

E-BOOK GRÁTIS
PROIBIDO COMERCIALIZAÇÃO



Conhecimento e inclusão social

Ações afirmativas nos 50 anos do PPGE-UFMG (1972-2022)

Organização:

Mônica Maria Farid Rahme
Ademilson de Sousa Soares
Francisco Ângelo Coutinho
Cláudia Elizabete dos Santos Augusto

FINO TRAÇO
ETI
EDITORIA



E-BOOK GRATUITO - PROIBIDO COMERCIALIZAÇÃO

Coleção
EDVCERE



“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”.



Conhecimento e inclusão social

Ações afirmativas nos 50 anos do PPGE-UFMG (1972-2022)

Organização:

Mônica Maria Farid Rahme
Ademilson de Sousa Soares
Francisco Ângelo Coutinho
Cláudia Elizabete dos Santos Augusto

Todos os direitos reservados à Fino Traço Editora Ltda.
© Mônica Maria Farid Rahme, Ademilson de Sousa Soares,
Francisco Ângelo Coutinho, Cláudia Elizabete dos Santos Augusto

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem a autorização da editora.

As ideias contidas neste livro são de responsabilidade de seus organizadores e autores e não expressam necessariamente a posição da editora.

CIP-Brasil. Catalogação na Publicação | Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

C759

Conhecimento e inclusão social : ações afirmativas nos 50 anos do PPGE - UFMG (1972-2022) / organização Mônica Maria Farid Rahme ... [et al.]. - Ebook - Belo Horizonte [MG] : Fino Traço, 2022.

311 p. ;

Inclui índice

ISBN 978-85-8054-572-2

1. Ensino superior e Estado - Brasil. 2. Inclusão social - Brasil. 3. Programas de ação afirmativa na educação - Brasil. I. Rahme, Mônica Maria Farid.

22-80065

CDD: 379.2681

CDU: 378.014.1(81)

Meri Gleice Rodrigues de Souza - Bibliotecária - CRB-7/6439

Conselho Editorial Coleção EDVCERE

Alfredo Macedo Gomes | UFPE
Álvaro Luiz Moreira Hypolito | UFPEL
Dagmar Elizabeth Estermann Meyer | UFRS
Dalila Andrade Oliveira | UFMG
Diana Gonçalves Vidal | USP
Elizeu Clementino de Souza | UNEB
Luiz Fernandes Dourado | UFG
Wivian Weller | UNB



FINO TRAÇO EDITORA LTDA.
finotracoeditora.com.br

Sumário

Prefácio

*Sobre ações afirmativas e inclusão social nos 50 anos do PPGE*8

Paulo Vinicius Baptista da Silva

*Ações afirmativas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG: uma breve apresentação*18

Shirley Aparecida de Miranda

Mônica Maria Farid Rahme

Primeiro eixo "Conhecimento e inclusão"

*Entrevista Narrativa*30

Convidado: Professor Miguel González Arroyo

*Entrevista Narrativa.....*65

Convidado: Professor Carlos Roberto Jamil Cury

Segundo eixo "Prof. Luiz Alberto Gonçalves: trajetória e movimento"

*Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, uma homenagem!.....*94

Isabel de Oliveira e Silva

*Nas margens da memória: Um tributo ao professor Luiz Alberto Oliveira Gonçalves.....*97

Sandra Pereira Tosta

Construindo conhecimentos e amizade **113**

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

O sociólogo incansável na luta antirracista: uma homenagem ao intelectual negro e militante Luiz Alberto Oliveira Gonçalves..... **116**

Natalino Neves da Silva

Um professor, uma referência **142**

Vanessa Regina Eleutério Miranda

**Terceiro eixo
"Ações afirmativas na Pós-Graduação"**

Vagas reservadas, ou não? Reflexões sobre a política de inclusão excludente na Pós-Graduação stricto sensu na UFMG **166**

Karina Pereira dos Santos

Lisandra Espíndula Moreira

Lorena Stefane Mendes Rezende

Pedro Augusto Soares de Menezes

Sonangnon Damienne Dossa

Juliana Cristina José Batista

Mariana Romão da Silva

Números não, pessoas! Uma avaliação de dados e informações raciais no PPGE/UFMG (2018-2020)..... **191**

Ellen de Cássia Pinto

Filipe Santos Fernandes

Julia Silva Santiago Silveira e Souza

Lucas Gabriel de Souza Cruz

Pedro Henrique Fernandes Santos de Lima

Silvia Regina de Jesus Costa Galvão

<i>Coletivo Cotista Andréa Marques: presenças negras e reivindic(ações) afirmativas</i>	207
Aline Neves Rodrigues Alves	
Ellen de Cássia Pinto	
Ísis Silva Roza	
Matheus Silva Freitas	
Silvia Regina de Jesus Costa Galvão	
<i>Memórias e Trajetórias: experiências no Coletivo Andréa Marques/ FaE-UFMG.....</i>	230
Cláudia Elizabete dos Santos Augusto	
Nesir Freitas da Silva	
Rosana da Silva Pereira	
<i>Vaga suplementar para pessoas com deficiência na pós-graduação: lutar para permanecer e ampliar</i>	257
Romerito Costa Nascimento	
Welder Rodrigo Vicente	
<i>Ações afirmativas: demarcando territórios, seguindo uma trilha, com um pé na aldeia e um pé no mundo</i>	275
Suyhê Pataxó (Adrielle Braz Ponçada)	
Siwê Pataxoop	
Saniwê Pataxoop	
Romário Braz Santana	
Lúcio Flávio Maxacali	
Maria Aparecida Barros Andrade (Cida Xacríaba)	
Reinaldo Wadeyuna Luiz Rocha	
<i>Autores(as) e organizadores(as)</i>	301

PREFÁCIO

Sobre ações afirmativas e inclusão social nos 50 anos do PPGE

Paulo Vinicius Baptista da Silva

Lembrança das lições Cuti

Sou na infância.

A palavra escravidão vem como um tapa e os olhos de quase todos os moleques da classe estilingam um não sei o quê muito estranho em cima de mim. A professora nem ao menos finge não perceber. Olha-me também. Tento segurar a investida, franzindo a testa e petrificando o olhar. Mas não dá. Um calor me esquenta o rosto e umas lágrimas abaixam-me a cabeça para que ninguém as veja.

A aula continua. E eu detectando risos e fazendo um grande esforço para não lhes dar crédito. Enquanto a professora verifica umas fichas amarelecidas, a sala enche-se de gargalhadas surdas. Ela prossegue. A cada palavra de seu discurso, pressinto uma nova avalanche de insultos contra mim e contra um “eu” mais amplo, que abraça meus iguais na escola e estende-se pelas ruas, envolvendo muitas pessoas, sobretudo meus pais. Ela, após tomar fôlego, recomeça, sempre do mesmo jeito acentuado:

*Os negros escravos eram chicoteados... – e dá mais peso à palavra **negro** e mais peso à palavra **escravo**! Parece ter um martelo na língua e um pé-de-cabra abrindo-lhe um sarcasmo de canto de boca, de onde me faz caretas um pequeno diabo cariado. Novos suplícios são narrados junto com argumentos entrelaçando-se em grades. Vou mordendo meu lápis, triturando-o.*

O clima pegajoso estende-se na sala. O outro garoto negro da classe permanece de cabeça baixa o tempo todo. Nenhuma reação. Uma caverninha humana. Imóvel.

A minha respiração sinto dificultada.

É você, macaco. Você é escravo – cochicha-me um aluno branco.

Sussurro uma vingança para depois e sinto, pela primeira vez, um ódio grande e repentino, metálico, um ódio branco. A professora, em face da minha reação explodindo nas contrações do rosto, pede atenção com forte autoridade. Manuseia outra vez as fichinhas velhas e prossegue:

Os NEGROS ESCRAVOS eram vendidos como CARNE VERDE, peças, desprovidos de qualquer humanidade. Eram humildes e não conheciam a civilização. Vinham porque o Brasil precisava de...? Vejamos quem é que vai responder...

Tremo, encolhido, dolorido diante da possibilidade de ser chamado. Meu coração bate na vertical e meus intestinos se revoltam. Saio apressado da sala, sem pedir licença. Chego à privada em tempo.

[...] Saio. Perambulo sozinho pelas ruas, carregando um mal-estar no meio dos cadernos e um nó de silêncio no peito. No dia seguinte, nada de escola.

Para apresentar este livro trago um diálogo com palavras do escritor, poeta, dramaturgo, ensaísta e ativista Cuti. A cena descrita no conto “lembraça das lições” faz parte de uma percepção muito forte para bom número da população negra brasileira, as aulas de história do Brasil, especialmente sobre o período da escravidão eram espaço de total opressão racial, de afirmação das supostas superioridade branca e inferioridade negra, de eclosão de

insultos racistas muitas vezes em “brincadeirinhas” cruéis. O relato mais frequente é que colegas brancos e brancas afirmavam que no tempo de outrora colocariam a colegas negros e negras no tronco. A lembrança no conto explicita como o espaço escolar constituiu-se como opressor e violento, como afirmação de uma pedagogia centrada em concepção monolítica, eurocentrada e sem espaço de afirmação de narrativas outras e de outros saberes. O conto coloca em evidência a opressão do racismo, a hierarquia racial estabelecida pelo currículo e pela perspectiva didático metodológica adotada, a opressão que expulsa da escola.

As cenas como da lembrança do conto somente se repetiram em todas estas décadas?

Podemos imaginar essa cena como lugar quase exclusivo nos anos da escolarização inicial que atravessou incólume os anos 1970, quando o Programa de pós graduação em educação da UFMG se iniciava. Que, nos anos 1980, ganhou novos contornos nas críticas nas décadas posteriores, devido aos tensionamentos trazidos pelos movimentos negros e indígenas, suas articulações na Assembleia Nacional Constituinte e o início dos debates sobre a educação da população negra brasileira e das relações étnico-raciais na pesquisa em educação. Nas décadas seguintes as tensões continuaram e os movimentos em prol de educação antirracistas avançaram alguns passos. Em 2003 com a tardia, mas primordial, incorporação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira do artigo 26A, definido pela Lei 10.639, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira (e indígena, modificação posteriormente acrescida pela Lei 11.645/08) na educação básica, sendo a seguir estendido a todas as etapas e modalidades pelo Conselho Nacional de Educação, via o Parecer 03/2004 e Resolução 01/2004 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais.

O conjunto de dados de pesquisas que hoje temos nos permitem afirmar que o racismo continua presente nas escolas brasileiras (SILVA, REGIS e MIRANDA, 2018). Por outro lado, permite também apontar que uma movimentação importante nas escolas, nas gestões e nos sistemas de ensino ocorreu, que a educação antirracista se faz presente e se materializa em muitos

espaços, que o processo de implementação da educação das relações étnico-raciais processou mudanças, está presente nas escolas, ainda heterogêneo e inconcluso (SILVA, REGIS e MIRANDA, 2018).

Este caminho que aponto para uma afirmação de educação das relações étnico-raciais ao longo de décadas tem um paralelo possível com os processos ocorridos no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social que são relatados neste livro.

O primeiro eixo do livro, denominado “conhecimento e inclusão” traz duas entrevistas de dois professores eméritos que são referência para a pesquisa em educação no Brasil, Miguel González Arroyo e Carlos Roberto Jamil Cury. Ambos iniciaram seus trabalhos na UFMG e no PPGE no final dos anos 1970, tendo formado gerações de pesquisadores e pesquisadoras. As entrevistas vão da sua inserção no Programa de pós, em ambos os casos realizadas em final dos anos 1970, até a inclusão social e as ações afirmativas contemporâneas. Ambas entrevistas apontam um elemento fundamental para a trajetória do Programa, o diálogo, a disposição a incluir novos sujeitos sociais em uma perspectiva de participação e de dialogicidade, com abertura para o novo. Na perspectiva de Miguel Arroyo a proposta de pedagogia dos oprimidos coloca as resistências afirmativas dos sujeitos oprimidos como matriz de humanização. A tensão que se deu no mestrado foi ouvir e sentir as diferenças afirmativas e suas memórias, reconhecendo os educandos como sujeitos que chegavam vivenciando as resistências às desumanizações históricas e sendo sujeitos que repunham as resistências como práticas afirmativas. Jamil Cury relata que o tema das mulheres e feminismo foi o primeiro a ingressar nas preocupações e pesquisas do Programa. O tema negritude é localizado junto com a entrada do primeiro discente negro, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, que trazia a negritude como perspectiva nova para o Programa. Cury relata que não havia orientador que tivesse conhecimento do tema e ele assumiu a orientação como forma de se reeducar, que o docente que acredita na reeducação das pessoas tem também que se reeducar e até mesmo mudar de perspectivas. Arroyo também colocou na resistência afirmativa de Luiz Alberto o início das tensões no programa que passou a ouvir e reconhecer as resistências e memórias afirmativas.

A segunda parte do livro é homenagem ao professor Luiz Alberto Oliveira Gonçalves. Os cinco artigos que compõem este eixo trazem olhares de diferentes lugares de relação com o homenageado, relatos e análises de cinco de seus colegas, Isabel de Oliveira e Silva, Sandra Pereira Tosta, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Natalino Neves da Silva e Vanessa Regina Eleutério Miranda. Os artigos que compõem esta parte trazem experiências diversas que retratam uma trajetória múltipla e rica do homenageado, com atuação como pesquisador, professor, orientador, autor, avaliador, gestor, ativista. A definição constante no título de um dos artigos, como “sociólogo incansável” e “intelectual negro e militante” ajudam a compreender a multiplicidade e riqueza destacadas nos relatos.

No que se refere ao campo de estudos sobre relações étnico-raciais no Brasil destaco algumas das atividades que foram vitais para a área. O Seminário “O Negro e a Educação” realizado pela Fundação Carlos Chagas em 1986 e um número especial da revista Cadernos de Pesquisa com as comunicações do referido seminário, como também o Seminário “Educação e discriminação dos negros” organizado por Luiz Alberto em 1987, foram eventos que marcaram a relação entre a pesquisa em educação e o ativismo negro e deram importante impulso ao tema de pesquisa que era silenciado até aquele momento.

A própria dissertação de Luiz Alberto na qual analisa os rituais pedagógicos relacionados com as situações de racismo na escola e observa como principal forma de resposta, o silêncio, foi um trabalho de referência que muito atuou para a eclosão da pesquisa sobre relações étnico-raciais na educação.

Característica marcante em todas estas contribuições é o papel de humanização conferido aos movimentos negros, que são a alternativa ao silêncio oferecida pelo pesquisador Luiz Alberto, e no Seminário “Educação e discriminação dos negros” partícipes que assinaram um protocolo de intenções para contrapor ao racismo nos discursos de livros didáticos de então.

Esta participação inicial como referência para a área tomou forma nos anos 1990 com a tese sobre o movimento negro no Brasil e o início do trabalho como docente na UFMG. A docência, a pesquisa, a orientação,

a gestão e o ativismo andaram juntos desde então. Da série de relatos que estão dispostos nos diferentes capítulos, um destaque é para as propostas e gestão de ações afirmativas para população negra. Paralelo ao trabalho do intelectual e orientador que buscava a compreensão das redes de dominação e injustiça social temos o engajamento em ações e programas que visam abrir espaços na academia para pessoas negras e indígenas.

O terceiro eixo do livro analisa as ações afirmativas no PPGE da UFMG. Todos os capítulos se constituem como contribuições de autoria coletiva, compostos por grupos de docentes, pós-graduandes e discentes de graduação; estudantes negros da pós-graduação participantes do Coletivo Andréa Marques; de estudantes indígenas; de estudantes pessoas com deficiência.

O Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes (PET Conexões) realizando análise do processo mais amplo, as cotas em toda a UFMG, definiu a política como “inclusão excludente”, em função da baixa ocupação das vagas pelos diversos programas de pós-graduação e pelo uso do mecanismo de intercambiar vagas das cotas para candidatas de concorrência geral ter sido o mecanismo padrão nos diversos programas.

Os resultados quantitativos da reserva de vagas para estudantes negros e negras nos processos seletivos de 2018 a 2020 são discutidos por uma equipe que faz parte da Comissão de Ações Afirmativas da UFMG. O processo de avaliação por linha de pesquisa é descrito, tendo alguns dados específicos por linha de pesquisa apresentados como exemplos e o relato informa que, em cada uma das 12 linhas de pesquisa do Programa, permitindo problematizações sobre ações de decisões relativas à política de reserva de vagas para candidatas e candidatos negras e negros, tendo sido realizadas reuniões de apresentação dos dados, nas linhas de pesquisa, que “valiosos momentos de aprendizagem, permitindo a expressão, o registro e a consideração de dúvidas, receios, concepções, ações e aspirações em torno da política de Ações Afirmativas no PPGE”. A análise crítica dos dados de ingresso identifica e discute que em algumas linhas a procura por vagas de ação afirmativa foi baixa e que as vagas não ocupadas por cotistas são intercambiáveis para a concorrência geral e se constituíram como norma nos processos analisados. A Comissão identificou que uma das causas de não aprovação de candidatas às vagas para pessoas negras foi a análise dos

currículos, que privilegiou currículos de pessoas que tiveram na graduação dedicação exclusiva aos estudos.

O coletivo de estudantes negros e negras Andréa Marques apresenta informações sobre o seu acompanhamento das cotas no PPGE, discutindo os resultados. Também traz discussão sobre o Programa Ações Afirmativas na UFMG e o preparatório para pós-graduação (pré-pós) em consórcio da UFMG, UEMG e CEFET-MG. Ainda analisa novas temáticas vinculadas com as pesquisas e trajetórias das estudantes do coletivo: quilombolas; mulheres negras na pós-graduação. Três relatos de trajetória de formação de estudantes mulheres negras revelam processos complexos de pressão, ciladas, logros resistências e realizações.

Os relatos também são ponto alto e central de estudantes indígenas, que discutem sua trajetória de formação via políticas afirmativas na graduação e pós-graduação, que revelam a afirmação da intelectualidade indígena no diálogo entre o conhecimento acadêmico e o ancestral. Na avaliação geral o processo é árduo, repleto de desafios, mas as ações afirmativas abriram caminhos que permitem aos indígenas contarem suas histórias e valorizarem seus conhecimentos e lutas no território acadêmico.

Um artigo sobre ações afirmativas para pessoas com deficiência analisa as diversas etapas e modalidades como sucessão de barreiras, nas quais a estigmatização e capacitismo são mais presentes que práticas inclusivas. Na pós-graduação em educação o relato é de que as vagas suplementares no PPGE com editais específicos apresentam um número de vagas pequeno e que muitas vezes não são preenchidas, definindo a política como avanço significativo para o acesso de pessoas com deficiência à pós-graduação, mas que não é suficiente para esta garantia. Ações afirmativas para pessoas com deficiência é, ainda, mais desafio que realização.

Os três eixos do livro discutem um processo de longo prazo. O conjunto de pesquisas brasileiras sobre as hierarquias de raça e a promoção da igualdade racial, assim como o conjunto de estudos sobre ensino superior e especialmente sobre pós-graduação, apontam que os resultados das políticas são expressos a longo prazo. A inclusão social do nome do PPGE está em construção e processo. A hegemonia e normatividade branca no PPGE da UFMG começou a ser mencionada nos anos 1980, com a abertura para o novo

e o diálogo com os movimentos sociais, negros, indígenas, entre outros. A presença de corpos negros e da intelectualidade negra foi ampliando espaços na luta interna e externa por promoção de igualdade racial, aprofundando ao longo dos anos a presença, a produção e o embate por igualdade. O tema das ações afirmativas para pessoas negras passou de objeto de pesquisas para efetivação de políticas nos anos 2000. O Programa Ações Afirmativas da UFMG teve um significativo impacto na universidade, mas a adoção de cotas na graduação foi somente com a Lei 12.711 em 2012 e na pós-graduação avançava lentamente, tendo novo alento em 2016 com a aprovação das cotas para pessoas negras na pós-graduação e de vagas suplementares para indígenas e pessoas com deficiência. Intelectuais negras e negros, indígenas e pessoas com deficiência passaram a ter maior presença, expressão e voz, como expresso em suas vozes que compõem este livro. No entanto a presença é inicial e mecanismos diversos ainda restringem a sua participação mais efetiva na ocupação das vagas reservadas e na vida acadêmica.

Concluímos este prefácio com mais um escrito de Cuti, desta feita uma poesia. Assim como as palavras do contista sintetizam uma série de percepções captadas por múltiplos relatos e pesquisas, as palavras do poeta ajudam a situar as cotas nas lutas coletivas (no conto “contra mim e um eu mais amplo” – no poema “a vitória coletiva reinventada”). Com as trajetórias individuais, como expressam os relatos das estudantes do coletivo negro, das e dos estudantes indígenas, dos estudantes pessoas com deficiência e dos professores eméritos entrevistados. Mas com uma face coletiva de luta, tão bem expressa na trajetória, nas reflexões, nas palavras, nos escritos, nas ações e nas lutas desde intelectual, pesquisador, professor, orientador, gestor, ativista; múltiplo e vigoroso, a quem, uma vez mais, prestamos homenagem por ser guia e nos oferecer sua amizade, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves.

Gota Do Que Não Se Esgota
Cuti

cota é só a gota
a derramar o copo
não a mágoa do corpo
mas energia represada
que agora se permite e voa
em secular esforço
de superar-se coisa e se fazer pessoa

cota é só a gota
apenas nota de longa pauta
a ser tocada
com o fino arco
em mãos calosas

cota é só a gota
a explodir o espanto
de se enxugar no riso
a imensidão do pranto

ela é só a gota
ruindo pela base
a torre de narciso

é só a gota
entusiasmo na rota
afirmativa
que ameniza as dores da saga
suas chagas de desigualdade amarga

cota é só a gota
meta de quem pagou e paga
desmedido preço de viver imposto
e agora exige
seu direito a voto
na partição do bolo

é só a gota
de um mar de dívidas
contraídas
pelos que sempre tornaram gorda a
sua cota

cota é só a gota afrouxando botas
de um exército
para o exercício da equidade

cota não reforça derrota
equilibra
entre ponto de partida
e ponto de chegada
a vitória coletiva
reinventada.

Referência

SILVA, Paulo Vinicius Baptista; REGIS, Katia; MIRANDA, Shirley Aparecida (Org.). *Educação das Relações Étnico- Raciais: o estado da arte.* Curitiba: NEAB-UFPR, 2018.

Ações afirmativas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG: uma breve apresentação

Shirley Aparecida de Miranda
Mônica Maria Farid Rahme

Em 2022 a Lei 12.711/2012 completa 10 anos e oficializa a entrada, por meio de cotas, nos cursos das instituições públicas de ensino superior, estudantes negros, indígenas, com deficiência, de baixa renda e provenientes das escolas públicas. Embora ainda sejam necessárias muitas transformações no interior das universidades para torná-las mais democráticas e menos excludentes, bem como mais estudos que nos permitam compreender os significados e desafios estruturais, quantitativos e subjetivos dessa experiência, é inegável que as universidades públicas brasileiras hoje têm novas histórias e saberes, novos corpos, que com suas cosmovisões, estéticas, formas de pensar e ser, instauram outros modos de vivenciá-las.

Em 2017, com base na Portaria Normativa Nº 13/2016, a Universidade Federal de Minas Gerais ampliou para a pós-graduação a inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado), como Políticas de Ações Afirmativas,. Por meio da Resolução UFMG/CEPE n. 2, a instituição definiu uma série de orientações para a implementação da política de ações afirmativas nos cursos de pós-graduação destinando o percentual de 20 a 50% das vagas para candidatos(as) negros(as), e o endereçamento

de vagas suplementares para candidatos(as) indígenas e com deficiência. A Resolução passou a compor uma história que se iniciara antes no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (PPGE-FaE-UFMG) tendo em vista seu diálogo com os movimentos sociais e seu engajamento na luta pela educação pública.

Assim, em 2017, a partir da Resolução UFMG/CEPE n. 2, o PPGE constitui uma Comissão de estudo para compreender as implicações da Resolução UFMG/CEPE n. 2 e indicar as formas de sua implementação de ações afirmativas. No parecer elaborado por essa Comissão, e apresentado em reunião do Colegiado do PPGE afirmou-se que os debates tiveram como pressuposto “a ideia de Diversidade de pessoas e de temáticas de pesquisa em nosso Programa”¹, seguindo a orientação da Resolução e os princípios que o PPGE vinha consolidando. A Comissão estabeleceu um diagnóstico sobre o acolhimento dos(as) estudantes negros(as) no Programa, e observou a necessidade de estabelecer ações voltadas para a inserção desses(as) estudantes na pesquisa desde a graduação, a premência do envolvimento de algumas linhas de pesquisa com a temática racial, bem como os desafios presentes no ingresso dos(as) estudantes indígenas e com deficiência. O trecho abaixo expressa desafios percebidos naquele contexto e que, em certa medida, ainda nos acompanham:

A análise dos dados disponíveis da composição racial no PPGE, indicou que o Programa acolhe expressivo número de estudantes auto declarados negros, sendo mais de 40%. No entanto, sua distribuição pelas Linhas de Pesquisa é muito desigual. Em algumas linhas é muito baixa ou inexistente a presença de estudantes auto declarados negros, especialmente dos auto declarados pretos. A Comissão considera que são necessários estudos aprofundados para a compreensão dessa situação, levando-se em conta diferentes aspectos intervenientes. Um aspecto que se destaca de análises iniciais sobre o tema é que a Linha de pesquisa que apresenta em sua ementa e temas a questão das relações étnicorraciais é a que mais acolhe os estudantes negros. Essa presença, como atestam

1. Fonte: Síntese da Comissão para ser apresentada na Reunião do Colegiado, datada de 21-05-2017, s/p. Mimeo.

os professores dessa Linha, reflete processos mais amplos de relação com a temática nos grupos de pesquisa que acolhem estudantes desde a graduação, dentre outros elementos. Assim, considerando que a Resolução prevê a incidência do percentual a ser definido para reserva de vagas nas Linhas de Pesquisa, este se constitui em um dos desafios a serem enfrentados.

No que se refere às vagas suplementares para estudantes indígenas e para pessoas com deficiência, a Comissão discutiu as condições necessárias para seleção e permanência. Entende-se que a inclusão dessa população no Programa é um desafio novo, pois contamos com menor acúmulo, embora tenhamos experiências importantes que deverão ser mobilizadas para nos auxiliar nesse processo.

No caso do Doutorado Latino Americano, discutiu-se sobre sua singularidade, especialmente no que se refere à composição racial dos demais países que o compõem. A Comissão ainda não formulou uma proposta a respeito”².

Diante desse cenário, a Comissão indicou ao Colegiado do PPGE que fossem destinadas 50% das vagas para candidatas(os) negras(os) e que a temática étnico-racial fosse explicitada pelas Linhas na divulgação do edital. No caso das vagas suplementares, a Comissão recomendou que fossem ofertadas 5 (cinco) vagas para indígenas e 5 (cinco) vagas para pessoas com deficiência para o mestrado; e 2 (duas) vagas para doutorado em cada caso, tendo em vista que “a identidade necessita traçar coletivos e o tratamento da especificidade exige o desafio da convivência com a pluralidade de situações”³. Considerava-se, ainda, o fato de que as vagas eram do PPGE e que não seria necessário que esses(as) candidatos(as) indicassem uma Linha de pesquisa específica. A partir da leitura dos projetos de pesquisa, a Comissão identificaria as Linhas com temáticas mais próximas, que, por sua vez, recomendariam potenciais orientadores(as) com a possibilidade de um trabalho de orientação com outras Linhas de pesquisa.

2. Idem.

3. Idem.

A Comissão de estudo se manteve em parte, já como Comissão de Ações Afirmativas a partir de 2018, embora uma portaria específica para nomeação da Comissão foi estabelecida a partir de 2020.

Em outubro de 2018 foi realizado o primeiro encontro formal da Comissão de estudo com as(os) estudantes ingressantes por reservas de vagas para pessoas negras, no qual as(os) discentes apresentaram suas percepções, análises e reivindicações relativas ao percurso na pós-graduação. Entretanto, essa interlocução com os estudantes não teve continuidade nos anos de 2019 e 2020, sendo retomada em 2021, com a presença de estudantes negros(as), indígenas e com deficiência, em modo remoto, devido ao contexto de pandemia do Coronavírus, e, mais recentemente, em 2022, já presencialmente.

As ações da Comissão foram, de uma forma geral, mais pontuais de 2019 até o primeiro semestre de 2020, alterando-se mais visivelmente no início do segundo semestre de 2020, quando havia a expectativa de composição do procedimento de heteroidentificação na seleção 2020-2021. Naquele momento, a antiga Comissão foi acionada, mas nem todos(as) os(as) integrantes podiam permanecer, então uma nova consulta foi feita a docentes e à representação estudantil, resultando na primeira portaria de nomeação que trazia a composição da Comissão de Ações Afirmativas, a Portaria PPGE n. 02, publicada em 3-9-2020. No mesmo ano, tivemos a aprovação da Resolução n. 14/2020 do PPGE, que passou a regulamentar a composição e o funcionamento da Comissão de Ações Afirmativas do Programa e a definir suas atribuições para inclusão de pessoas negras, indígenas e com deficiência.

Desde o primeiro movimento do PPGE no sentido de implementar as ações afirmativas na pós-graduação, foi necessário construir processos de escuta em vários âmbitos: institucionais, administrativos, relacionais, que orientaram o trabalho da Comissão e nos auxiliaram a definir a direção do nosso trabalho. Ancorada nessa escuta, a Comissão trabalhou, do segundo semestre de 2020 até o primeiro semestre de 2022, no acompanhamento dos processos seletivos de 2020-2021 e 2021-2022; desenvolveu estudo sobre as ações afirmativas nas seleções do PPGE de 2018 a 2020, focalizando dados específicos de cada Linha de pesquisa e estabelecendo uma interlocução

personalizada com as mesmas; analisou os suportes necessários para a implementação das ações afirmativas no Programa; organizou e realizou leitura pública de editais de seleção; discutiu as formas alternativas de apresentação de dissertação de mestrado e tese de doutorado e implementou o procedimento de heteroidentificação, como previsto nos editais regulares a partir de 2020. A Comissão buscou interlocução com a Comissão Permanente de Ações Afirmativas e Inclusão (CPAAI), vinculada à Reitoria, e à Comissão de Acompanhamento Discente (CAD) do PPGE, afim de aproximar suas atuações e visando propiciar a permanência dos estudantes na pós-graduação. Para tornar a temática das ações afirmativas mais presente para o coletivo de estudantes da Pós-graduação, propusemos atividades no Quarta na pós, com nossa própria condução e com a presença de pesquisadores de reconhecido saber sobre o tema, como o Professor Renato Nogueira, da UFRRJ, discutindo “Afrotopia desafios políticos contemporâneos”; e com o Professor Paulo Vinicius Baptista da Silva, da UFPR, abordando “Os efeitos da Lei 12.711/2012 para a pós-graduação”.

Durante esse percurso de trabalho, tornou-se visível a necessidade de se pautar a temática das ações afirmativas nos eventos regulares da Faculdade de Educação – graduação e pós-graduação – de modo a dar visibilidade ao tema no cotidiano da instituição; de estabelecer um diálogo com outros programas de pós-graduação da UFMG e com a Comissão Permanente de Ações Afirmativas da UFMG; e de inaugurar espaços institucionais de interlocução no contexto da Pro-Reitoria de Pós-Graduação (PRPG), da Pro-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) e da Fundação Mendes Pimentel (FUMP). A demanda por uma maior institucionalização dessas discussões na UFMG torna-se premente e fundamental para que se avance na implementação do acesso e nas condições de permanência dos(as) estudantes na pós-graduação.

Ao longo desse percurso, alguns desafios se evidenciam, indicando a necessidade de um trabalho contínuo, que supere a implementação formal das normatizações. Como alcançar, de fato, os 50% da reserva de vagas para alunos(as) negros(as) (pretos e pardos), nas diferentes Linhas de pesquisa? Como ampliar a entrada dos(as) estudantes com deficiência e indígenas,

fazendo emergir a abertura de vagas em Linhas de pesquisa que não se encontram diretamente implicadas nas temáticas mais comumente vinculadas a esses públicos? Como tornar a temática das ações afirmativas transversal na UFMG, envolvendo e articulando ensino, pesquisa e extensão?

Este livro, que se concretiza no contexto de comemoração dos 50 anos do PPGE, nasce da ideia de compartilhar esse percurso no interior da nossa própria universidade e para além da mesma, a partir da compreensão de que os registros e elaborações aqui sistematizados podem contribuir para o aprofundamento das ações afirmativas na pós-graduação. Nesse sentido, os capítulos resgatam histórias e perspectivas, comemoram encontros que se produzem nas trajetórias e analisam políticas, compondo três eixos, como passaremos a apresentar.

No primeiro eixo, intitulado “Conhecimento e inclusão”, são apresentadas duas entrevistas realizadas com os professores Miguel González Arroyo e Carlos Roberto Jamil Cury, referências singulares das concepções que marcaram os vínculos do PPGE com os movimentos sociais, e sua dimensão política nas lutas pela transformação social.

As entrevistas realizadas com os dois professores e conduzidas por Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, Sulivan Ferreira de Souza e Cláudia Elizabete dos Santos Augusto, trazem uma análise de várias dimensões que orientaram a direção de trabalho assumida pelo PPGE nos seus anos iniciais, sua articulação com as questões vivenciadas pela sociedade brasileira e os desafios assumidos pelo coletivo.

O segundo eixo, que materializa uma homenagem ao Professor Luiz Alberto Gonçalves, reúne textos escritos por amigos(as), orientandos(as), colegas de universidade que conviveram mais proximamente com o professor e que resgatam elementos singulares dessa convivência, do envolvimento com as pautas raciais e do engajamento com os desafios da educação pública. São elas e eles: Isabel de Oliveira e Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Sandra Pereira Tosta, Vanessa Regina Eleutério Miranda e Natalino Neves da Silva.

Por fim, o terceiro eixo, intitulado “Ações afirmativas na Pós-Graduação”, é composto por seis capítulos, escritos por docentes e discentes que se encontram diretamente implicados(as) em pesquisas e projetos que têm

a temática das ações afirmativas como eixo central. Nesse sentido, tratam-se de capítulos que analisam, dentre outros aspectos, a implementação da Resolução n. 02/2017 no Programa de Pós-graduação em Educação e nos demais programas da UFMG, indicando os avanços e desafios presentes nesses últimos cinco anos; abordam a potência dos coletivos para a transformação da universidade; indicam a relevância da escuta para a estruturação das ações, bem como as particularidades das discussões que envolvem os estudantes negros, indígenas e com deficiência.

O capítulo “Vagas reservadas, ou não? Reflexões sobre a política de inclusão excludente na Pós-Graduação *stricto sensu* na UFMG”, produzido por Karina Pereira dos Santos, Lisandra Espíndula Moreira, Lorena Stefane Mendes Rezende, Pedro Augusto Soares de Menezes, Sonangnon Damienne Dossa, Juliana Cristina José Batista e Mariana Romão da Silva discute a introdução da modalidade de reserva de vagas para pessoas negras nos cursos de pós-graduação da UFMG a partir dos resultados de pesquisa realizada pelo PET Conexões de Saberes. Argumenta sobre os limites da medida considerando o contexto de desigualdade racial no ensino superior e na pós-graduação e os mecanismos específicos dos processos seletivos que reproduzem ou aprofundam as desigualdades precedentes. Ao lado dos critérios de seleção, a análise os obstáculos de acesso à produção do conhecimento científico pela população negra como desdobramento do racismo estrutural.

O capítulo “Números não, pessoas! Uma avaliação de dados e informações raciais no PPGE/UFMG (2018-2020)”, escrito por Ellen de Cássia Pinto, Filipe Santos Fernandes, Julia Silva Santiago Silveira e Souza, Lucas Gabriel de Souza Cruz, Pedro Henrique Fernandes Santos de Lima e Silvia Regina de Jesus Costa Galvão, relata o processo de construção de dados organizados pela Comissão de Ações Afirmativas do PPGE a partir de demandas apresentadas pelo Coletivo Cotista de Estudantes Negros e Negras do PPGE, devido à não implementação dos 50% da reserva de vagas, tal como assumido pelo Programa no momento de implementação da Resolução n. 02/2017. Diante disso, a Comissão apoia a constituição de um grupo de pesquisadores, sob coordenação do Professor Filipe, com o objetivo de reconstituir os dados e proceder a uma análise das informações

sobre raça/cor dos (as) candidatos (as) que participaram das seleções (Edital Regular) para os cursos de Mestrado e Doutorado dos anos de 2018, 2019 e 2020.

No terceiro capítulo, “Coletivo cotista Andréa Marques: presenças negras e reivindic(ações) afirmativas”, escrito por Aline Neves Rodrigues Alves, Ellen de Cássia Pinto, Isis Silva Roza, Matheus Silva Freitas, Silvia Regina de Jesus Costa Galvão, aborda-se, inicialmente, as organizações e movimentos negros, situando-os no contexto das lutas da população negra. Em seguida, as autoras discutem as políticas de ações afirmativas na UFMG, destacam ações institucionais nessa direção e apresentam movimentos produzidos pelos Coletivos de ações afirmativas. Em um terceiro momento, o texto focaliza o percurso de constituição do Coletivo Cotista de Estudantes Negros e Negras na Pós-Graduação Andrea Marques, as percepções e iniciativas das(os) integrantes para lidar com os desafios estruturais da pós-graduação, as marcas do racismo estrutural, e as questões vivenciadas pelos(as) pós-graduandos(as) durante suas trajetórias na pós-graduação.

No capítulo, “Memórias e Trajetórias: experiências no Coletivo Andréa Marques/FaE-UFMG”, Cláudia Elizabete dos Santos Augusto, Nesir Freitas da Silva e Rosana da Silva Pereira resgatam memórias e trajetórias de discentes cotistas vinculados(as) ao Coletivo de Estudantes Negros Cotistas Andréa Marques-PPGE-FaE-UFMG. Com o texto, objetiva-se destacar trajetórias discentes frequentemente relacionadas à superação do racismo, assimetrias socioeconômicas e aplicação da política de cotas e reserva de vagas na pós-graduação. O estudo acolhe reflexões sobre permanência material e simbólica, questões estruturais em um país com fortes heranças coloniais e com considerável inabilidade para pautar diversidades e diferenças, sem reduzi-las às desigualdades.

No capítulo “Vaga suplementar para pessoas com deficiência na pós-graduação: lutar para permanecer e ampliar”, Romerito Costa Nascimento e Welder Rodrigo Vicente discutem questões relativas à política de ações afirmativas na pós-graduação, tal como implementada na UFMG e, em especial, no PPGE. Para tanto, contextualizam documentos e legislações definidores do ordenamento legal da Educação Especial no Brasil, problematizando elementos que marcam a sua implementação como uma

política integradora em um contexto de inclusão. Os autores destacam as lutas dos movimentos das pessoas com deficiência (PcD) pela garantia de direitos sociais e analisam dados relacionados à sua inserção no ensino superior; refletem sobre os desafios colocados para ampliar a entrada das PcD na pós-graduação e interrogam as condições necessárias para garantir a sua permanência nesses espaços.

No sexto capítulo da nossa coletânea, o capítulo “Ações afirmativas: demarcando territórios, seguindo uma trilha, com um pé na aldeia e um pé no mundo”, escrito por Suyhê Pataxó (Adrielle Braz Ponçada), Siwê Pataxoop, Saniwê Pataxoop, Romário Braz Santana, Lucio Flavio Maxacali, Maria Aparecida Barros Andrade (Cida Xacríaba) e Reinaldo Wadeyuna Luiz Rocha, apresenta questões vividas pelos(as) estudantes indígenas que acessam o ensino superior por meio das ações afirmativas, em especial no PPGE-UFMG. Expondo suas experiências na academia, apontam os desafios encontrados durante a sua trajetória no território acadêmico. Os(as) autores(as) argumentam que as ações afirmativas abriram espaços de luta para ingresso e permanência dos(as) indígenas, pois de algum modo forçam a abertura de diálogo com a academia sobre a necessidade de reconhecer a legitimidade dos saberes tradicionais dos povos indígenas e de outros povos excluídos pela sociedade brasileira.

Os capítulos nos permitem, também, perceber espaços ainda não constituídos, como a demanda LGBT que segue lacunar no PPGE. O tema esteve em pauta na Comissão mas não repercutiu, ainda, nos editais de seleção.

Esta publicação, realizada com recursos da CAPES, a partir da Chamada interna 01/2021 – PPGE-FaE-UFMG, busca tornar pública movimentos produzidos no contexto da pós-graduação, neste momento histórico, com o objetivo de torná-la mais democrática e plural, refletindo a heterogeneidade da nossa sociedade, sua diversidade de saberes e, ao mesmo tempo, as diferentes lutas que se fazem presentes ao longo da sua história.

É fundamental registrar neste apresentação, o agradecimento da Comissão de Ações Afirmativas às Coordenações do PPGE, que acompanharam, durante os anos de 2017 a 2022, a implementação da Resolução n. 2/2017: as professoras Maria de Fátima Cardoso Gomes (Mafá), Isabel de Oliveira e Silva – coordenadora da primeira Comissão responsável por implementar a

Resolução no PPGE – Andrea Moreno, Vanessa Ferraz Neves, Rosimar de Fátima Oliveira e o Professor Eucídio Pimenta Arruda; a equipe da Secretaria do PPGE, em especial, Isabela Madeira, Lorena Maia e Melissa Cobra Torre; ao Professor Rodrigo Edmilson de Jesus, pela disponibilidade em manter uma interlocução com a Comissão; às(aos) colegas docentes do PPGE e às(aos) estudantes que nos provocaram a avançar a partir dos seus questionamentos e problematizações.

Por fim, agradecemos à doutoranda Nathália Lopes Machado, que nos ajudou na conferência final do livro.

Composição da primeira Comissão do PPGE responsável por implementar a Resolução n. 02/2017:

Representação docente:

Ana Maria Rabelo Gomes

Andrea Moreno

Isabel de Oliveira e Silva

Livia Maria Fraga Vieira

Mônica Maria Farid Rahme

Rodrigo Edmilson de Jesus

Shirley Aparecida de Miranda

Representação discente:

Andréa Marques Santos

Kelly Cristina Cândida de Souza

Silvia Regina de Jesus Costa

Comissão de Ações Afirmativas (a partir da implementação da Portaria n. 02/2020):

Representação docente:

Ademilson de Sousa Soares (Paco)

Filipe Santos Fernandes

Francisco Ângelo Coutinho

Luiz Alberto Oliveira Gonçalves

Mônica Maria Farid Rahme

Shirley Aparecida de Miranda

Representação discente:

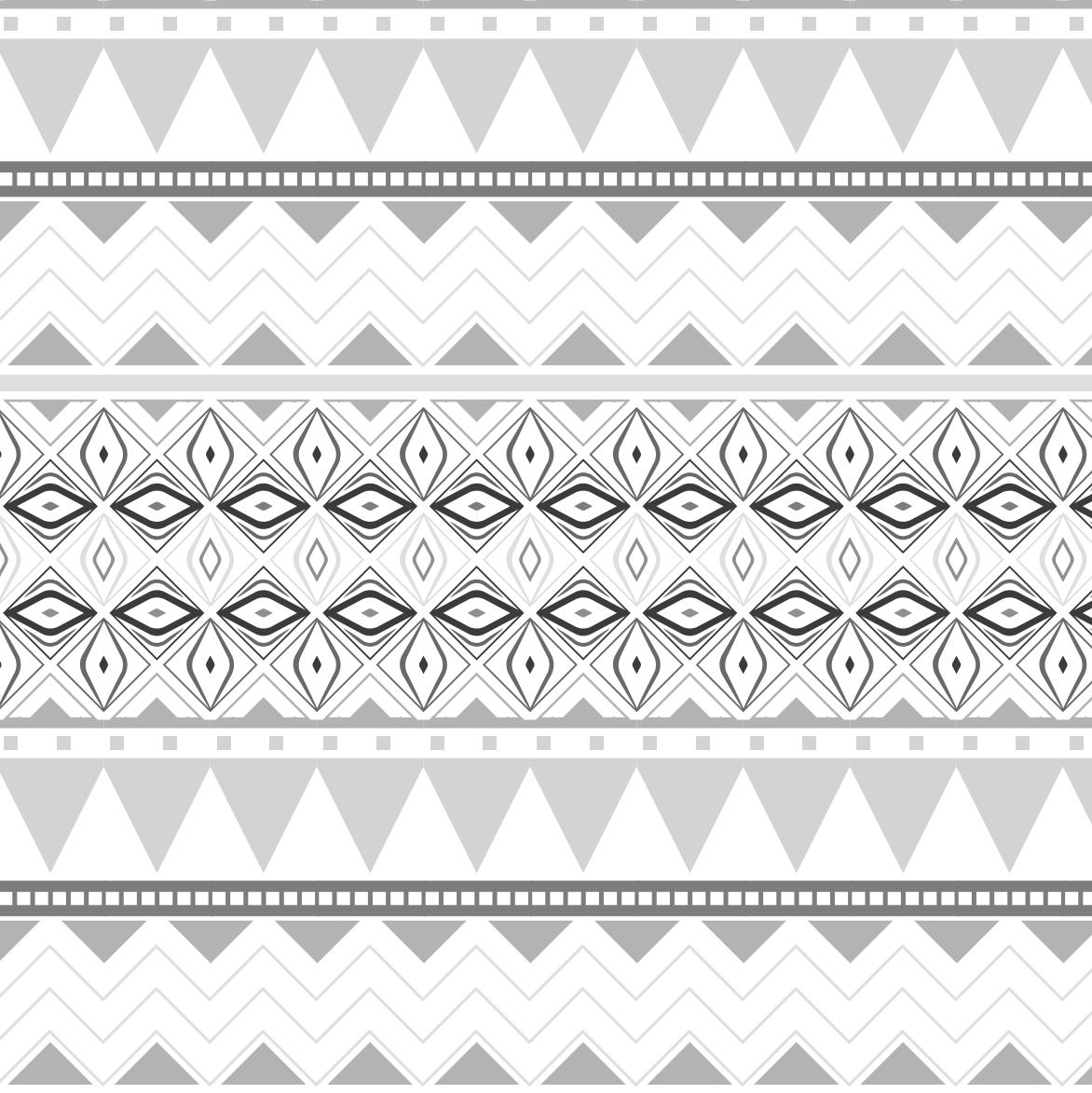
Isis Silva Roza (2020)

Ellen de Cássia Pinto (2021)

Silvia Regina de Jesus Costa Galvão (2021)

Cláudia Elizabete dos Santos Augusto (2022)

Suyhé Pataxó - Adriele Braz Ponçada (2021-2022)



PRIMEIRO EIXO

“Conhecimento e inclusão”

Entrevista Narrativa¹

30/03/22 <https://www.youtube.com/watch?v=Cd-CJpFok54>

Convidado: Professor Miguel González Arroyo

Entrevistadores: Sulivan Ferreira de Souza (UFPA) e
Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (UFMG)

Programa de Pós-graduação da FaE-UFMG, em diálogo com seu tempo: Entrevista com Miguel González Arroyo

Perguntas geradoras: Professor Miguel, boa tarde, poderia nos contar como se deu a sua chegada e a sua inserção como docente no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Minas Gerais, na década de 1970? Considerando-se aquele momento histórico, marcado por uma ditadura militar, o senhor poderia nos retratar o que mobilizava o grupo de docentes, do qual o senhor fez parte, a investir na criação de um novo Programa de Pós-Graduação em Educação, em Minas Gerais? Professor, quais eram os grandes desafios que se interpunham ao corpo docente, considerando-se as condições estruturais e as exigências impostas às políticas de pós-graduação, naquele momento histórico? Que critérios orientavam os processos seletivos, naquele momento? Como se avaliavam os projetos? As trajetórias dos candidatos eram pontuadas nas seleções? Enfim que outros aspectos histórico-biográficos do Programa foram marcantes para moldar o perfil do Programa em todas as suas dimensões?

Prof. Miguel Arroyo

Que bom estar com vocês de novo, Sulivan e Luiz, queridos colegas de tantas lutas e de tantas resistências. Comecemos pelo título de nossa conversa ***Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG***

1. Agradecemos a professora Ana Maria Galvão da Linha de História da Educação por sua leitura e contribuição que nos permitiu, manter e valorizar o estilo narrativo das entrevistas nas suas respectivas transcrições.

dialogando com o seu tempo. A história política de nosso Programa tem sido inseparável da história de nosso tempo político, as memórias de nosso Programa nos remetem às tensas memórias de nosso tempo social, político, cultural, pedagógico; nos obriga a nos colocarmos uma pergunta: que atores sociais políticos marcaram na história de nosso Programa, uma história em que os Outros, a diferença, entraram como atores políticos afirmativos de resistências? Uma história-memória do Programa que é inesperável dessas presenças afirmativas dos Outros da diferença na cena política de nosso tempo e de nosso Programa. Outro lado da história, de Outros atores resistentes afirmativos que exigem centralidade no rememorar as memórias de nosso Programa. Essa história-memória fica incompleta sem reconhecer os Outros, a diferença, como sujeitos de resistências afirmativas como sujeitos de nossa história. Com que memórias de resistências afirmativas tem dialogado nosso Programa?

1. Memórias de resistências afirmativas desde as infâncias

Queria começar com essa pergunta que você, Sulivan, me faz: “como foi a minha chegada, no Programa da Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG?” Cheguei na Faculdade de Educação (FaE) em 76. Vinha do doutorado em Stanford, logo, entrei no Programa da Pós-graduação. Encontrei um coletivo de professores, professoras, pesquisadores e pesquisadoras resistentes em diálogo com as tensões políticas daqueles tempos de poder ditatorial.

De onde que eu vinha? Que memórias eu tenho de mim mesmo e da minha trajetória? Memórias também de tempos de ditadura, memórias de resistências, memórias de infâncias resistentes, estas memórias da minha trajetória social de formação é o que me levaram, também, a dar centralidade a essas memórias de resistências afirmativas como tantas educadoras, educadores, educandas e educandos que chegam à FaE, chegam à pós-graduação. As nossas memórias eram de resistências, até de infâncias resistentes.

A primeira coisa que queria colocar é que sou filho de agricultores. Minha mãe trabalhadora do campo, meu pai, meus avós, meus tios... nasci

numa comunidade rural, lá na *Castilla. La vieja Castilla*²! [A velha Castilla!]. E nesse clima que fui para escola, fui para uma escola-do-campo. Mas é importante, aí, trazer um detalhe: “*sou o primeiro de seis filhos e quando estava com dois anos, meu pai que estava ceifando o trigo que tinha plantado para dar a nós o pão como comida, ele foi arrancado! Foi tirado! Foi obrigado a ter que ir a lutar por Franco*³ (...”).

Memórias de infâncias resistentes

Então, vivi minha primeira infância como filho de pai na guerra ferido três vezes. Lembro-me desses momentos. De meus tios mortos na guerra! Lembro-me de meus primos órfãos de pais na guerra. Lembro que na escola onde estudava, mais da metade dos meus colegas eram filhos de pais mortos na guerra. Órfãos! Tudo isso eu lembro. Memórias de nossas infâncias.

Esse era o clima. Este clima, hoje, agora, quando estou vendo todas essas imagens, aí da guerra⁴. Vendo aquelas mulheres carregando seus filhos para salvar a vida deles: é o que eu vivi; é o que minha mãe fez; minha vó fez, as minhas tias fizeram. Esta foi a minha vida que marcou muito com uma espécie de revolta, de luta pela vida primeiro valor humano.

A pergunta que sempre me lembro de ter feito para meu pai: “*mas por que você tem que ir para guerra? Quem que te manda ir à guerra? Fica aqui, não vá!*”

Essa vivência, já desde criança, de resistir ao perceber que tios morriam e meu pai já tinha sofrido e podia morrer.

2. Castela-a-Velha (em castelhano: Castilla la Vieja) foi uma das antigas regiões nas quais se dividia a Espanha antes do regime atual das autonomias. Oficialmente criada com a divisão provincial de 1833, correspondia à zona norte da antiga Coroa de Castela, a norte do Sistema Central. Cf. <https://journals.openedition.org/confins/33277>

3. General Francisco Franco, caudilho, militar de carreira e ditador da Espanha de 1936 a 1973. <https://mundoeducação.uol.com.br/historiageral/francisco-franco.htm>

4. Miguel se refere às imagens que passam, atualmente, em 2022, na televisão, de mulheres fugindo com suas crianças em função da guerra Rússia-Ucrânia.

Memórias de vivências marcantes por vida

As vivências de infância são determinantes na vida da gente. Isto nós não podemos esquecer. As vivências, sobretudo, de medos, de sofrimento, as negativas, as vivências de sofrimento acompanham a gente para toda a vida com uma postura de revolta ao sofrimento humano, pessoal e social e de resistência ao sofrimento. Memórias matrizes de formação de identidades sociais, humanas.

Isto lembra Paulo Freire. A quem dedica Paulo Feire a *Pedagogia do Oprimido*? Ele vai dedicá-la aos esfarrapados do mundo que sofrem e que lutam. Então, quando vejo isto, digo: esta é minha história! A história de minha mãe, de minha vó, de minha cidade, de todos meus parentes. Por isso, esse ponto me parece muito importante: dá toda centralidade às memórias, às vivências sociais e pessoais.

Fui dos seis filhos, o único da família e um dos poucos da cidade, uns dois ou três, que saímos para estudar. E a única alternativa que nós que nascemos, no campo, tínhamos para estudar, não era a de ir ao colégio, porque não tínhamos como pagar os estudos no colégio, mas era esperar que chegasse um padre perguntando ao professor quem que eram os meninos vivos, inteligentes bem-comportados que poderiam ir para o seminário.

Essa é a minha memória de infância e adolescência. Aí muda totalmente a minha história. Os cinco irmãos meus depois de mim, eles continuaram no campo, continuaram trabalhando; depois migraram para trabalhar nas fábricas. Essa a minha história é diferente. Fui o único que estudou. Um dos poucos que estudou em quase toda a minha cidade.

Meus saberes de vivências eram outros

Estudei e vi em um momento, naquele seminário antigo, aqueles conhecimentos fechados que não davam conta de entender a minha cidade, a minha realidade e nem a de meus pais com aqueles saberes. Meus saberes de vivências eram Outros.

5. Miguel Arroyo se refere a obra de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido* publicada em 1968 pela editora Paz e Terra.

Fui para *Universidad Complutense*⁶. Tive a sorte, vejam, de ser aluno de Ortega y Gasset⁷. Ortega y Gasset escreve “*La Rebelión de las Massas*” (1930)⁸. Estudei isso. Era o tempo final dos anos 50. Era um tempo de plena ditadura. Lembro que participando em manifestações de estudantes, vi morrer estudantes. Vi eles caídos mortos pela violência da ditadura. Vivências profundamente marcantes na vida da gente.

Estudando lá e resistindo à ditadura de Franco durante tanto tempo, vim para cá. Por quê? Porque me formei e falei: “Onde vou trabalhar se não tem onde trabalhar?” Tinha de ir buscar serviço. Falararam que aqui tinha trabalho, que aqui precisavam de professores... aí, vim para cá. E aqui cheguei. Trabalhei muito nas periferias. Trabalhei na PUC de Minas Gerais. Era professor de Ética na PUC. Fui descobrindo os movimentos sociais. Os movimentos sociais das periferias da década de 60. Depois os movimentos quando chega a ditadura de 64. Toda a repressão da ditadura tive que fugir porque eu estava sendo perseguido. Recebi o aviso de um colega: “*vieram aqui te procurar. Pega um avião e volta para a Espanha*”. Fui de volta para Espanha em 67. Mas, depois voltei porque estava fazendo Sociologia. Percebi que a Filosofia que tinha estudado não dava conta de entender a nossa realidade brutal, terrível, social, política e, aí, resolvi fazer Sociologia na FAFICH (Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas). Quando as vivências sociais e políticas são tão tensas esperamos que as ciências estudadas nos ajudem entender essas vivências.

Memórias de resistências afirmativas às opressões do poder

Fiz Sociologia na FAFICH, e aquela foi uma experiência, também, muito forte. Chegamos lá, como estudantes, e a pergunta era: *Quem morreu ontem? Quem morreu no Araguaia?*? Colegas tinham ido para o Araguaia. Morreram lá.

6. Universidad Complutense de Madrid considerada uma das mais antigas do mundo. Cf: <https://www.ucm.es/>

7. Miguel Arroyo refere-se a José Ortega Gasset, filósofo e ensaísta espanhol. Cf https://www.ebiografia.com/jose_ortega_y_gasset/

8. GASSET, Ortega, *La rebelión de las massa*, Madrid: Revista de Occidente, 1ª edição 1930

9. Miguel Arroyo refere-se ao conflito armado que ocorreu no âmbito do rio Araguaia que divide os estados de Goiás e Mato Grosso que agregava na luta contra a ditadura camponesas, operários, profissionais liberais e estudantes universitários.

Vivências sociais, políticas, que marcaram profundamente uma espécie de revolta social interna. Essa realidade não! É possível outra sociedade? É possível outra ética! É possível. Tudo isso me acompanhou durante os primeiros anos em que fazia Sociologia. Entrei na FAFICH em 66 e me formei em 70. Depois que me formei na própria FAFICH fiz mestrado em Ciência Política. Naquela época, estava trabalhando, na Secretaria Estadual de Educação. Estava sendo implantada a reforma da Lei de Diretrizes e Base para o Ensino de 1971 - Lei 5692/71 e tinha que ajudar a implantar a reforma nas redes estaduais e municipais de educação. Como entender a educação com esse olhar político como políticas do poder?

Comecei a perceber que o campo da Educação era um campo muito tenso. Escolhi como tema de minha dissertação de mestrado: "Poder Local e Política Educacional". Este foi o meu tema, com essa visão política e sempre dando centralidade ao poder. Poder que marca a política, poder que marca a Educação. Enfim, tudo isso uma visão política que me acompanha. Aí resolvi entrar na Faculdade de Sociologia como professor. Fui professor de Sociologia.

Resolvi fazer o doutorado na Stanford (Califórnia – EUA). Fui para Stanford porque lá havia um programa muito interessante. Havia um programa exclusivo para todos que estavam fugindo das ditaduras da *Latin America*. Todas. Era um programa que tinha uma pergunta fundamental: "Como entender as ditaduras na América Latina?" Tinha ditadura na Argentina, no Chile, ditadura no Peru... Como entender tudo isto, no Brasil? Foi um programa muito interessante, marcado por um olhar político, crítico sobre as ditaduras na América Latina e sobre o poder, o poder que decreta, manda e comanda, o *necropoder* do qual nos fala Mbembe¹⁰.

10. Miguel Arroyo refere-se aqui ao conceito necropolítica elaborado por Achile Mbembe. Filósofo negro africano camaronês é professor de história e ciências políticas e pesquisador sênior no Instituto de Investigação Econômica e Social na Universidade de Witwatersrand, em Joanesburg. Mbembe utilizava o conceito de necropoder para questionar os limites dos Estados quando estes escolhem quem deve viver e quem deve morrer, criando políticas para atingir essa decisão. Cf. MBEMBE, A. Necropolítica, Rio de Janeiro: Arte & Ensaios, n 33, dez, 2006, pp 123-151 <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>

Memórias do fazer-se da classe operária

O que foi o mais importante para mim e que reafirmou o meu olhar político que já trazia desde criança, depois na *Complutense*, na FAFICH e depois, também, na Pós-graduação e reforçou meu olhar político no nosso Programa de pós-graduação: reconhecer a classe operária, sujeito de ações afirmativas, sujeitos do seu fazer-se, afirmar-se na história. Uma lembrança da obra de Thompson¹¹, o *Fazer-se da Classe Operária* e a obra de Hobsbawm¹², um outro historiador da classe operária.

Essas obras me impressionaram muito, sobretudo, quando Thompson falava: “*a classe operária não nasce feita de fora, a classe operária se faz de dentro! Ela é sujeito da sua própria gestação*”. Isso era completamente diferente da visão que se tinha de que era de fora; de que eram os intelectuais orgânicos que faziam a classe operária ter consciência de si e para si. Aquilo era diferente. O Thompson me marcou muito na minha visão. Falava muito dele e do Hobsbawm também.

Resolvi fazer minha tese, na linha do Thompson: “Fazer-se da Classe Operária no Brasil”. Mas que recorte que eu fiz para entender o “fazer-se da classe operária” aqui no Brasil? O recorte nada menos do que o da diferença. O recorte foi como os negros libertos lutando pela sua libertação, eles conseguiram se afirmar depois da libertação e se afirmaram como trabalhadores, se afirmaram resistentes: reconhecer os trabalhadores resistentes aos contravalores do trabalho escravizado é investigar se houve por parte das lideranças políticas tentativas de educar os trabalhadores que, supostamente, não tinham educação para os trabalhos livres. A questão política dos poderes era: como educar os trabalhadores escravizados para serem sujeitos de valores de trabalho livre? Essa é a grande questão da minha tese. Uma questão persistente em nossa história.

Pesquisei todos os programas de educação, todas as tentativas financeiras e a conclusão da burguesia era de que não tinha jeito! Que os trabalhadores

11. Miguel Arroyo se refere Edward Palmer Thompson, historiador inglês marxista cuja obra: *A formação da classe operária inglesa* foi, no Brasil, no Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

12. Miguel Arroyo aqui refere-se a Eric Hobsbawm, historiador britânico marxista que também analisa a classe operária que se construía a si mesma como atores sociais. Cf: HOBSBAWN, E. *Era do Capital*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

negros nunca seriam capazes deles serem sujeitos de valores do trabalho livre. Resolvem a importação de trabalhadores espanhóis, portugueses, chineses, italianos muitos. Pensamos como sujeitos de valores do trabalho livre. As políticas racistas dos padrões de poder segregadores persistentes em nossas histórias políticas e educacionais.

2. Com que olhar político entender a educação das diferenças resistentes afirmativas?

Com essas vivências, memórias políticas entrei na FaE, Outubro 1976, voltando do doutorado. Vinha com todo esse trabalho e fui trabalhar na Faculdade de Educação, passei no concurso para ser professor de Administração da Educação de primeiro e de segundo grau, passei a dar Política e Educação e não Políticas da Educação. A minha ideia, como vinha das ciências políticas era “só entenderemos a Educação, se entendermos a Educação com um produto do poder, como Política e Educação e não Políticas de Educação”. Em 79 o Programa de graduação e pós-graduação, a FaE como um todo se abriu ao reconhecimento afirmativo das diferenças.

É interessante esta introdução para entendermos um pouco a sensibilidade e a decisão radical do Programa ao reconhecimento das diferenças afirmativas. Como que foi se abrindo o nosso Programa, a nossa Faculdade de Educação, especificamente a pós-graduação ao reconhecimento da afirmação, à diversidade social, à diversidade étnica, à diversidade racial, à diversidade de classe. Como se deu esse reconhecimento da afirmação, da diversidade e da diferença resistentes.

Diria que não foi fácil. Mas foi um dos aprendizados para mim e toda a equipe e todos os grupos com os quais trabalhamos juntos e todos os orientandos que entraram, como o Luiz Alberto, foi uma experiência extremamente pedagógica, extremamente de formação humana radical.

Memórias de uma pós-graduação em diálogo com o seu tempo

Vamos trazer as memórias dessa experiência afirmativa, tentar responder a esta pergunta, que memórias da pós-graduação em diálogo com o seu tempo.

Tenho um livro que a Shirley (Aparecida Miranda) e o Paulo (Henrique de Q. Nogueira) organizaram com uma série de artigos meus e colocamos o título “Educador em diálogo com nosso tempo”. Diria que o nosso Programa foi um programa em diálogo com o seu tempo. Este me parece que podia ser o título de nossa conversa: “*O Programa de Pós-graduação da FaE-UFMG, em diálogo com seu tempo*”. Coloquei, na epígrafe, umas frases do Hobsbaw¹³, no livro: “Educador em Diálogo com seu Tempo”¹⁴, que poderiam ser aplicadas ao nosso Programa.

O que fala Hobsbaw: “*Observei e Ouvi*”. Olha por onde ele começa. Ele não fala pensei, escrevi, debati. Não! E, sim, “*Observei e Ouvi*”. Acho que essa foi a postura que nós tivemos: observamos e ouvimos. “*Buscando entender a história de meu próprio tempo*”. Nós buscamos na FaE, naquele momento, entender a história daquele tempo que estávamos vivendo. Hobsbaw continua: “*Não nos desarmemos, mesmo em tempos insatisfatórios*”. Esta foi, sempre, uma postura nossa. Mesmo em 70-80, em tempo tão brutal. Lembram que havia acabado de sair o AI 5¹⁵, nós não nos desarmamos mesmo em tempos de ditadura. “*A injustiça social, ainda precisa ser denunciada e combatida*”. Foi o que nós fizemos, no nosso Programa. A injustiça social foi denunciada e combatida. A maior parte das nossas dissertações e teses foi de denúncias e de combate a tantas injustiças que chegavam com os nossos orientandos à universidade. “*O mundo não vai melhorar sozinho*”. Eu diria: o mestrado, a universidade, a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), não vão melhorar sozinhos. E o que nós fizemos? Nós seguimos sendo fiéis dialogando com o nosso tempo: resistindo e abrindo o Programa a tantas resistências afirmativas da diferença, reconhecendo suas memórias de resistências afirmativas.

13. Miguel ARROYO está se referindo à obra de Eric Hobsbaw intitulada *Tempos Interessantes: uma vida no século XX*, São Paulo: Cia das Letras, 2002.

14. NOGUEIRA, Paulo Henrique de Q. & MIRANDA, Shirley Aparecida (org.). *Miguel González Arroyo Educador em Diálogo com o seu Tempo*, Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2011

15. Arroyo se refere ao Ato Institucional nº 5 que foi um decreto emitido pela ditadura militar, em 13 de dezembro de 1968, que decretava o fechamento do Congresso Nacional, estado de sítio por tempo indeterminado, demissão de pessoas dos serviços públicos, cassação de mandatos parlamentares e de executivos, o confisco de bens privados e a intervenção em estados e municípios.

Tentemos colocar as memórias desse diálogo, Luiz Alberto e Sulivan. Não é isso que vocês estão nos propondo? Que memórias das tentativas políticas, éticas, pedagógicas de diálogos com o nosso tempo.

Diálogo de memórias de resistências afirmativas

As memórias de resistências afirmativas acompanham toda nossa história. A primeira memória que devemos levar em consideração é a memória das opressões persistentes e históricas que provocam repostas de resistências afirmativas persistentes e históricas. Nos anos 70, vivíamos, no Brasil e na América Latina, um tempo de resistências ao Estado de Exceção, ao Estado de Ditadura, a todas as ditaduras que se instalaram na América Latina. Resistências do movimento operário, resistências estudantis, resistências do movimento docente, criação da Sind-Ute¹⁶, da ANDES¹⁷. queria lembrar este momento que é muito importante. Era um tempo realmente de brutais opressões políticas, e também, de históricas resistências afirmativas políticas.

Memórias dos anos 60-70 chegamos lá na FAFICH, logo que a gente entrava naquele saguão da FAFICH a pergunta era: Quem que foi preso? Quem que caiu? “Fulano resolveu ir para o Araguaia”, alguém falava, “mas já morreu!” Ontem fulano foi preso! Ou está na prisão! O que vamos fazer? Trazer as memórias vivas cruéis para a sociologia, política, antropologia para entendermos nossos tempos e entendermos nesses tempos. Vivências cruéis que interrogavam os conhecimentos das ciências sociais, políticas e pedagógicas.

Memórias do vivido desde a infância, da adolescência, da Juventude e como estudante universitário. Tomei consciência e nós, nos anos 70, tomávamos consciência de que estávamos em um Estado brutal de exceção, no Brasil e na América Latina que oprimia, desumanizava e sobretudo as diferenças.

Mas além dessas memórias de opressões, nós tivemos memórias de resistências. O próprio fato de ir para Araguaia para lutar sabendo que podia morrer era a radical resistência última! Insistir para serem presos, a receber

16. Sindicato Único dos Trabalhadores.

17. Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior.

cassetetes na rua, a poder ser pisoteados como em *Guernica*¹⁸ pelos cavalos do poder, isso é resistência política, ética, humana e afirmativa. Vivi toda a minha formação como estudante, toda minha formação desde criança e um permanente estado de resistência política afirmativa. Carrego memórias da resistência como constituintes da minha identidade, identidades políticas, éticas, humanas.

Estamos vivendo o tempo presente também como tempo de destruição do Estado de Direito e imposição de um Estado Exceção. O que aconteceu no outro dia, agora sexta-feira passada, o movimento docente que se cria em 79, esse movimento docente vai reivindicar direitos na porta da prefeitura e até uma estudante, um trabalhador da educação teve de ser internado porque foi golpeado e ferido. Estas são realidades iguais e idênticas! Memórias de opressão provocam memórias de resistência afirmativas como uma constante histórica, política, pedagógicas e ética.

Memórias de opressões matriz de desumanização

Qual é o olhar pedagógico dessas persistências históricas? Esse olhar pedagógico foi o que dominou no nosso Programa de Pós-graduação. Essas brutais repressões, essas memórias de opressões mostravam que o Estado era inumano. Mostravam as desumanizações que caíam sobre os oprimidos. O que Paulo Freire vai nos falar é das desumanizações como realidade histórica, desumanizadora, antiética, antipedagógica.

Tenho um texto que vai ser publicado no “*Pensar a Educação, Pensar o Brasil*”¹⁹, um dos últimos seminários que participei que o tema era

18. Miguel Arroyo, “em diálogo com o seu tempo”, usou no relato acima, de forma muito original, o termo *Guernica* para nos mostrar uma das violências vividas pelos manifestantes que resistiam à ditadura militar no Brasil, na década de 1970, com alguns deles sendo pisoteados por cavalos em galope montados pela polícia que os guiavam contra os protestadores nas ruas de Belo Horizonte. Lembrando que *Guernica* é uma cidade fundada em 1366 no Norte da Espanha, na província de Biscaia, simbolizada como a cidade Santa do País Basco. Mas além dessa simbologia a cidade foi retratada na obra do pintor espanhol cubista Pablo Picasso, em cuja composição, são retratados atos de violência praticados pela ditadura espanhola na era do general Franco, com um deles representando um cavalo pisoteando uma mulher. Cf: *Quadro Guernica, de Pablo Picasso: significado e análise - Cultura Genial*.

19. Miguel Arroyo está se referindo ao *Pensar a Educação, Pensar o Brasil 1822-2022*, Projeto coordenado pelo professor Luciano Mendes de Faria Filho, está vinculado à Linha de Pesquisa

Tradições Democráticas na Educação, Tradições Autoritárias. Falei: tradições democráticas, não sei falar sobre isso. Vou falar do que vivi. Vou falar de tradições autoritárias na educação como uma constante. Isto é nossa história! Preferimos destacar que “a educação avança quando avança a democracia”. Se não avançar a democracia as tradições democráticas não avançam, a educação não avança! Não é assim! A educação tem avançado muito mais como resistência às tradições autoritárias do que na onda da democracia. Isto é muito importante a não se perder de vista! Às vezes perdemos de vista algo que é radical na história. Desde os gritos colonizadores “terra à vista” a nossa história tem sido de tradições autoritárias na colonização, império, na república.

Estou escrevendo um livro, depois de *Vidas Ameaçadas*²⁰, um livro que vai se chamar: *Vidas Re-existentes reafirmando sua outra Humanidade na História*²¹. A resistência é a grande matriz histórica da humanização. Não é a onda democrática da inclusão pela educação na história única do nós humanos cultos e educados e superando a história persistente de exclusão. A história de nosso sistema educacional reproduz essa história dual, abissal: sistema privado – sistema público, a essa tradição autoritária, segregadora, reprovadoras dos Outros, da diferença, sempre resistiram em resistências afirmativas até no próprio sistema educacional.

Os Outros, as diferenças foram excluídos de nossa história, decretados a margem, e no Estado Autoritário, Antidemocrático, de ontem e de hoje. Nunca houve para os oprimidos lugar nem políticas para entrar no carrossel da alegria, no trem da história triunfante que promete a abertura de caminhos para o progresso democrático.

Memórias de resistências afirmativas: matriz de humanização

Porque as memórias das opressões eram e persistem tão brutais, as memórias da resistência tinham de ser brutais persistentes. Vem daí a pergunta:

História da Educação do Programa Pós-Graduação da FaE/UFMG.

20. Trata-se do livro *Vidas Ameaçadas: Exigências- respostas éticas da educação e da docência*, Rio de Janeiro, Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

21. Livro *Vidas Re-existentes reafirmando sua outra Humanidade na História*, Rio de Janeiro, Petrópolis :Editora Vozes,2022.

que interrogações vêm para a Pedagogia dessas opressões desumanizadoras? E das resistências afirmativas humanizadoras? Que repostas afirmativas da FaE, da graduação e pós-graduação, se percebemos que persistem as opressões desumanizadoras.

Se nós percebemos que não só a ditadura nos lembra de memórias da repressão, nos lembra que as opressões, como nos diz Paulo Freire, foram sempre a grande matriz de desumanização, nós, como profissionais da educação, fomos obrigados a dizer: *vamos entender as opressões, as desumanizações como realidade histórica. O que significa viver as opressões como desumanizações desde a infância?* Esta foi a grande questão que nós fomos colocando. É a grande questão que persistimos em nos colocar e aprender com as educadoras de milhões de infâncias que carregam as escolas e suas imagens quebradas.

No livro *Imagens Quebradas*²² destaco a infância, destaco uma menina negra quilombola, brincando com uma boneca quebrada, querendo dizer: “... aprenda menina... menina quebrada que vai ser mulher quebrada, porque é negra porque é quilombola. Aprenda que sua brincadeira vai ser sempre uma brincadeira dessa quebradeira”. Esta é uma realidade que precisamos levar em consideração nos currículos de pedagogia.

Essas eram as interrogações que vinham chegando. Interrogações políticas, éticas pedagógicas. Interrogações sobre como a desumanização, como as opressões são desumanizadoras, são matrizes brutais de desumanização. Trouxemos para FaE o que Paulo Freire já estava trazendo, na década de 60, na Pedagogia do Oprimido. Ele já falava com toda clareza: “*constatar e reconhecer a desumanização não apenas como viabilidade ontológica, mas como uma realidade histórica*”. Paulo em toda Pedagogia do Oprimido pressupõe uma pedagogia da opressão, como realidade histórica. Realidade que persistem em interrogar, desafiar as teorias pedagógicas. As resistências afirmativas dos oprimidos têm sido na história matriz de humanização?

Naquele momento, não havia como não ter um olhar pedagógico para as opressões, para as memórias das opressões, mas também não havia como

22. Miguel Arroyo refere-se à sua obra *Imagens Quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres*, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

não ter um olhar pedagógico para as resistências afirmado-se humanos. Se a opressão era a grande matriz desumanizadora, a resistência passa a ser a grande matriz humanizadora. Luiz você se lembra de como era esse cenário, e o Luiz foi um dos que chegou com tudo isto para nós e tantos outros que chegaram para nos dizer: “estamos lutando, lutando contra os opressores”. Lutando por quê? Porque se sentiam desumanizados. O mestrado em Educação da Pedagogia era um lugar (porta) que eles podiam bater para dizer: “Quero aprender-me, entender-me desumanizado pelas opressões, nos ajudem a entender-nos, nossas memórias de resistências as opressões históricas”. Estas eram as grandes interrogações que chegavam. Essa foi a motivação mais radical para resolver: *trocar a seleção do mestrado por outra*. Reconhecer que a FaE, a graduação, pós-graduação, chegam educandos e educandas vivenciando as resistências, as desumanizações históricas, mas afirmado-se, repondo as resistências como matriz humanizadora.

3. Memórias de sujeitos coletivos sociais

Mais um ponto que me parece muito importante: essas duras memórias de opressão, duras memórias de resistências, duras memórias de desumanizações e de resistências humanizadoras eram memórias de sujeitos concretos que tinham corpo, que tinham etnia, que tinham raça, que tinham gênero e que tinham classe. Uma velha história reposta na educação infantil até a educação superior onde chegam Outros sujeitos e Outros coletivos sociais.

Em minha tese de doutorado tentei reconhecer esses Outros sujeitos com Thompson e Hobsbawm. Que sujeitos? Uma realidade central que chegou para a Pedagogia é de que os Outros sujeitos existem, mas que pouco falam a Base Nacional Comum sobre esses sujeitos Outros. Nos cursos de licenciatura e de Pedagogia se fala de tudo. o professor de história, aprenda a história; o professor de química, aprenda química, o professor de matemática, aprenda matemática. Mas de que sujeitos? Os sujeitos vistos apenas como contas bancárias vazias, onde depositar nossos saberes? Como entender o espaço, sem entender o sujeito no espaço? Como entender a história sem entender os sujeitos da e na história.

A resistência dos sujeitos que chegavam na graduação e na pós-graduação nos obrigavam a entender que os sujeitos são centrais, e não é suficiente entender os mecanismos, as didáticas. Os conteúdos, a ensinar, a aprender e a avaliar. A pedagogia acompanha os processos de desumanização-hominização de sujeitos concretos. Entendendo o sujeito a partir da sua vivência histórica, de sua presença resistente, a partir de vivências de oprimido resistente. Um Outro olhar dos sujeitos afirmantes nas ações afirmativas da FaE, no priorizar as memórias afirmativas de sujeitos de coletivos diferentes.

As ações afirmativas são ações de sujeitos-outros da diferença afirmativa. Lembro de Luiz Alberto discutindo com aqueles que falavam que os Outros, as diferenças são invisíveis “a nossa diferença sempre esteve visível até para os padrões de poder que desde a colonização fomos decretados como não reconhecíveis humanos”.

Quando o grito: “Terra à vista” os padrões de poder reconhecem os Outros sujeitos a vista, mas os decretam não humanos, e não reconhecíveis humanos, alguém cutuca o comandante do navio e diz: “Comandante, terra à vista, mas tem gente atrás da moita”. “Outros sujeitos à vista, mas não são sujeitos!” “Não são humanos e porque não são humanos não têm direito às suas terras e seus territórios e sua cultura, ‘culturicídios’, mortes, escravidão”. Esta foi e persiste ser o olhar do poder, do necropoder, decretando os Outros inexistentes, invisíveis, irreconhecíveis como humanos.

Mas por que é tão difícil uma Pedagogia e uma formação que vejam os sujeitos? Porque não deixamos de vê-los. Como nos fala Boaventura: “foram vistos”. Mas, foram vistos com deficiências originárias da humanidade. Em estado de natureza, não de cultura. Aníbal Quijano nos lembra: “decretados no mito ôntico metafísico de inumanidade”. Foram vistos. Não é pedagógico fecharmos os olhos para eles e darmos preferência para ouvir as teorias de como vamos iluminá-los, torná-los visíveis em cada área do conhecimento.

Esta foi a grande tensão que se deu em nosso mestrado: tivemos ouvidos e sensibilidade para ver as diferenças afirmativas e suas memórias, para ouvi-las e para senti-las. Reconhecer os educandos, vê-los sujeitos de práticas afirmativas e reconhecer as memórias deles como sujeitos resistentes. A pergunta central que nos colocamos : Mas quais sujeitos? Que sujeitos estavam

chegando? Estavam chegando sujeitos que nunca tinham chegado. Os Outros, a diferença afirmativa.

Veja, em nossa Faculdade de Educação não tínhamos negros. No curso que fiz licenciatura e na ciências políticas não tinha nenhum negro e os meus professores não eram negros. Mas, quando fui Secretário de Educação da Rede Municipal já em 1993, lembro que um pouco antes, o diretor do Instituto de Educação²³ que era professor nosso, lá de filosofia, me falou: “Arroyo, sabe o que está acontecendo lá no curso de Magistério? O que você está vendo? As salas estão escurecendo. E o que foi? Faltou luz? Não. Agora, a maior parte são meninas adolescentes, jovens, negras. E aí, isto te assusta? “Eu estou assustadíssimo”.

Isso foi na década de 90. Outra realidade interrogante: Que sujeitos afirmativos estavam chegando? Estavam chegando os diferentes. Afirmativos das diferenças. São os sujeitos das ações afirmativas e com suas presenças afirmativas.

Uma constante em nossa história política, os Outros, as diferenças resistentes, obrigaram a educação, obrigaram o Conselho Nacional da Educação a reconhecer as Diretrizes Curriculares Indígenas, negras, quilombolas, do Campo, que nunca tinham sido reconhecidas. Obrigaram, inclusive, a colocar uma Secretaria Especial da diversidade no MEC, a SECAD. Esta é a realidade. Uma história de presenças afirmativas sempre ocultadas exigindo reconhecimentos de ações políticas afirmativas.

Você Sulivan, você Luiz, e tantos outros... Vêm reconstruindo essa história afirmativa, vêm reconstruindo essa persistente história afirmativa. Como uma história de Ações Afirmativas de outra história, de outra Educação, de outra graduação, de outra pós-graduação. De outra Educação mais radical. Se houve Ações Afirmativas na universidade ou Ações Afirmativas na pós-graduação da Educação, se houve ações afirmativas em nosso Programa porque já vinham acontecendo Ações Afirmativas nas resistências históricas e políticas dos coletivos oprimidos aos estamentos do poder.

23. Miguel Arroyo se refere ao Instituto de Educação que é uma das mais tradicionais escolas públicas de Belo Horizonte e a maior escola da rede estadual de Minas Gerais. Fundada em 1906, originalmente preparava apenas moças para o magistério.

Quando se cria a Secretaria da Igualdade Racial²⁴ se radicalizam as resistências afirmativas no poder dos ministérios. Quando os sem-terra lutam por Educação no PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), o Ministério da Reforma Agrária se politiza às resistências políticas. O que aconteceu na educação não foi um acidente, não foi algo isolado. Vinha acontecendo na sociedade, até no poder. No Supremo Tribunal Federal, no Conselho Nacional nunca tínhamos tido um negro. Mas o único que tivemos teve que renunciar. E só recentemente duas mulheres e nenhuma negra ou indígena. O nosso poder é racista, o poder é sexista, o poder é machista provocando resistências políticas afirmativas ao poder persistente em nossa história política.

Os indígenas sempre resistiram à destruição de suas culturas, aos culturicídios, à expropriação de seus territórios, resistências que resistem ao agronegócio. No Supremo, não se resolveu se eles têm direito a suas terras, não só aquelas terras em que estavam em 1988²⁵, mas as terras que são deles. Não se resolve o Marco Temporal de seus direitos²⁶. As resistências afirmativas dos povos indígenas, repostas com radicalidade política no presente.

Essas constantes afirmativas das diferenças exigem fazer análises intersetoriais entre educação, saúde, poder, ministérios, reforma agrária e não só a reforma da Educação (do Ministério da Educação e da Cultura), para ver que essas ações resistências afirmativas têm sido uma realidade muito mais radical do que nós pensamos, do que a história hegemônica reconhece.

24. Miguel Arroyo se refere à Secretaria da Igualdade Racial do Governo Federal criada em 2004

25. Miguel Arroyo se refere ao Art. 22: Cabe aos índios ou silvícolas a **posse** permanente das **terras** que habitam e o direito ao usufruto exclusivo das riquezas naturais e de todas as utilidades naquelas terras existentes.

26. Miguel refere-se ao debate que estava ocorrendo no Supremo Tribunal Federal, no qual povos indígenas reivindicavam a mudança no Marco Temporal que na Constituição de 1988 no Art. 22 impunha como marco para se considerar a terra com propriedade indígena apenas aqueles espaços em que eles ocupavam na data de “5 de outubro de 1988”. Os indígenas reivindicam estabelecer outro marco temporal que reconheça terras que eles ocupavam como povos originários muito antes da chegada dos colonizadores portugueses e de que eles foram expulsos pelo processo de colonização.

Memórias de sujeitos resistentes afirmativos de suas diferenças

Tem um ponto que merece destaque: Se nós temos memórias de opressões desumanizadoras, temos também memórias de resistências humanizadoras, temos memórias de sujeitos afirmativos de suas diferenças. Temos que entender que interpelações chegam dessas memórias coletivas especificamente para a educação, para a pós-graduação? Uma grande questão na nossa história: Entender as interpelações que chegam dos Outros, das diferenças afirmativas, para entender as respostas a estas interpelações. Não há como entender o que fizemos no nosso Programa de Pós-graduação sem entender a radicalidade das interpelações que chegavam. Isto seria uma pista para entender os avanços da FaE, da pós-graduação: o reconhecimento das ações afirmativas das diferenças.

Uma resposta: reconhecer os educados, mestrandos, doutorandos sujeitos de memórias de resistências matriz de humanização. Que memórias de sujeitos? E de que sujeitos? Memórias de sujeitos afirmativos que são, os sujeitos de ações afirmativas resistentes. Que sujeitos são esses? Seria muito interessante ver que eles não são só os sujeitos diferentes em classe social. Há uma quantidade de textos que foram escritos na época, de José de Souza Martins²⁷ e de outros falando que outros sujeitos estavam entrando em cena. Lembram? Foi um tempo em que havia na Sociologia, da antropologia, da política uma percepção de que outros sujeitos estavam entrando em cena. O movimento social naquelas lutas que foram também reprimidas brutalmente e eles foram resistentes. Eles foram resistentes afirmativos das diferenças, o que era muito importante é que foram entrando, também, outros sujeitos diversos em raça, em etnia, em gênero, em territórios, das águas, das florestas, dos campos. Afirmativos de outras diferenças, essa pluralidade de sujeitos que o poder pretendeu sempre em nossa história mantê-los silenciados, ameaçados e quietos, mas que não ficaram e resistiram. Uma diversidade de coletivos resistentes somando e fortalecendo as resistências afirmativas de classe.

27. Miguel Arroyo se refere a José de Souza Martins, sociólogo que nas décadas de 70 e 80 do século passado se notabilizou por seus estudos sobre a luta dos trabalhadores no Brasil, sobretudo na área rural, por exemplo, cf. MARTINS, José de Souza. *Os campeses e a política: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo histórico*. Petrópolis: Vozes, 1981.

As resistências afirmativas dos movimentos de classe, do movimento operário somaram as pressões afirmativas das diferenças como uma nova força resistente, resistências outras que vinham da diferença étnico-racial e de gênero. Há, ainda, uma tendência a dizer que a única coisa que importa é a classe. São negros, mas porque são de classe é que eles reagem e não por serem negros, ou indígenas, eles são de classe. Mulheres não é o feminismo negro ou indígena quilombola ou branco que resistem, mas, sim, o feminismo de classe. Tudo é reduzido a classe. Os Outros, a diferença repõe a interseccionalidade política das opressões e das resistências. Uma interseccionalidade política somatória. Tensões postas em nossas histórias e repostas em diálogo com o nosso tempo, a nossa percepção e quem nos ajudou a perceber isso foram pessoas como você Luiz, Sulivan e outros membros de coletivos, quilombolas, indígenas, de gênero que nos disseram: “*a diversidade, as diferenças são brutais em nossa sociedade e os grandes oprimidos em nossa história e os grandes resistentes são os Outros da diferença, a diferença*”.

Escrevi um texto para um livro, trabalhando um pouco com a ideia da Pedagogia da Libertação, como Pedagogia da Diferença. Como que a diferença afirma a Pedagogia, é pedagógica afirmado a diferença. Este texto foi publicado por Anete Abramowicz²⁸ e o grupo da Universidade Federal de São Carlos.

Paulo Freire destaca a Educação para a libertação, oprimidos sujeitos de sua educação libertadora. Com os Outros aprendemos que não é a Educação para a Diferença, porque a Diferença se educa afirmando suas diferenças. A diferença é a promotora de sua Educação nas resistências afirmativas da diferença. Era isso que nós discutíamos, naquele tempo em nosso Programa. Eram tantas discussões extremamente fecundas reconhecendo as resistências afirmativas da diferença como matrizes de humanização afirmação da diferença.

Naquele momento fomos percebendo que as diferenças estavam radicalizando as resistências. Que as resistências que chegavam da diferença, eram diferentes das resistências que chegavam dos tempos da ditadura. Não

28. Miguel Arroyo se refere à obra organizada por Anete Abramowicz, Lucia M. A. Barbosa e Valter Silvério. *Educação como Prática da Diferença*, Campinas: Editora Autores Associados, 2021.

esquecêssemos as opressões e resistências, opressões da ditadura e resistências ao poder. Mas, já naquele momento nossas lutas eram por outros tipos de opressores e outros tipos de resistências históricas. Saber se oprimido pelo poder, como contava para vocês, vivências de uma infância oprimida por um pai na guerra, ferido e com tios mortos é uma coisa e o oprimido como negro, como indígena, como quilombola, como mulher é outra. Outro tipo de opressão, mais refinado mais sutil, mais profundo. Se nos perguntassem qual seria o grau de desumanização inerente a essas históricas opressões, eu diria que são mais brutais e as resistências são mais radicais: os diferentes resistem, mesmo que sejam decretados em nossa história como deficientes de humanidade.

Quando os colonizadores gritam “Terra à vista” reconhecem que os povos originários existem, mas decretam que “não são humanos porque são indígenas, porque são negros”, Decretar e segregar um ser humano como inumano é a segregação política mais antiética e radical, é terrível, mas decretar um ser humano porque é negro, porque é indígena, porque é mulher como inumano é o terrível do terrível. Resistir afirmando-se humanos é a resistência mais afirmativa, mais política, ética e mais humanizadora.

E era isso que estava chegando. Por isso que a universidade tinha medo. É por isso que a universidade os eliminava: “já sabem ler, escrever, passaram por letramento na idade certa, isso é mais do que suficiente”. Por que a universidade, naquele momento, não se abria às diferenças? Porque sabia que as diferenças traziam interrogações muito mais radicais do que simplesmente “colocar os trabalhadores dentro da universidade”.

As pressões dos Outros por educação pública, por acesso à universidade, por mestrado, traziam essas radicalidades afirmativas. Nós vivíamos essas disputas dentro do mestrado, entre nós professores e professoras. Antes só se falava em classe social e educação, agora nem classe social e educação. Agora, é só “diferença e educação, indígenas e educação, camponeses e educação, negros e educação, mulheres e educação”.

Porque destacar essas relações entre educação e afirmação das diferenças, essa foi a interrogação política, debatida em nosso Programa.

A afirmação das diferenças vindas dos Outros diversos em raça, etnia, gênero, territórios, espaços tudo isso soma a radicalidade histórica das resistências do trabalhador, da classe operária porque vem da origem da nossa história decretar os diferentes como deficientes de humanidade.

Tensões no campo político educacional: não importa se são negros ou brancos, importa que são trabalhadores e trabalhadoras apenas. A classe como a única estrutura identitária? Reconhecemos que as outras identidades vivenciadas e persistentes à repressão histórica tornou mais forte as suas resistências e resistências de classe. Aníbal Quijano²⁹ nos lembra que o poder colonial e capitalista declara que os indígenas e os negros são inumanos, com deficiências originárias de humanidade e que os poderes os segregam no mito ôntico de não ser humanos, de não estar em estado de humanidade, mas, em estado de natureza, é porque negros e indígenas, segregação persistente na divisão capitalista do trabalho. O capitalismo segregava também os trabalhadores pelo mito ôntico de inumanidade. Essa radical segregação ôntica de inumanidade que persistem em segregar os trabalhadores, indígenas, negros, mulheres, de classe na divisão capitalista do trabalho.

As opressões de etnia, gênero, raça, trabalho, inesperáveis em nossa história provocando desde a colonização resistências reforçadas de etnia, raça, gênero, trabalho, classe em nossa história.

As resistências afirmativas dos Outros da diferença étnico-racial transpassa nossa história política e educacional desde a empreitada educativo-evangelizadora. Nos anos 70 se avança no reconhecimento das resistências afirmativas dos trabalhadores, mas também das resistências afirmativas dos indígenas, dos negros, dos quilombolas, das mulheres. Resistências à diferença ser tratada como se fosse inferior em humanidade. Essa grande interrogação trazida nas memórias dos sujeitos-outros da diferença para educação, para a graduação e pós-graduação.

29. Miguel Arroyo se refere ao Aníbal Quijano, sociólogo peruano que fez parte significativa do Movimento Modernidad/Colonialidad. Ele é um dos membros desse grupo que criou o conceito de colonialidade do poder cf. QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social, Buenos Aires CLACSO, 2014. [ejc1-7.pdf \(clacso.edu.ar\)](http://ejc1-7.pdf (clacso.edu.ar))

4. Memórias de respostas às tensas presenças das diferenças afirmativas

Essas histórias/memórias de resistências afirmativas chegavam batendo na porta da graduação, da pós-graduação, e obrigavam os programas a se abrirem para essas diferenças afirmativas que ali chegavam. Que memórias de respostas afirmativas?

Tensas presenças afirmativas que provocam a educação, a graduação, a pós-graduação, essa realidade nos provocou, obrigando-nos a reconhecer que os sujeitos são Outros, trabalhadores, trabalhadoras, classe operária que vinha batendo às portas, militando e lutando por direitos do trabalho e da educação. Os Outros sujeitos chegavam: indígenas, negros, quilombolas, mulheres, lutando e exigindo reconhecimento afirmando-se sujeitos Outros de suas outras pedagogias. Essa é a pergunta que Paulo Freire vai nos trazer.

No final dos anos 60, Paulo Freire reconhece as presenças afirmativas dos oprimidos resistentes, lutando pela humanização. Toda essa realidade que vamos discutir nos anos 70 no Programa, Paulo Freire se adiantou a nós, em 10 anos, e nos colocou algo muito profundo. Desde a década de 60 ele se deixou interrogar pelos oprimidos; os reconhece não como destinatários agradecidos pelas políticas inclusivas, mas sujeitos de outras Pedagogias resistentes às desumanizações, às estruturas de dominação; sujeitos de saberes, valores, de culturas, de identidades coletivas. Sujeitos de lutas pelo reconhecimento da legitimidade de seus saberes, de suas culturas de suas identidades, de sua condição de humano. O reconhecimento fundamental. Nós tínhamos relação com o Paulo Freire. Trabalhávamos com a Pedagogia do Oprimido publicada já no final dos anos 60.

Diríamos que Paulo Freire de alguma forma nos diz: “Reconhecer Ações Afirmativas de oprimidos resistentes, como Ações Afirmativas de outras pedagogias. O radical de Paulo Freire é que ele não fez uma Pedagogia de Paulo Freire para os oprimidos. Uma vez falei com ele, disse: “Paulo todo mundo fala que a Pedagogia do Oprimido é a sua pedagogia”. Ele diz: “Pedagogia do Oprimido, não é a Pedagogia de Paulo para o Oprimido”. Paulo reconhece os oprimidos sujeitos de pedagogias, saberes, valores, culturas, memórias.

Esta foi a tônica do nosso mestrado e da nossa pós-graduação. Reconhecer os Outros sujeitos de outros saberes, de outros valores, de outras culturas, de outras identidades, de outras matrizes de humanização. Isto me parece o mais forte! Veja reconhecer os Outros sujeitos de saberes, os Outros esfarrapados do mundo, os camponeses que lutam, os negros, os indígenas. “Mas eles são sujeitos de saberes, não são? O que é isso?” Como falava Paulo Freire, na crítica que ele fazia à Educação bancária: “eles são vistos como contas vazias de valores, de cultura de identidades onde temos de preencher, vazios de consciência, onde temos de conscientizá-los”. Pedagogias conscientizadoras para os inconscientes. Não optamos por essa linha, não optamos em reconhecê-los como contas bancárias vazias, até de consciência, de saberes e de valores. Ao contrário, optamos por reconhecê-los como sujeitos de memórias, saberes, valores, de culturas e identidades coletivas, um reconhecimento tenso dos diversos humanismos pedagógicos: reconhecer ou não os Outros sujeitos de saberes e de consciência.

Na Paideia não foram reconhecidos, no Humanismo Pedagógico Ilustrado não foram reconhecidos: Aprende a pensar e serás alguém, *cogito ergo sum*, Penso logo Sou”. Negro, pobre que não pensa, que não tem nem capacidade de pensar quer se afirmar sendo Negro. Aprende a pensar primeiro para ser reconhecido sendo humano.

Memórias de disputas de que sujeitos e de que conhecimentos

As segregações políticas dos Outros como humanos marcaram profundamente os humanismos pedagógicos. A teoria do conhecimento está marcada profundamente por dualismos e até a pedagogia crítica está marcada profundamente. Reconhecer que a diferença era sujeito de valores, de saberes, de culturas, identidades, de pensar, de racionalidade, trazia tensões no próprio campo dos saberes. “*Se eles chegam com os saberes, qual é a minha função como professor da graduação ou da pós-graduação? Eu sou professor, me formei em uma área, fiz doutorado e pós-doutorado na área, domino essa área e eles têm que abrir sua cabeça para depositar e aprender os saberes que eu os tenho e que são os únicos. Reconhecer que os Outros, a diferença, têm saberes e temos que escutar seus saberes e cria tensões*”.

Boaventura³⁰ tem um texto muito interessante sobre as tensões no campo de conhecimento. Fala das Epistemologias do Sul, ele coloca que sempre houve um problema de tensões epistemológicas. Tensões e concepções epistemológicas. Nós vivemos isto na década de 70. Nós já vivemos estas tensões trazidas pelos Outros, pela diferença, que chegavam em nosso Programa. Que tensões eram essas de sujeitos que se atreviam afirmarem-se não como contas vazias a serem preenchidas pela graduação, mas ainda pela pós-graduação, mas que traziam tensões de saberes, de conhecimento, de racionalidade e concepções de mundo e de saber-se no mundo? Isto é o que Paulo Freire falava. Temos que estudar Paulo Freire mais nessa dimensão. Paulo Freire foi muito mais radical e persiste radical questionando o paradigma epistemológico, pedagógico hegemonicó. Aponto essas tensões no texto que escrevi: *Paulo Freire um outro paradigma pedagógico*³¹. Este texto foi publicado na revista da FaE, na nossa Educação em revista.

Aprendemos que os Outros, a diferença, afirmando-se sujeitos de existências afirmativas, de outros saberes, repõem as históricas tensões no campo do conhecimento. À educação, à docência, à graduação, à pós-graduação, chegam Outros sujeitos, de outros conhecimentos que exigem reconhecimentos. Exigem superar a visão de graduação e pós-graduação como únicos espaços do conhecimento superior, onde pedem para serem incluídos. Desconstruímos essa visão, reconhecendo os educandos e educandas, sujeitos de outros conhecimentos, afirmando-se sujeitos de tensões de conhecimentos, para uma graduação, até para uma escola infantil, para uma escola normal, para uma pós-graduação, dizer que estão chegando sujeitos de conhecimentos cria tensões nos conhecimentos e nas identidades docentes.

O que eu faço? Aprender com eles decretados sem humanidade e sem racionalidade? Questões que perpassavam a educação e o nosso Programa. Na FaE na graduação e na pós-graduação fomos capazes de equacionar e

30. Miguel Arroyo se refere ao texto Boaventura Souza dos Santos, sociólogo português, intitulado Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes, in: SANTOS, B S dos & MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*, Coimbra: Editora Almedina, 2009.

31. ARROYO, Miguel G. Paulo Freire: outro paradigma pedagógico? *Educação em Revista* [online]. 2019, v. 35 [Acessado 13 Junho 2022].

responder às questões que perpassavam e que eram legítimas tensões da nossa própria função como docentes.

Avancemos para outras tensões no campo do conhecimento. Boaventura destaca o caráter abissal e sacrificial: *o conhecimento legítimo (aqui) e a ignorância (lá)*. Boaventura coloca essa tensão epistemológica que também perpassou os nossos diálogos no nosso Programa. Tensões que nós estávamos vivendo com a entrada dos outros sujeitos na pós-graduação, afirmando-se sujeitos de outros saberes, outros conhecimentos, saberes que vinham, como dizia Paulo Freire, de vivências, memórias, de experiências de resistências praticadas e de experiências de desumanização vivida.

Memórias de tensões no paradigma de humano único

Depois de **Vidas Ameaçadas o próximo livro** vai ser o **Vida Re-existentes: reafirmando sua outra humanidade na história**³², repondo sua outra humanidade na história. Destaco que uma das resistências mais educadoras, mais tensas, afirmativas dos movimentos sociais e que resistem ao paradigma de humano- inumado que os decretou inumanos, desde a colonização e persistentes em segregá-los como não humanos. Parto de uma constatação: a diversidade de paradigmas pedagógicos está transpassada pelo “paradigma de nós humanos no poder, no saber e os Outros, a diferença, inumanos”. Um paradigma de ser humano dual, abissal, sacrificial. Dizer que todos os humanismos, desde a Paideia, recomendam a Pedagogia a educar a infância para ser membro da polis. Mas que infâncias? Quem era considerado membro da Polis na Paideia? Apenas 10%. E os outros? Os escravos, os trabalhadores, negros que inclusive tinha lá. Os trabalhadores, como fala Aristóteles, *estão em trabalhos servis nunca poderão ser candidatos a serem membros da Polis, e nem têm porque serem educados como futuros membros da Polis, porque são incapazes de serem membros da Polis. Estão em trabalhos servis. São servos!* Podem não ser escravizados, mas são servos, são servos no trabalho que desenvolvem. Isto, esse dualismo abissal de humano vem desde a Paideia.

32. ARROYO, M. Vida Re-existentes: reafirmando sua outra humanidade na história, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2022.

Isto vai estar presente no humanismo cristão, a tensão na dicotomia brutal, abissal, entre o pecador e o justo. “Pecador, ou você se arrepende pela penitência para entrar na condição de justo ou será condenado”. Qual era a função da catequese e educação? A função era educar para sair da condição de pecador. E quando uma criança nascia já era declarada pecadora, com um pecado original. Vejam que coisa *absurda*. A infância para o cristianismo já estava marcada: “Você criança vai se batizar para sair da condição de pecado original ou vai para o limbo”.

O paradigma ilustrado, também, terrivelmente radical. É o paradigma que até hoje domina toda concepção das universidades, da Educação Básica e até da Educação Infantil: “ou você se atreve a pensar ou se não se atrever a pensar não será capaz de aprender, falar e nem a pensar, não será reconhecido como sendo humano”.

Escrevi um texto recentemente, e posso mandar para vocês. É um texto sobre as outras infâncias: *Paulo Freire: outro paradigma de infância*. Depois de escrever *Paulo Freire: outro paradigma de humano*, escrevi *Paulo Freire: outro paradigma de infância* (...) nele destaco que o paradigma de infância, é uma cópia do paradigma humano e inumano. Infância: *infans*³³ não falante, não humana. Mas é não falante por quê? Porque não pensa. É incapaz de pensar. Essa era toda a concepção do humanismo ilustrado. Só quem se atreve a pensar que será humano, senão permanece na infância... *infans* não humano, não falante, por ser incapaz de pensar.

Os indígenas, até hoje decretados como infância? Os indígenas são as crianças da nossa história e continuam na infância da nossa história. Os *Infans, não falantes, não pensantes*. Tenho o artigo intitulado *Descolonizar o Paradigma Colonizador da Infância*. Os *infans*. Essa foi a ideia com a qual se decretaram os Outros, indígenas, negros, quilombolas como *infans*, não pensantes e não humanos. O paradigma de nós humanos, os Outros inumanos se transfere para classificar as infâncias, ela se transfere para classificar as infâncias, para classificar os tempos da vida. Isso tudo aparece, no livro, em que se encontra esse meu artigo que se intitula *Pedagogias Descolonizadoras*

33. Miguel Arroyo busca destacar na sua narrativa que o termo *infans* tem origem latina, onde a *fans*= falar e o *in*= a negação do verbo falar, logo *infans*= não falante.

e *Infâncias*³⁴. Descolonizar a concepção das outras infâncias, adolescência, jovens, adultos, era o que estava nas intenções no nosso mestrado, na Faculdade de Educação e em outras faculdades de educação.

Os embates históricos dos diversos humanismos pedagógicos repõe o paradigma de humano e de inumano. Ser fiel a um conhecimento universal e único, e, conhecimento que decreta os Outros fora desse universal- a ser introduzidos e incluídos nesse universal para serem reconhecidos humanos.

Lembro-me de que nos debates, entre nós mesmos, muitas vezes, por causa dessas questões surgiam indagações do tipo: “*Estão querendo dizer que estes indígenas, estes negros, trabalhadores nos campos e nas periferias que estão chegando já têm conhecimentos? Tem formação humana? Com isso destruímos os Paradigmas de humanos e conhecimentos?*”. O nosso mestrado teve a coragem de construir, mas não só ele, os Outros também, tiveram coragem de construir Outros paradigmas de humano e de conhecimento. Avançamos em reconhecer que os Outros, a diferença, resistiram ao mito ôntico, dual abissal e sacrificial de racionalidade de humanidade, que desde as infâncias resistem. Outras epistemologias, resistências do Sul, dos Outros, estavam chegando e estavam tensionando, profundamente o paradigma de humano e de conhecimento, tensionando nosso mestrado, a nossa graduação, a nossa pós-graduação. Estavam tensionando, também, a ANPED.

5. Memórias dos movimentos sociais resistentes ocupando os latifúndios do saber

Há uma questão que eu gostaria de trazer. O curioso não é que eles, os Outros questionavam, apenas, o paradigma de humano único, hegemônico, eles questionam, também, as tentativas da pedagogia de classificá-los, segregá-los com base nesse paradigma de humano. A concepção que se tinha da entrada na universidade dos negros, das ações afirmativas para as suas entradas na universidade, havia, também, um pouco essa ideia:

34. ARROYO, Miguel. Descolonizar o Paradigma Colonizador da Infância. In: SANTOS, Solange Estanislau dos et al (org.). *Pedagogias Descolonizadoras e Infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento*, Maceió, Edufal:, 2018, pp 27-58. <<https://xdocs.com.br/doc/descolonizar-o-paradigma-colonizador-da-infancia-miguel-g-arroyo-d8m12qp7xe8p>>

“Para que entrando na universidade para que entrem no paradigma humano único, que tenham mérito suficiente para entrar”. Havia essa visão. Mas os Outros se negaram a dizer: *“eu quero entrar também, abre a porta, eu vou escalar a muralha para entrar, também, nesse paradigma único de humano de racionalidade, de cultura, desse sábio conhecimento”*. Os Outros, a diferença, não pediram para entrar no território do saber único, do humano único para serem reconhecidos humanos.

Há um exemplo que eu vivi e para mim foi muito marcante. Aceitamos dentro do curso de Pedagogia, a Pedagogia da Terra. No dia da abertura solene -o Movimento-dos-Sem-Terra cantando, as mulheres com seus filhos amamentando (...) crianças, jovens na Faculdade de Educação. E qual era o grito deles? Lá estavam a reitora e os pró-reitores. Lembro que eles gritavam: *“Ocupemos o latifúndio do saber”*. Repetiam isso e cantavam: *“Ocupemos o latifúndio do saber”*. E a reitora me perguntou: *“mas eles acham que a universidade é um latifúndio?”* Sim, e cercado com muros. E para entrar aqui, tem que entrar através de uma seleção segregadora. *“Eles estão criticando a nossa universidade como latifúndio do saber?”*. Estão! Este foi um grito muito importante. Marcou nossa Faculdade de Educação. Chamava-se Pedagogia da Terra. Para o MST a Pedagogia do Oprimido, era Pedagogia da Terra. A Pedagogia de tantos militantes mortos lutando pela terra dos Carajás.

O mais interessante é que eles não lutaram simplesmente, para entrar no latifúndio do saber, para aprender os saberes que se cultivam neste latifúndio. Eles tinham, sim, direito a estes saberes, lutavam por estes saberes. Mas era uma luta mais radical. Eles lutavam para plantar no latifúndio do saber os seus saberes re-existentes que não tinham lugar, no latifúndio do saber. Isto marcou profundamente a FaE, a graduação, o nosso mestrado e a nossa seleção . É essa a radicalidade: plantar seus outros saberes, valores, culturas na educação. As suas lutas não eram simplesmente para entrar neste centro abissal e sacrificial de conhecimento, de saberes, de valores, de cultura. Eles entram, sim, por terem direito aos saberes produzidos, ali, lutam por entrar no Programa e terem direito a esses saberes, fazerem o mestrado, o doutorado para terem direitos a esses saberes. Os Outros em suas teses, suas pesquisas, e seus saberes mostraram que vieram, também, para plantar os outros saberes. Seus saberes da diferença, As Ações Afirmativas não são

afirmativas de direito aos saberes, já, plantado. As Ações são Afirmativas do direito dos diferentes a plantarem os seus saberes, a serem reconhecidos sujeitos de outras vivências, de outras culturas, de outros saberes. De outra humanidade.

Destacamos as memórias de lutas no campo dos saberes. Queria, também, lembrar que além desse fato, lutamos, também, contra os saberes fechados do “latifúndio do saber”. Memórias da diversidade de lutas afirmativas, pelo direito a educação, desde as creches, os centros de educação infantil e fundamental, EJA, as lutas afirmativas dos direitos à universidade. Memórias dos anos 70: o movimento das mães trabalhadoras por creche, um tempo de muito desemprego, de muita pobreza, em que as mulheres foram forçadas a trabalhar para complementar a renda do trabalho ou a renda que nem chegava dos homens, obrigadas a abandonar seus filhos. Vivenciaram o problema: “*Com quem deixar nossos filhos?*” Mulheres, mas, sujeitos de um movimento nacional, na década de setenta, em plena ditadura, de mães trabalhadoras, pobres, lutando pela vida das crianças, por creches, por centros de educação infantil para proteger as “vidas de nossos filhos”. Lembro em nosso Programa que tiveram várias teses sobre esse movimento. Era algo novo. Eram mulheres mães lutando por creches. Era o Estado que ia doar? Lembro na época, quando eu fui Secretário Municipal de Educação em 1993, se entrava na escola com sete anos, não havia creches, centros de educação infantil porque não havia. Estas eram as lutas que vinham do movimento de mulheres mães trabalhadoras.

Resistências afirmativas de outras matrizes de formação humana

Os Outros, a diferença, se afirmam sujeitos de outras matrizes de afirmação, formação humana, resistentes afirmativos de outra humanização, os oprimidos resistiram na história as desumanizações, matrizes brutais de desumanização. Paulo Freire insistiu muito: “*os oprimidos se fazem problemas a eles mesmos e o problema central que eles vivem é a sua desumanização*”. *Mas por que a sua desumanização é o problema central? Porque ela é uma realidade histórica persistente.* Esta questão é fundamental. Paulo Freire completa: *Talvez por causa dessa dolorosa constatação da desumanização como*

realidade histórica é que os oprimidos se perguntam sobre a outra viabilidade, a de sua humanização, e, por isso, lutam para recuperar sua humanidade roubada. Outra dialética diferente daquela dialética do “nós humano e os Outros inumanos” que só serão humanizados se nós humanos torná-los humanizados e os conscientizarmos. Essa dialética se quebra. Ela estava em debate naquela época. Qual é a dialética que os oprimidos colocaram? “Nós somos sujeitos vítimas de desumanizações”. Eles afirmam e deixam exposta a desumanização como matriz brutal de desumanização, a opressão matriz brutal de desumanização. Eles apontam outras matrizes que não eram trabalhadas, normalmente na Pedagogia, mas, como fala Paulo Freire, talvez por isso a constatação que eles proclamam as lutas resistências pela humanização como a grande matriz humanizadora.

As tensões que nós vivenciamos naquele tempo eram tensões históricas de matrizes de desumanização, matriz de desumanizações brutais inerentes a todas as opressões. E também, matrizes de humanização. Matrizes de humanizações provocadoras da resistência. É outra dialética, a dialética que estava, em debate posta na história pelos oprimidos: *a opressão a grande matriz desumanizadora, a resistência à opressão a grande matriz de humanização.* Não a dialética binária, abissal, desumanização, humanização, mas desumanização, resistência, consciência, humanização. É Outro paradigma, completamente diferente reposto como uma constante política, ética, pedagógica, pelos oprimidos, pelos Outros em suas resistências afirmativas.

Nosso Programa foi fiel a esses tempos, reconhecendo que a diferença resistente que estava chegando e se afirmado sujeito de outra humanidade, os Outros se afirmando sujeito de outras matrizes de formação, afirmam outra humanidade, a diferença resistente, afirma-se sujeito de outra humanidade. Não só afirmam-se sujeitos de outras matrizes de humanização. Sujeitos que repõem sua outra humanidade na história de outra educação humanização.

A diferença, não pede para ser humanizada, conscientizada. A diferença afirma outras matrizes de humanização e em resistências as matrizes de desumanização e de opressão como grandes matrizes desumanizadoras.

Tensas interrogações que chegavam ao nosso Programa. Quando os Outros chegam afirmando-se sujeitos de outras Pedagogias, de outras matrizes, de outros saberes e de outros conhecimentos e sujeitos de outras

matrizes de humanização estão falando que são sujeitos de outra humanidade, não a humanidade segregadora dos humanismos coloniais, dos humanismos clássicos, desde a Paideia ao humanismo ilustrado ou humanismo republicano. Afirmam outro paradigma de humano, de conhecimento exigindo outras respostas da FaE e do Programa.

Vou afirmar isso no meu próximo livro. O último capítulo será exatamente isso: “*Os Outros resistentes, vidas re-existentes afirmando sua outra humanidade na história*”³⁵ Não é repondo a humanidade que, historicamente, os humanismos pedagógicos têm consagrado como humanidade, mas reafirmando outra humanidade na história. Humanidade não reconhecida, humanidade sempre roubada, humanidade sempre tratada como inumana, como deficiente humanidade. Isso acaba com o mito ôntico que Quijano tanto ressalta: que decreta a diferença em estado de natureza e não de cultura e não de humanidade. Eles vão dizer: “somos humanos, mas com outra humanidade”.

Memorial de Análise Crítica da Prática Social

O Programa se propunha a dialogar com os seus tempos, tempos de radicais resistências afirmativas das diferenças. A FaE, a graduação e pós-graduação foram sensíveis às interrogações que vinham destas tensões de conhecimento, tensões de matrizes, tensões de paradigmas, tensões até de humanidade.

Que exigências para o Programa? Como o Programa buscava responder? Um ponto que nós tentamos mexer e não foi fácil para o Programa: outra prova de entrada no Programa. Qual era a prova tradicional? Como em todo vestibular a prova era: “dar uns textos com um cunho teórico para ver se os candidatos são capazes de entender o texto, as categorias de análise, interpretar estas categorias, analisar estas categorias, para mostrar que são capazes de entrar no mestrado, em uma pós-graduação que tem como paradigma o conhecimento e inclusão no conhecimento único, no paradigma da racionalidade que tem que ser dominada. Se estávamos reconhecendo que

35. ARROYO, M. *Vidas-existentes: reafirmando sua outra humanidade na história*, Rio de Janeiro: Petrópolis: Editora Vozes, 2022.

as diferenças estão trazendo tensões de conhecimento, tensões de cultura, tensões de valores, tensões de identidade, tensões de práticas então vamos ver que prova vamos ter que fazer para que dê conta captar essas tensões persistentes.

A prova que nós encontramos para captar essas diferenças foi o famoso Memorial. Um memorial no qual cada candidato e candidata teria que fazer uma análise crítica de sua prática social, pedagógica, isso mudava radicalmente. Não era uma análise crítica para ver a sua capacidade de domínios de categorias. Era um memorial de análise crítica de sua prática pedagógica, sua prática social. Reconhecer a prática social como matriz de formação. O que significou esta mudança? Reconhecer que as práticas sociais são matrizes de produções de saberes, de valores, de conhecimento e de identidades humanas. Então queremos saber sua prática social, queremos refletir em coletivos as interrogações das práticas sociais radicais como matrizes de conhecimentos radicais, de valores radicais, de culturas radicais, identidades radicais, humanidades radicais. As práticas sociais reconhecidas, práticas pedagógicas de afirmação de Outra humanidade.

Práticas sociais político-pedagógicas que têm sujeitos, coletivos sociais, de movimentos sociais. As práticas têm que ter “sujeitos” e revelam os sujeitos, os candidatos à pós-graduação, como sujeitos dessas práticas sociais coletivas. ultrapassar a formação fechada e mostrar as capacidades de análises teóricas, críticas, políticas, pedagógicas dessas práticas.

Alargar o lócus da educação e do conhecimento

Esses Outros sujeitos nos trouxeram que há outros conhecimentos, outros lócus do conhecimento e da educação. Predomina pensarmos que o único lócus do conhecimento é a escola: a escola lócus da educação. Os outros trouxeram a necessidade de largar a visão estreita do lócus da educação e do conhecimento. Sempre pensamos que o único lócus do conhecimento era a escola: a escola de educação infantil, educação fundamental, do letramento na idade certa, a escola de ensino médio já com um pouco mais de conhecimentos. A universidade é considerada o lócus do conhecimento de excelência, a educação superior. Tivemos coragem de dizer que havia

outros lócus, conhecimentos Outros, outros territórios. A luta dos sem-terra quando gritavam “ocupemos latifúndios do saber”, reconhecem que a universidade é lugar de saber, mas eles falam “nós viemos de outras terras, de outros mares, de outros lugares e trazemos também outros saberes”. A educação acontece na escola, mas também fora da escola, o conhecimento acontece na universidade, mas também fora da universidade.

Temos produzido análises que fazem a crítica a esta concepção escolarizada da educação, fechando o lugar da educação, da produção de saberes, valores, cultura. A visão escolarizada da educação prioriza uma educação bancária que Paulo Freire critica e termina sendo uma educação pobre, pobre de conhecimentos e pobre em formação humana. Porque não reconhece outras matrizes de conhecimento, de formação humana, outras humanidades. Valorizar a análise crítica da prática pedagógica propõe reconhecer o lócus da educação ser mais amplo, mais largo, mais plural. Os sujeitos do conhecimento, dos valores, da formação humana, são também, os movimentos sociais educadores, movimento negro educador, movimento indígena educador, movimento sem-terra educador, movimento da saúde educador, movimento das mulheres educadoras, movimentos educadores dos diversos coletivos sociais, educadores da própria educação, da escola como lugar de ser educador, de outra educação, de outros conhecimentos.

O Programa se propôs a trazer para o espaço do conhecimento outros saberes, legitimar lutas postas pelas diversidades, de movimentos sociais como movimentos de saberes, de humanização. Abrir o Programa como espaço de conhecimentos afirmativos da diferença como sujeitos de aprendizagens de humanização. Ultrapassar o círculo linear fechado. Partir do vivido, partir do resistido, alargar o concebido para entender o vivido e para entender o resistido. Esses são os significados da defesa do memorial e **Análise Crítica da Prática Pedagógica**(ACPP) do nosso Programa de pós-graduação.

Reconhecemos esta lógica de conhecer o vivido como concebido e de reconhecer o percebido como conhecimento para ampliar o concebido como legítimo e único aumentando essa concepção de conhecimento. Abrir o Programa para a prática social como matrizes de formação humana alargou os programas e a própria ANPEd . Falei sobre isso em uma entrevista que fiz para Carrano, Juarez e Geraldo que saiu no livro “Movimentos Sociais,

Sujeitos e Processos Educativos”³⁶. A ANPEd passou a aceitar os sujeitos e as diversidades e se estruturar por GT de reconhecimento das diferenças afirmativas. Na ANPEd tinha prioridade a formação de professores, o sistema escolar e suas pesquisas como produtores de conhecimento. A pressão que vem de fora exige: “que outros espaços de produção de saberes sejam reconhecidos. A abertura dos programas aos movimentos sociais afirmando as suas diferenças leva a alargar a presença dos Outros da diferença nos diversos GTs”. Aí que entra a ideia de abrir a ANPEd para os Grupos de Trabalho (GTs): o GT de Educação e Trabalho, o GT de Movimentos Sociais e Educação, o GT de Relações Étnico-Raciais e Educação, o GT da Educação de Jovens e Adultos, o GT da Infância e Educação, essa ideia de GTs de análise crítica de prática pedagógica era a nossa forma de administrar o nosso mestrado. Os GTs quebram aquela ideia de que “eu sou o professor de uma matéria” (...). Começamos a dizer: “Vamos ter que ser professores de coletivos, docentes para coletivos de educandos”. Quando fazíamos a análise crítica da prática pedagógica era sempre no mínimo dois professores e/ou professoras que coordenavam a produção daquela prática pedagógica e trabalhavam com quatro, cinco, seis educandas e educandos em seus memoriais. trabalhei sempre com os movimentos sociais. Havia outros que trabalhavam com outros tipos de movimentos era essa ideia de acabar com a “unidocência” e passar para a “polidocência”, acabar com o “unieducando/unieducanda” e passar para o “plurieducando/plurieducanda”. Foram esses os tipos de avanços que tivemos naquele tempo.

Tentei destacar isso na nossa entrevista. “Não fomos nós que inventamos. Nós dialogamos, ouvimos, escutamos, deixamos nos interpelar pelas grandes interpelações de nosso tempo que estavam postas pela sociedade e continuam postas e radicalizadas pelos coletivos diferentes em seus movimentos resistentes afirmativos. Resistências afirmativas das diferenças que acompanham nossa história.

36. Miguel Arroyo se refere ao texto que contém sua entrevista realizada por Paulo César Rodrigues Carrano, Juarez Tarcísio Dayrell e Geraldo Magela Pereira Leão, intitulada; Das origens da ANPEd aos movimentos sociais, no século XXI: Interrogações políticas, entrevistas com Miguel González Arroyo. In: ALMEIDA, Elmir de et al (org.). Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos: Uma Antologia do GT03 da Anped, São Carlos: Pedro & Paulo Editores, 2021, pp 33-64

A história do Programa fica incompleta sem reconhecer e destacar os Outros sujeitos, a diferença, repondo no Programa suas resistências afirmativas de outras matrizes de afirmação-formação humana, Outros sujeitos de outras pedagogias, reinventando a nossa Pós-graduação.

Entrevista Narrativa¹

24/03/22 às 14h Link: https://www.youtube.com/watch?v=ieopALLlo_E

Convidado: Professor Carlos Roberto Jamil Cury

Entrevistadores: Sulivan Ferreira de Souza (UFPA), Cláudia Elizabete dos Santos Augusto (UFMG) e Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (UFMG)

Perguntas geradoras: Professor Cury, boa tarde, senhor poderia nos contar como se deu a sua chegada e a sua inserção como docente no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Minas Gerais, na década de 1970. Considerando-se aquele momento histórico, marcado por uma ditadura militar, o senhor poderia nos retratar o que mobilizava o grupo de docentes, do qual o senhor fez parte, a investir na criação de um novo Programa de pós-graduação em Educação, em Minas Gerais. Professor, quais eram os grandes desafios que se interpunham ao corpo docente, considerando-se as condições estruturais e as exigências impostas às políticas de pós-graduação, naquele momento histórico? Que critérios orientavam os processos seletivos, naquele momento? Como se avaliavam os projetos? As trajetórias dos candidatos eram pontuadas nas seleções? Enfim que outros aspectos histórico-biográficos do Programa foram marcantes para moldar o perfil do Programa em todas as suas dimensões?

Professor Cury: Quando eu cheguei?

Cheguei, em Belo Horizonte, em agosto de 1978. Eu fazia doutorado na PUC de São Paulo, onde eu era professor. Eu era professor da licenciatura e o nosso grupo era constituído de onze colegas. Era a primeira turma de doutorado da PUC (...).

1. Agradecemos a professora Ana Maria Galvão da Linha de História da Educação por sua leitura e contribuição que nos permitiu, manter e valorizar o estilo narrativo das entrevistas nas suas respectivas transcrições.

Estavam lá várias pessoas: Paolo Nosella², Osmar Fávero³, Luiz Antônio Cunha⁴, Fernando de Almeida⁵, Betty Oliveira⁶, Antônio Chizzotti⁷, Guiomar Namo de Mello⁸, Mirian Warde⁹ e eu (...) acho que eu não esqueci ninguém (...). Ah, não! Estava lá, também, o Bruno Pucci¹⁰ e Neidson Rodrigues¹¹. Eramos pessoas de diferentes partes do país.

Naquele momento, o professor Luiz Antônio Cunha lecionava disciplinas optativas no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Isso porque o Programa estava muito reduzido. Havia poucos professores. Então, o Programa tinha que contar com professores de outras instituições a título de compensação. E os programas, já, em 1978, começavam a ser, naquela época, avaliados não só pela CAPES, mas, também, pelo Conselho Federal de Educação.

Então nessa oportunidade, o Conselho Federal de Educação entendeu que o Programa não só tinha uma linha de pesquisa que não estava muito adequada à área de concentração que era a da linha de Educação Superior, mas, também, que o Programa estava muito fragilizado em número de docentes.

-
2. NOSELLA, Paolo. *Pensamento Operário*: Do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político num estudo sobre cinco metalúrgicos de São Paulo, tese, SP: Faculdade de Educação PUC/SP, 1981.
 3. FÁVERO, Osmar. *Uma Pedagogia da Participação Popular*: Uma análise da prática educativa do movimento de educação de base (1961-1968), tese, SP: Faculdade de Educação PUC/SP, 1984.
 4. CUNHA, Luiz A. *A Universidade Crítica*, tese, SP: Faculdade de Educação PUC/SP, 1980.
 5. ALMEIDA, Fernando. *Para uma Política Pedagógica do uso da Informática na Educação* tese, SP: Faculdade de Educação PUC/SP, 1984.
 6. OLIVEIRA, Betty. *Política de Formação de Professores do Ensino Superior*: Crítica de seus pressupostos (o binômio Segurança e Desenvolvimento em função de seus resultados), tese, SP: Faculdade de Educação PUC/SP, 1978.
 7. CHIZZOTTI, Antônio. *Estado, Ideologia e Educação*, tese, SP: Faculdade de Educação PUC/SP, 1980.
 8. MELLO, Guiomar, N de. *Ensino de Primeiro Grau*: da competência técnica ao compromisso político, tese, SP: Faculdade de Educação PUC/SP, 1992.
 9. WARDE, Mírian. *Liberalismo e Educação*. tese, SP: Faculdade de Educação PUC/SP, 1984
 10. PUCCI, Bruno. *Por uma Praxis Educacional da Igreja*. tese, SP: Faculdade de Educação PUC/SP, 1982.
 11. RODRIGUES, Neidson. *Estado, Educação e Desenvolvimento Econômico* tese, SP: Faculdade de Educação PUC/SP, 1979.

Vai daí que o Luiz Antônio Cunha que tinha uma relação muito boa com o coordenador de então do Programa, que era o professor Oder José dos Santos, começou a dizer: “*olha lá tem dois doutorandos que se a gente entrar em contato mais direto, quem sabe, eles podem vir reforçar o Programa*”.

Alerto vocês que, naquele momento, fazer o doutorado já era um passo muito grande em relação, vamos dizer, ao dispositivo de pessoas, ao contingente de pessoas existente. A pós-graduação, naquele momento, estava, por assim dizer, em processo de desenvolvimento. De maneira que professores que tinham mestrado, já eram orientadores, como era o caso, por exemplo, do professor Luiz Antônio Cunha.

Nas seções da pós-graduação na PUC de São Paulo, o Luiz Antônio conversou comigo e com o professor Neidson Rodrigues e disse: “*olha tem duas vagas lá. São vagas da Ford Foundation, e vocês estão sendo convidados a irem lá, para ver se, finalmente, vocês podem se tornar professores daquele Programa*” (...).

Eu era professor da PUC e o Neidson da UNIMEP, a Metodista de Piracicaba. Para nós, isso representava um salto muito grande. Sair de universidade privada muito considerada e ir para uma universidade federal. Mas representava, também, uma aposta muito grande, porque nós deixaríamos tudo o que nós tínhamos em São Paulo e Neidson em Piracicaba, bem como o mudar-se com família. Era um salto!

Neidson e eu, num feriado, fomos a Belo Horizonte e conversamos com dois professores. Nós conversamos com Oder e com a Leila Mafra (...) conhecemos as dependências e a proposta do Programa, o que era e o que não era. Foi, assim, um primeiro contato. Foi muito positivo.

Depois, isto foi em maio de 78, na metade de julho (...) nós viemos para passar mais tempo, em Belo Horizonte. Ficamos na casa do Oder e, aí, a gente conversou mais sistematicamente... “*O objetivo era preciso reforçar o Programa; o objetivo era reforçar o Programa, com gente nova, tá*”. O Programa estava operando com o Oder, com o Miguel, com a Leila, com a Magda Soares. Outros professores estavam em processo de doutoramento de longo prazo como a professora Glaura Vasques de Miranda, a professora Edil, a professora Léia.

Ah! Tínhamos, também, outra professora que era professora Zenita Guenther, da área de Educação e Psicologia. Aí conversamos, conversamos, conversamos e voltamos uma segunda vez, em julho, e foi, nesta viagem, que o Neidson me convenceu que eu deveria vir com a família e não sozinho porque eu estava muito inseguro: “*Será que vai dar certo?*” “*Eu vou deixar tudo o que eu tenho em São Paulo*”. Eu tinha tudo muito bem estruturado, escola, dois filhos pequenos, bem pequenos! Um tinha um ano e meio, o mais novo. Então, foi uma dúvida muito grande. Na viagem de ônibus, viemos conversando (...). Aí, o Neidson convenceu minha esposa que eu deveria vir.

Bom! Batido o martelo, a gente chegou a Belo Horizonte. Mas é importante saber o clima que a gente vivia naquela época. Como matérias de força, como situações de fundo, claro, na ditadura, havia duas linhas de força.

A primeira linha de força era a crítica à desigualdade social e à exploração capitalista e, neste sentido, as bases marxistas e gramscianas eram muito evidentes, não só no nosso Programa, mas, também, estavam, razoavelmente, espalhadas pelo conjunto de programas das Ciências Sociais e Humanas. Essa era a primeira linha de força. A crítica se fazia à exploração capitalista à vista da desigualdade.

A segunda linha de força era a linha da democratização. A democratização do país!

O combate à ditadura se fazia nessas duas frentes: de um lado, a busca da redemocratização e, de outro do lado, uma fundamentação ligada à exploração capitalista da qual resultava a desigualdade.

Entretanto, seja em São Paulo, seja em Belo Horizonte, seja em outros lugares do Brasil, era, exatamente, naquele grupo de doutorado que se reunia toda a semana em São Paulo durante dois dias inteiros, às vezes três, que a gente ficava sabendo das coisas.

Por exemplo, chegava o Luiz Antônio e falava: “*Olha está havendo uma organização de mulheres aqui no Rio de Janeiro. Elas estão brigando pela redemocratização, mas, também, por uma visada menos discriminatória com relação às mulheres*”.

Em São Paulo, a gente sabia de vários movimentos. Não só os movimentos ligados aos operários que a gente acompanhava, sim, com os fatos, em cima da hora, mas, também movimentos outros de que a gente tinha notícia.

A PUC de São Paulo, por um esforço específico do Cardeal Dom Paulo Evaristo Arns, havia como que um escudo em favor da liberdade de crítica. Ele começou a trazer para nós, a necessidade de nós conhecermos melhor a periferia de São Paulo. Ele dizia: “... *olha não basta vocês falarem redemocratização ou democratização. Não basta vocês falarem do capitalismo... Vocês precisam conhecer a periferia, tem coisa acontecendo lá de que vocês não sabem*”.

E aí, com isso, começou a haver um conhecimento melhor de que tinha movimento de bairro, associação de bairros, comunidades eclesiais de base, movimentos dentro desses movimentos, luta de negros pelo reconhecimento da sua dignidade (...).

Depois eu fiquei sabendo que havia, também, movimentos ligados às pessoas em situação de deficiência. Mas naquele momento não.

Naquele momento, foi essa a dinâmica de Dom Paulo nos dizer: “*olha vocês têm um conhecimento muito geral do mundo, mas vocês não conhecem direito o que está se passando na periferia das cidades e, sobretudo, na de São Paulo*”.

Ele estava articulado com um grupo do CEBRAP¹², com Fernando Henrique Cardoso à frente, Paulo Singer, Caldeira Brant e outros que vinham dar conferências.

Foi daí que a gente começou a dizer: “*Ah! Realmente tem coisa que a gente ignora*”.

Muito bem! Então, a gente chegou a Belo Horizonte, trazendo esse equipamento, trazendo todas essas preocupações, essas três grandes preocupações.

O Neidson já estava convencido (...). Mas, antes de eu vir para Belo Horizonte, em 1978, teve uma SBPC¹³ em julho, em São Paulo, e, nessa SBPC, eu marquei um almoço com o professor Miguel Arroyo.

12. Centro Brasileiro de Análise e Planejamento

13. Um encontro da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

E o professor Miguel e eu tivemos uma longa conversa, no almoço e, depois do almoço, fomos tirando as dúvidas e, então, ele foi me mostrando como é que era o Programa do Mestrado em Educação até então.

Ele dizia: “*olha é um Programa que precisa se renovar precisa de mais gente, mas também precisa de gente com novas ideias*”.

E o Miguel era uma pessoa com um potencial crítico muito... muito aguçado (...). Ele fez uma Conferência lá na SBPC que estava muito próxima daquilo que Dom Paulo Arns havia falado:

“Ouvir os de baixo!”.

Tá bom! Fomos para Belo Horizonte. Em agosto de 1978, chegamos Neidson e família, eu e família na mesma semana.

Os primeiros tempos são aqueles que você se hospeda, procura um lugar pra se instalar para alugar, para mudar (...) de mudança! Assim, parte do mês de agosto ficou prejudicada.

A partir de setembro, então, nós começamos a frequentar o Programa.

Pois bem! Quando chegou outubro, novembro, nós tínhamos que fazer a seleção, a seleção dos novos ingressantes, e aí foi aquela (...) aquilo de sempre (...). O que vai constar? Quais serão as etapas? Foi aquilo de sempre!

Mas para nossa absoluta surpresa, o número de pessoas que buscaram o Programa foi um número muito grande.

E aí, nas entrevistas nós começamos a perceber que o perfil das pessoas que estavam vindo era um perfil muito diferente do perfil até então que tinha entrado. Que eram ou de pessoas que queriam fazer o mestrado para efeito de uma carreira docente ou de pessoas que queriam se qualificar dentro da burocracia do Estado.

Mas o perfil predominante que chegou não era esse. Mas, sim, de gente que vinha da periferia de Belo Horizonte. Eram pessoas que estavam trabalhando, justamente, nestas dimensões, as quais eu fiz referência: eram do Jornal dos bairros, de comunidades de base, de associações de bairros, movimento de mulheres. Eram pessoas ligadas a movimentos sindicais, ligadas, enfim, àquilo que veio a se chamar movimentos sociais.

E aí fizemos uma reunião às pressas para decidir o que nós iríamos fazer. E aí nós decidimos arriscar. Nós falamos: não! Essa gente precisa ter um momento de reflexão, de articulação, de sistematização para que eles

sejam os novos organizadores de uma sociedade nova. Era isso que estava no horizonte de uma linha gramsciana. Então, entrava um pouco nesse critério de gente de ponta de lança. E aí nós fomos fazendo a seleção. E de fato nós acabamos selecionando um número alto, acho que foram 21 ou 24, dos quais quatro eram do perfil anterior. E aí então, o Miguel numa das reuniões pra saber o que nós íamos fazer, ele falou assim: “*Não dá para ser ou entrar aqui e começar com disciplina, isso não dá. Nós temos que pensar outra coisa*”.

Nesse momento, conversa vai conversa vem, eu me lembrei um pouco de algumas experiências que eu tinha tido na PUC de São Paulo e, ao mesmo tempo, da experiência que nós tínhamos tido no doutorado. Quando a gente entrou era assim: não tinha uma disciplina inaugural determinada como, por exemplo, Teorias da Educação, não. Eram dois dias por semana. Neles, cada um deveria trazer a sua dissertação e os outros seriam a nova banca. Uma nova banca da dissertação de mestrado e, a partir daí, você tinha que dizer o que é que você queria, pelo menos como panorama de fundo, da sua tese de doutorado.

Aí eu falei: “*Olha Miguel, na PUC, o nosso Programa teve um pouco isso. Quem sabe a gente pensa algo semelhante, em vez de ter uma disciplina de abertura, possa ter uma que congregue a experiência vivida destas pessoas.? O que é que elas estão trazendo? O que que elas querem?*

Bem! Assim foi feito! Nós criamos um acolhimento que depois veio a se chamar **Análise Crítica da Prática Pedagógica** (ACPP): “*a reunião de todos os estudantes e, naquele momento, com todos os professores, os quais, junto com os colegas, seriam os interlocutores de 2 ou 3 apresentações que cada estudante deveria fazer, ao longo, digamos assim, dos 2 primeiros meses. E só depois, então, começariam as disciplinas*”.

E a nossa grande surpresa foi a seguinte: “*Eles estavam trazendo coisas tão novas, que a gente não sabia bem como encaminhar esse tipo de coisa. Qual vai ser o encaminhamento?*”

Então, todo esse processo, ele foi sendo muito coletivo. A gente discutia com os estudantes: “*olha, nós temos uma disciplina aqui que não dá pra abrir mão dela que se chama metodologia científica. Vocês vão ter que fazer um trabalho de conclusão, dissertação de mestrado (...) vocês estão sabendo que*

vão ter orientador etc. (...). agora esta disciplina, até hoje, trabalhou isso, isso, isso e aquilo”.

E assim, a gente fazia, em que medida aquilo que a gente tinha como Programa na cabeça, teria uma sintonia, uma a-sintonia ou dissintonia com aquilo que os estudantes traziam. Então foi um processo de aprendizado mútuo, em que nós aprendíamos com os estudantes, e eles aprendiam conosco e os professores entre si.

Então, uma discussão, por exemplo, que era muito quente era a respeito do saber que nasce do fazer. Se este saber, que nasce do fazer, se ele tem a dignidade igual a de um saber já sistematizado, já fechado, já coroado etc. na teoria e tal. Então, essa foi uma discussão.

Pelo menos esta era a saída que nós dávamos, porque nós também tínhamos que nos reeducar, não é?

Então era o seguinte: “*Olha, este saber, talvez, tenha certa assistematicidade, por isso, a gente precisa de uma sistematização. Precisamos de uma articulação e a teoria ajuda nesse ponto e etc. Então, assim é que começou*”.

Houve a reação de um ou outro colega e, também, de mestrandos, que não gostaram da proposta. Não gostaram! Achavam que a teoria estava sendo secundarizada.

Então, foi muito difícil convencer. Nós dizíamos: “*Não, não está sendo secundarizada, ela apenas está entrando em diálogo direto com as preocupações dos estudantes*”.

E então, teve 2 casos que eu, particularmente, tive que intervir, nas conversas privadas com dois colegas né, para dizer: “*Olha, é um grupo novo. O Brasil está com um fluxo novo, um perfil novo e nós não podemos simplesmente ignorar esse perfil novo, não é. Isso não quer dizer que vocês são um perfil velho (...). A gente terá que assuntar quais são os problemas que estas pessoas estão trazendo dentro deste perfil novo*”.

Porque o nosso Programa, na nova proposta que a gente ainda ia construir para levar para o Conselho Federal de Educação, tomou a Educação num sentido lato, num sentido largo (...) não um sentido, somente, da Educação escolar. Isso era muito importante para aquele momento.

Não era apenas uma educação escolar. Se vocês pegarem, por exemplo, o artigo 1º da LDB, hoje, é mais ou menos esse artigo: “*A educação é um*

processo ligado aos movimentos sociais, é ligado à vida cotidiana”. Enfim, tem uma definição muito “lata” de educação e depois do parágrafo 1º diz: “Essa lei volta-se para a educação escolar”.

Então, dentro desse processo, nós tínhamos que responder, burocraticamente, às demandas do Conselho Federal de Educação que tinha baixado em diligência a linha de pesquisa ligada à Educação Superior. E nós tivemos que trabalhar essa linha, modificar o título e levar para Brasília essa nova configuração.

Agora, nós estávamos fazendo essas alterações com uma área de concentração, por isso que a educação aparece com essa largura, com essa amplitude para que não houvesse choque dentro daquilo que nós estávamos fazendo.

E, ao mesmo tempo, o Oder já era doutor, o Miguel já era doutor, a Zenita era doutora, Magda era doutora, Leila era recém-doutora e eu e o Neidson, doutorandos.

Quando foi, em outubro, chegou uma jovem professora da França, brasileira chamada Otaíza de Oliveira Romanelli¹⁴. Eu dividi a sala com ela. A Otaíza trouxe muita coisa de História da Educação. O seu livro até hoje é uma boa referência História da Educação pelo trabalho cuidadoso que ela fez, sob orientação do professor Alain Touraine. Só que, em dezembro, nós a perdemos, em um acidente de carro.

O nosso Programa contava, também, com o professor José Henrique dos Santos da FAFICH que dava metodologia científica e os alunos ficavam muito encantados porque ele tinha um conhecimento filosófico muito bom, muito grande (...). Ele tinha uma interlocução muito boa e trabalhava, como princípio metodológico, a dialética do senhor e do escravo e a fenomenologia do espírito de Hegel. Isso era muito interessante, pois isso é um trecho soberbo e magnífico de Hegel que entrava muito em sintonia a determinadas problemáticas que os estudantes tinham trazido para o Programa.

14. Otaíza de Oliveira Romanelli era licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná. A sua obra História da Educação, no Brasil: 1930/1973, publicada pela Editora Vozes em 1988, originalmente, foi apresentada como tese de doutorado defendida Sorbonne/Paris cf. https://www.academia.edu/10417718/Educacao_Otaiza_O_Romanelli_Livro_Historia_da_Educacao_no_Brasil.

Essa metodologia de seleção se repetiu em 1979. Aí, Neidson e eu já éramos doutores. Nós nos doutoramos em outubro de 1979. Com isso, o Programa ficou muito mais reforçado!

É provável que neste momento, estas pessoas que entraram se tornaram irradiadores do que se passava nesse Programa, nesse mestrado em Educação (...) vieram novos perfis (...) começaram a chegar novos perfis.

Por exemplo, chegou um estudante que queria estudar Educação Indígena (...) nós quase arrancamos os cabelos (...) como nós íamos fazer isso? Educação Indígena! Nós não conhecíamos (...) como é que nós vamos fazer isso?

Veio um grupo muito afinado com o movimento sindical de professores. Tinha havido uma greve de professoras primárias. E durante essa greve, eu até acolhi em casa, muitas professoras vindas de Lavras, Três Corações e de outros lugares (...). Teve uma grande manifestação na Praça da Liberdade e o governador de então, o Francelino Pereira, mandou jogar água nas professoras (...) uma coisa terrível. Isso aqui em Minas Gerais é quadratura do círculo ofender professoras primárias. Mandou água como forma de dispersar e disse que o movimento não tinha cara, não tinha face, não tinha rosto.

Dessa manifestação, houve outra em frente à Assembleia Legislativa. Aí, os deputados deitaram e rolaram, sobretudo, os da oposição. Edgar da Mata Machado fez um discurso fantástico! E uma professora da Letras fez umas ligações com a bíblia e com a literatura. Só sei que foi um show!

Nesse momento elegeu-se como um líder do movimento de professores, Luiz Soares Dulci e ele veio fazer a seleção do nosso mestrado e trouxe outros professores.

Então, em 1979, apareceram dois perfis novos, em nosso Programa: um relacionado ao que nós podemos chamar de diversidade e outro ligado ao movimento de professores, sobretudo, de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. E aí, começaram a aparecer, daqui dali e, de vez em quando, aparecia algum candidato negro ou uma candidata negra.

De novo, para nós, embora houvesse mais material para trabalhar esta questão: Florestan Fernandes, Otavio Ianni, a gente se deparava com a novidade.

Não é mais uma pessoa que veio aqui para estudar, exclusivamente, estrutura e funcionamento da Educação, numa perspectiva mais profunda ou política educacional, numa perspectiva mais profunda, ou uma teoria educacional, mas é gente que estava trazendo uma questão vivida por eles enquanto pessoas em situação de diversidade, em situação de movimento social, assim por diante (...) e aquela metodologia foi, assim, se afirmando.

Havia as reuniões da ANPEd, para vocês terem ideia, da primeira reunião da ANPEd, eu não participei. Ela foi em Fortaleza. Foi dentro de uma sala pequena em um hotel em Fortaleza. Já a 2^a, 3^a, 4^a e 5^a reuniões da ANPEd eu participei. E a gente se reunia, por exemplo, nós nos reuníamos, em Vitória, por exemplo, em hotel, e cabia todo mundo, todo mundo lá dos programas de Educação.

A grande novidade ao lado da crítica à ditadura, ao lado da crítica ao capitalismo, o que você está trazendo era a proposta da Faculdade de Educação da UFMG, o mestrado. E a gente contava e o pessoal arregalava os olhos e dizia “*que coisa diferente, mais que coisa boa (...) quem sabe a gente também no nosso Programa (...) uma coisa como essa?*”.

Havia algumas coisas similares, na Universidade Federal do Ceará e na Universidade Federal do Paraíba, mas não com esta metodologia. Eles tinham, também pessoas diferentes, sobretudo, da burocracia do Estado que faziam aquelas disciplinas comuns dos programas.

E assim, no nosso Programa começava a se falar da experiência do Programa (...) “experiência do Programa”.

Mas houve um momento em que o Miguel, com toda razão, se revoltou com a palavra experiência e disse não! “*Agora já não é mais uma experiência, agora já é uma metodologia que a gente conseguiu articulá-la em torno da ACPP, em torno da uma orientação coletiva, em torno da acolhida de novos perfis, de demandantes que trazem coisa nova e é só assim que a teoria se renova, quando problemas novos para os quais não se tem uma resposta imediata, estes problemas são agora tratados de um modo dialógico, de um modo reflexivo, em busca de sua sistematização*”.

Eu acho que eu me prolonguei demais nessa primeira parte, mas eu fico à disposição de vocês.

Sulivan: Foi perfeito professor Cury. Eu até ia mesmo pedir para que o senhor tomasse uma água para se hidratar.

Prof. Carlos Roberto Jamil Cury: Eu sou muito falador, e o Luiz sabe disso.

Sulivan: Eu estava comentando em *off* com a Cláudia como é incrível a forma como o senhor descreve a cena. Eu imaginei aqui a manifestação dos professores, foi perfeito. Aproveitando um pouco essa contextualização da sua chegada, da constituição do Programa, dessa metodologia, a gente queria escutar um pouco algumas experiências das suas orientações. Como foram os projetos que o senhor orientou? Gostaríamos de escutar um pouco sobre essas orientações.

Professor Cury:

Veja, quando nós assumimos, como eu disse, o Programa era pequeno e havia muitos alunos que ainda não haviam defendido e eles estavam espalhados por vários professores que estavam muito sobrecarregados. Então houve uma redistribuição. Eu fiquei com alguns estudantes que eram, posso dizer, do sistema anterior. Cito, aqui, Lucília Regina Machado de Souza, Eliane Marta Teixeira Lopes, Telma Guimarães de Miranda, então, na Universidade Federal de Goiás.

Eu orientei a temática, por exemplo, que Lucília trazia que era a Divisão Social do Trabalho e a Educação Profissional¹⁵. A Eliane Marta queria estudar as Origens da Escola Pública na Revolução Francesa¹⁶ e a Telma, que infelizmente já faleceu, estudou O Desenvolvimento dos Agricultores Sem-Terra do Estado de Goiás¹⁷, acho que foi isto.

Bom! A partir de 1979, como Neidson e eu já éramos doutores, as coisas ficaram mais tranquilas com relação ao Conselho Federal de Educação. Esse é outro capítulo. A gente começou a receber (...). E como era a situação? Tinha aquelas provas escritas, depois tinha a entrevista e depois a prova de língua.

15. SOUZA, Lucília Regina M. de. *Educação e Divisão Social do Trabalho, contribuição do Ensino Técnico Brasileiro*, dissert., Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1979.

16. LOPES, Eliane Marta T. *A Publicização da Instrução no contexto da Revolução Burguesa*, dissert., B. H: FaE/UFMG, 1980.

17. MIRANDA, Telma. G. de. *Expropriação e Segregação: Trajetória de Vida e de Representação de migrantes em Goiás*, dissert., Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1984.

A entrevista era o momento, realmente, definidor. Bem! Aí, chegaram pessoas das mais diferentes ordens. E aí chega um rapaz todo animado e com uma crítica brava em relação à situação social no Brasil, mas trazendo uma perspectiva nova, que era a negritude.

E aí, ele faz entrevista, o rapaz é bom, mas quem vai dar conta disso? Quem vai levar adiante? Não era simplesmente estudar Florestan Fernandes e Otavio Ianni. Ele trazia proposta nova. Era o Luiz Alberto! E aí, eu falei, não! Eu assumo! A gente tem que se reeducar! Professor tem que se reeducar! O professor acredita na reeducação das pessoas, que as pessoas possam se aperfeiçoar, até mesmo mudar de perspectivas ou até mesmo agregar novas perspectivas. Creio eu que do sexo masculino tenha sido ele o primeiro negro a entrar no Programa.

Havia pessoas, e o Luiz deve se lembrar disso, que estavam dispostas a trazer produtos novos para Educação Escolar. Material didático novo. O Programa produziria material didático novo. Foi uma pessoa que era coordenadora no Colégio Loyola, Gerusa Borges. Ela queria produzir coisas novas e que essas coisas novas tivessem sintonia mais direta com as tradições de Minas Gerais, com um ponto de vista valorativo e crítico ao mesmo tempo.

Depois eu acolhi Heloisa Helena Paixão. Ela vinha de Ipatinga e trabalhava com o sindicato dos metalúrgicos. Ela dizia o seguinte:

“Professor, os estudos que a gente faz marxistas colocam uma visão muito severa em torno da figura do trabalhador (...) ele é severo, acético, franciscano (...). Mas não é o que eu tenho visto. Eu vejo, por exemplo, um grupo muito alegre que, na hora que sai do serviço, se reúne nas mesas e, ali, os trabalhadores conversam entre eles, comem uma coisa, bebem outra (...) se divertem contando piadas. Será que é assim mesmo?”

Eu falei: “*Bom! Está aí uma coisa nova. Vamos de novo tentar ver se a gente consegue mudar esse tipo de coisa*”.

Aí, nasce, no Programa, uma dimensão peculiar que é o trabalho como produto da riqueza, mas, também, como um local onde o sujeito se produz. Ele, também, se produz e essa sua produção gera, nele, uma alegria que é a alegria de produzir. Era isso que a Heloisa Elena tentou desenvolver no âmbito do mestrado dela.

Nesse sentido, vejam, nós convidamos da França o professor Benjamin Coriat¹⁸ que nos trouxe a ligação entre Educação-Trabalho e Trabalho-Educação (CORIAT, 1976)¹⁹. Conversávamos muito com ele. Ele falava em francês e havia lá uma pessoa que o traduzia para nós.

Outro professor que veio ao nosso Programa foi Robert Linhart²⁰.

18. Benjamin Coriat, sociólogo e economista francês, nascido no Marrocos, ex-colônia francesa, especialista em Economia Industrial e Propriedade Intelectual, desde 1989 é professor da Université de Paris 13.

19. CORIAT, Benjamin. *Science, Technique et Capital*, Paris: Seuil, 1976. Nesta obra, Coriat analisa o impacto do capitalismo industrial de versão taylorista, na divisão social do trabalho. No que, fazer operário, segundo ele, se criou a separação “entre trabalho manual e o trabalho intelectual” (p. 103); O primeiro, o manual, é desqualificado por ser aquele trabalho que mantém, “sob vigilância, um grande número de operários, em um mesmo lugar, realizando atividades parciais repetidas, durante horas a fio” (op. cit., p. 103). Já o segundo, o trabalho intelectual “é autonomizado como uma função suplementar do capitalismo e foi apropriado, também, pelo capital, como sendo uma produção que se opõe ao trabalho manual com o poder de dominar as possibilidades intelectuais dos operários”. Para Coriat, o taylorismo “se constitui expropriando os operários de seus saberes”. Daí, a importância de estudar a relação Educação-Trabalho.

20. Robert Linhart descende de uma família de judeus de origem polonesa que se muda para França, antes da Segunda Guerra Mundial. O referido autor nasce, em 1944, na cidade de Nice, local em que seus familiares receberam abrigo de camponeses não-judeus para protegê-los da violência nazista e antisemita que prevalecia na França naquele momento. Robert Linhart defendeu sua tese de doutorado em Sociologia na Université Paris VIII, na qual, também, lecionou, durante muitos anos. Sua obra de referência *L'Établi*, Paris: Minuit, 1978 foi publicada no Brasil, no mesmo ano, porém com o título: *A Greve na Fábrica*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. A obra fala da greve, mas o seu ponto central é a imagem do *Établi*, substantivo que, na língua francesa, significa “uma mesa enorme (bancada), na qual operários que trabalham com madeira ou com metal têm à sua disposição para consertar ou corrigir peças que lhes chegam com algum defeito e, com isso, poderem integrar o resultado do produto final”. No caso de seu estudo, essa bancada era de operários que trabalhavam em uma indústria automobilística – *Citroën*. No referido estudo, Linhart realiza o que, no campo da metodologia de pesquisa, se chama de pesquisa-ação. Além de pesquisador busca se integrar, também, na atividade de operário, na referida indústria, e, ali, observava não só o que os operários faziam, concretamente, naquele ambiente, mas executava e aprendia, também, com eles os procedimentos a serem desenvolvidos na linha de produção de automóveis. Além de descrever os saberes apresentados pelos operários responsáveis pelas bancadas, ele mostrava, também, as discriminações que ocorriam no mundo de trabalho industrial que dividia os operários em categorias com base em suas origens nacionais e cor. Segundo Linhart, a “discriminação do trabalho era feita de maneira simplista: ela é racista. Os negros são M1, o mais baixo escalão. Os árabes são M2 ou M3. Os espanhóis, os portugueses e os outros imigrantes europeus são, em geral, OE1. Os franceses são, automaticamente, OE2. Tornam-se OE3 conforme a cara e a vontade do chefe” (op. cit., p 29).

E depois de um tempo veio outro professor, um português, João Bernardo Maia Viegas Soares²¹. Ele não era, na época, doutor, mas, sim, um autodidata²². Havia publicado muitos livros em Portugal. Foi um custo para trazê-lo ao Brasil. Para a vinda dele, se bem me lembro, houve um acerto com a Universidade Estadual de Campinas, com o professor Maurício Tragtenberg, outro que, amiúde, vinha dar cursos. E aí, o CNPq liberou a passagem do João Bernardo. Ainda que autodidata até aquele momento, pelo saber dele, entendíamos que ele merecia ser chamado a vir ao nosso Programa. E nós o chamamos²³.

Depois, também, a professora Heloisa Helena Paixão, já falecida. Formada em Odontologia, na UFMG, mas fez mestrado aqui no nosso Programa, defendeu a sua dissertação, em 1979, que tinha como título: “A Odontologia sob o Capital: O mercado de trabalho e a formação universitária profissional cirurgião-dentista”. Ela fez depois doutorado em Sociologia na École des Hautes Études em Sciences Sociales-Paris, e defendeu em 1985 a sua tese que estudou “La Santé et Classe Populaire au Brésil”. Aqui, no nosso Programa, ela trabalhava com *Saúde Bucal e Educação*. Estudava a água que, na época, em Belo Horizonte, começava a ser tratada com flúor. Para isso, Helena Paixão entendia que era preciso começar a educar as pessoas a cuidar dos seus dentes para além do uso da escova e do dentífricio. Como cuidar da saúde bucal da cidade?

Vejam, eram temáticas nas quais foram se enucleando a diversidade.

21. Conhecido como João Bernardo, nascido na cidade do Porto/Portugal, em 1946. Embora não tenha sido excluído de seu curso de História, iniciado em 1965, na Universidade de Lisboa, João Bernardo investigou, na condição de autodidata a História da Idade Média durante 20 anos, cujo o resultado está retratado em sua obra *Poder e Dinheiro: Do Poder Pessoal ao Estado Imperial no Regime Senhorial, séculos V-XV*, Porto, Edições Afrontamento, 1997.

22. Em 1988, o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP com base no artigo 62 de seu regimento interno convoca uma banca de doutores que após a análise das experiências já realizadas por João Bernardo e da leitura de sua tese intitulada “Labirinto do Fascismo. Na Encruzilhada da Ordem e da Revolta”, atribuíram a ele o título de doutor em Educação. Cf. <http://lattes.cnpq.br/3655794517486000>.

23. Esses temas podem ser encontrados em BERNARDO, João. *Um ano, um mês e um dia depois*: por onde vai o 25 de abril (economia e política da classe dominante), Lisboa: Edições Contratempo, 1975; BERNARDO, João. O Proletário como Produtor e Produto, *Revista de Economia Política*, v. 5, n. 7. Jul-set. 1982, pp 83-100. BERNARDO, João. *Economia e Conflitos Sociais*, São Paulo: Cortez, 1991; BERNARDO, João. *Crise da Economia Soviética*, Coimbra: Fora de Contexto, 1990.

Tenho que reconhecer que a questão indígena foi, de fato, algo que nós, naquele momento, tivemos de dizer: “nós não damos conta”. E aí, as pessoas que queriam tratar da questão da Educação Indígena, nós tivemos que encaminhar, embora, agora, eu não me lembro para quem... eu acho que era para a UNICAMP. Mas eu não tenho certeza. Eu sei que nós as encaminhamos para uma instituição.

Mas mesmo assim a diversidade entrou para o nosso Programa. Naquele momento, entrou a questão da cidade, a questão do trabalho. E sempre assim: *“Qual é a voz que está falando disso? Qual é o movimento dessa voz para que ela se torne um ator social importante na modificação da vida social?”*

Então essas temáticas: diversidade, trabalho, a cidade e a educação escolar formam sempre as quatro grandes orientações que foram sendo acolhidas pelo nosso Programa.

Por isso, enquanto estivemos lá o Programa teve sempre essa embocadura, bem mais ampla do que apenas Educação Escolar.

Eu não sei, Sulivan. Se, eventualmente, você quer perguntar mais alguma coisa?

Sulivan: Não, está perfeito professor. Cláudia, você gostaria de mais um destaque, tem alguma questão a aprofundar a partir do relato do professor Cury?

Cláudia: Na verdade, em uma passagem em que o senhor fala da resistência de alguns docentes com essa prática nova que estava entrando no Programa. Posteriormente, o senhor fala do posicionamento firme do professor Arroyo, e aí: houve uma adesão desses professores?

Cury: Olha, deixa eu te falar. A pós-graduação, Cláudia, nem sempre, nas instituições (e aqui eu falo no plural), ela foi bem vista. O que é que eu quero dizer com isso?

Como se tratava de uma quase instalação de uma etapa do ensino superior, pós-graduação *stricto-sensu*, havia uma necessidade das professoras e dos professores de mestrado se dedicarem quase, exclusivamente, ao Programa de pós-graduação.

E, com isso, havia certa desconfiança da parte de algumas pessoas mais ligadas à graduação de que ali estava querendo se gestar um dualismo: Graduação e Pós-Graduação. Entendeu?

Então, havia esse tipo de coisa, que é importante saber, porque depois, à medida que as pessoas foram se qualificando com mestrado e doutorado, essas ligações entre graduação e pós-graduação foram ficando mais tranquilas, porque, ali, todo mundo já estava mais qualificado.

Aí, entra outro processo: “como entrar no Programa de pós-graduação?”

Isso gerava uma nova resistência que era a seguinte: “*Vocês acolhem vinte e quatro candidatos. Desses, quatro estão ligados à UFMG e destes quatro, só dois estão ligados à FaE/UFMG. Isso não está certo! Vocês acolhem dois de fora (...) nós, também, estamos querendo qualificar a turma que está dentro da FaE!!*”

Essa era outra resistência, Cláudia. Como tem muito tempo que isso aconteceu, acho que dá para falar um pouco sobre esse tipo de resistência. A gente precisava resolver isso de outra maneira.

Por exemplo, eu mesmo era uma pessoa que brincava um pouco com isso e dizia: “Olha faz o seguinte (...) tem bolsa”. Na época, Cláudia, tinha um programa de bolsa que se chamava PICD (Programa Institucional de Capacitação Docente). Era um programa do CNPq. Ele fazia o que?

O professor concursado que fosse aprovado, por exemplo, em um Programa de pós-graduação, no Rio de Janeiro, em São Paulo ou em qualquer outro lugar, ganhava uma bolsa e, para preencher o lugar dele, pagava-se um professor substituto durante o tempo em que ele estava fazendo o mestrado ou doutorado.

Com isso, eu dizia aos professores: “olha, tem uma crítica do Conselho Federal de Educação e da CAPES, que naquele momento estava sendo incorporada, uma crítica que se chama: endogenia”.

Endógeno é o sujeito que se forma dentro da própria casa. Miguel Arroyo nunca foi favorável a essa critica. Para ele, “*se a instituição é boa, não tem porque não se formar na própria casa!*”

Mas o argumento da endogenia a gente o usava para dizer: “Olha! Tem bolsa! Vai para São Paulo! Vai para Campinas! Vai para o Rio de Janeiro! Isso é bom porque são novos ares, novos conhecimentos! Uma nova universidade para se conhecer e quando você voltar vai trazer coisas novas (...) Hum! Cláudia, eu tenho que falar uma coisa sobre a diversidade que me escapou, mas vou retornar a ela.

Vamos continuar falando da crítica que nos era feita.

Aos poucos a gente desbastou aquela crítica que era dupla: a primeira, “não acolhemos gente da casa” e a segunda “ainda por cima, tínhamos uma perspectiva não muito teórica”.

Aliás, chegava-se a dizer que o nosso Programa “tinha uma perspectiva anti-intelectual”.

Eu, Miguel, Neidson e Oder, nós contestávamos essa crítica: “*Não! De jeito nenhum! A perspectiva intelectual entra como um momento importante para o sujeito refletir sobre sua própria prática e ver em que medida essa teoria pode auxiliar a compreender essa prática. Agora aquelas coisas que a teoria não dá conta de explicar, a gente tem de buscar novos caminhos. A ciência é assim. É assim que ela vai adiante.*”

Assim a gente buscava desbastar as duas críticas: a que nós não dávamos guardada ao pessoal da casa e aquela que dizia que o Programa tinha ojeriza à teoria.

Entendeu? Só que isso foi se desbastando ao longo do tempo seja com a ampliação do PICD, seja vendo as defesas de dissertação (...) eram verdadeiros *happenings*; as salas lotadas de gente. Chamavam-se professores de fora; vinham todos os colegas da FaE. Colegas de outros programas da universidade que vinham ver o que aquele sujeito estava defendendo.

Sim, houve sim, no início, resistências, mas a gente buscava desbastar por esses dois vertentes. Que deram certo. Por exemplo, o PICD foi um programa muito virtuoso que propiciou a muita gente formação de pós fora da universidade e depois eles voltavam.

Agora volto ao tal assunto da diversidade que disse ter deixado escapar.

O que eu queira ainda dizer de diversidade é o seguinte: Num dos retornos de colegas que estavam no exterior, tivemos o da colega Glaura Vasques de Miranda.

Glaura foi a primeira mulher a ocupar cargo de Secretária de Estado em Minas Gerais, no governo, eu acho, de Magalhães Pinto. Foi Secretária de Administração do Estado.

Depois ela vai para Califórnia, realizar seu doutorado na Universidade de Stanford, onde defende em 1979 uma tese com o tema sobre a educação

e outros fatores determinantes que afetam as mulheres na força de trabalho no Brasil²⁴.

A professora Glaura trouxe para o Programa a problemática da mulher²⁵. Este foi outro elo da diversidade que passou a fazer parte do Programa. Ao retornar do seu doutorado a professora Glaura passou a acolher rapazes e moças que tivessem identificação com essa temática.

Outro assunto relativo à diversidade que pertence ao primeiro grupo de novas demandas acima relatadas que eu não falei, foi a chegada de mulheres no Programa que estavam à frente de um movimento muito famoso de Belo Horizonte que chamava o “Movimento das Crecheiras”. Mulheres que defendiam a necessidade nas periferias de se abrirem creches.

Eu mesmo, eu vou contar um caso aqui. Não sei se o Luiz sabe disso. Eu fui convidado para fazer uma conferência no sul de Minas sobre o assunto das creches em periferia. Na época, eu orientava uma aluna que tratava desse tema no mestrado. Era Cristina Gravito. Como eu estava muito assoberbado de trabalho e disse a eles: “*eu não posso, mas eu tenho uma orientanda de mestrado muito boa, muito inteligente e muito viva que está trabalhando com esse tema. Quem sabe, ela não possa falar?*”.

A Cristina foi e foi muito bem sucedida. Mas na volta, ela sofreu um acidente e faleceu.

Fiz uma homenagem a ela no dia em que eu defendi a minha tese de professor titular da UFMG em memória de Cristina Gravito... ela era uma pessoa que estava muito sintonizada com as questões da creche.

Para orientá-la eu fui lá procurar coisas sobre creche. Onde é que foi que achei coisas para conhecer esse assunto?

Na Fundação Carlos Chagas. Tinha um grupo lá em São Paulo que estudava as questões do chamado ensino pré-escolar e da educação infantil em geral.

Só que aqui, Cláudia, em Belo Horizonte, as mulheres de periferia tomaram a frente desse movimento de creches.

24. MIRANDA, Glaura V. de. *Education and other determinant factors offemale labor force participation in Brazil*, thesis, Palo Alto: Stanford University, 1979.

25. MIRANDA, Glaura V. de. A educação da mulher brasileira e sua participação nas atividades econômicas em 1970. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (15):21-36, dez. 1975.

Teve-se, assim, no Programa, esses dois lados sobre o tema da mulher: Um que trazia um discurso mais elaborado trazido pela professora Glaura e o outro, pelas crecheiras (silêncio).

Luiz Alberto: Cury

Professor Jamil Cury: Fala Luiz

Luiz Alberto: Nesse seu percurso aqui, no Programa, daria para você nos falar um pouco de como foi a sua relação com o Conselho Nacional de Educação. Como que foi essa sua experiência de estar nesses dois mundos ao mesmo tempo? Conta pra gente, Cury.

Professor Jamil Cury: Quando eu fui para o Conselho Nacional da Educação, em 1996, pelo menos na minha cabeça essas coisas já estavam bem arranjadas. Sabe por quê?

Porque nós já tínhamos feito duas defesas contundentes da Educação tanto na Constituinte, quanto na tramitação da Lei de Diretrizes de Base (LDB). A bandeira do nosso ponto de vista imediato era a questão do acesso. Acesso a um bem social, sobretudo, na Constituinte (...). Educação e Saúde eram, assim, duas áreas candentes.

Aqui, Sulivan, entra outro dado da diversidade, entende Cláudia? O nosso Programa, devido essa abertura, ele recebeu pessoas da Faculdade de Medicina da UFMG que eram ligadas à Saúde Pública. A Heloisa Helena, mesmo, de quem eu já falei aqui, eu a orientei. Ela vinha da PUC de Minas Gerais que tinha naquela época um grupo ligado à Odontologia Social.

Assim, nós passamos a receber, no nosso Programa, médicos que tinham preocupações para além da assistência médica. Tinham preocupação com a prevenção, com o acolhimento mais amplo do primário do que o atendimento secundário e terciário. Nós os acolhemos. Nós tínhamos de nos reeducar. Como que eu vou entender, por exemplo, questões ligadas à Saúde Pública? Tínhamos que estudar. E aí, a gente buscava ali e aqui e assim íamos fazendo...

Bom! Na Constituinte nós já havíamos defendido o acesso com um veio social: moradia, saúde, lazer, educação. Vamos dizer, esses eram os mantras que a gente defendia.

Em torno desse acesso tínhamos dois grandes conceitos: o de Igualdade e o de Diferença já na Constituinte, talvez, não com a clareza, por exemplo, que temos hoje. Mas não dava para deixar fora do acesso igualitário e diferenciado

as pessoas em situação de deficiência. Não dá! Não dá para você ignorar a escravatura, tanto que a questão da valorização da cultura indígena e da cultura afro, ela está, antes de tudo, já estavam previstas num artigo do Ato das Disposições Gerais Constitucionais. Está lá no primeiro artigo. E a gente brigou por aqui.

Eu me lembro, por exemplo, as pessoas em situação de deficiência que é a expressão que eu utilizo hoje, porque, na época, se falava de pessoas portadoras de necessidades especiais. Eu defendia que deveriam ser pessoas portadoras de necessidades manifestas. A minha argumentação era “todos nós somos portadores de necessidades, uns manifestam, outros não”.

Um sujeito cadeirante tem, claramente, uma lesão, é uma pessoa portadora de deficiência. Um surdo, um cego, alguém com síndrome de Down, é manifesto. Agora, eu sou, também, portador de necessidades e de limitações. Talvez não manifestas como em outros. Bom enfim, não passou. Mas não tem importância.

O importante é que, no nosso Programa, entraram pessoas com necessidades educacionais especiais, entraram as questões da negritude, entraram as questões indígenas e, ainda, segundo o artigo 7º, sobretudo, entrou a questão feminina.

Já na LDB, Luiz, a gente tinha bem mais clareza disso. A gente, naqueles dois projetos que disputavam a LDB, a gente ficou decepcionado com o Darcy Ribeiro, porque imaginávamos que ele, grande antropólogo, iria ser bastante contundente no caso da Educação Indígena, no capítulo da Educação Infantil, no capítulo da Educação Integral, no capítulo relativo às diversidades. Mas ele estava mais preocupado com o acesso universal para todos e para todas.

Por isso tivemos que negociar com ele muitas coisas que acabou dando nessa LDB que temos até o momento atual.

Então, quando eu fui para o Conselho Nacional de Educação eu já tinha um pouco mais claro essas distinções e essas articulações ora virtuosas, ora viciosas ou viciadas entre Igualdade e Diversidade.

Agora, Luiz, no Conselho aparece de tudo, meu caro. Aparece de tudo! (...) antes de falar de grandes lances, eu tive de me defrontar com casos muito específicos, por exemplo, “os adventistas do Sétimo Dia, exigindo que o Conselho Nacional de Educação resguardasse a sexta-feira ao pôr do sol até

o sábado ao pôr do sol.”. Então nesse horário ninguém que fosse adventista poderia ir para escola. Isso era considerado trabalho. Tive que me defrontar com grupos que perguntavam se era lícito aparecer alguma propaganda em livros didáticos. Tivemos que nos haver com isso e com muito mais.

Mas o grande assunto de uma lei nova é você estabelecer a normatização daquela lei. A lei é abstrata, é genérica, exceto em alguns pontos. É preciso você fazer que ela escoe. Então começou a haver o levar adiante as Diretrizes Curriculares Nacionais que é competência legal do Conselho.

Bem, para nós era claro que as grandes etapas da Educação Escolar tinham de ser levadas adiante através de diretrizes: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Quando nós resolvemos isso, aí, eu trouxe o seguinte problema: e as modalidades? Como é que nós vamos fazer. Aí de novo: Quais modalidades? Primeiramente, eu falei, aquelas que estão tipicamente marcadas que são: Educação de Jovens e Adultos, Educação do artigo, acho que duzentos e quarenta e seis do Ato de Disposições Gerais que é relativo às Relações Étnico-Raciais, Educação Indígena, Educação das pessoas em situação de deficiência e Educação do Campo.

Eu falei: “essas cinco estão tipificadas ou na Constituição ou na lei”, então nós temos que levá-las adiante e, assim, se fez.

Porém, aí, entrou toda uma experiência que a gente já tinha tido na Constituinte e que eu tinha tido, também, no Programa de Pós-graduação.

Aí eu disse: “*olha, aqui é um Conselho novo. Nós não podemos nos pautar como se nós fôssemos vinte e quatro pessoas que ganharam o fogo do Espírito Santo, portanto, nós somos capazes de falar todas as línguas para todo mundo. Nós temos que ouvir. É preciso, da mesma forma como foi feita na Constituinte, fazer audiências públicas, em que a gente ouça, em um país federativo, as regiões*”.

Num país que já tem uma pós-graduação consolidada, nós temos de ouvir as pessoas que têm grupos de pesquisa a esse respeito, as pessoas que trabalham.

E, sobretudo, nós temos que ouvir os interessados! Porque eles podem nos ajudar a fazer uma elaboração mais sintonizada com suas expectativas.

Então Luiz, estes foram os eixos dos quais nos desincumbimos. Qual foi a ordem da desincumbência? Seguimos as modalidades.

A primeira modalidade que a gente se desincumbiu foi a Educação de Jovens e Adultos da qual eu fui o relator. Eu costumo dizer que aquele parecer, dele, eu fui o escribe. Mas ele foi elaborado a mil mãos.

Depois foi a modalidade a Educação de Pessoas com Deficiência que nós nos articulamos intersetorialmente com setores do Ministério Público que estiveram diretamente presentes.

Depois nos desincumbimos da Educação Indígena que foi não só pessoal do Ministério Público como o pessoal da FUNAI.

Eu nunca vou me esquecer da última audiência pública em Brasília. Eu era o presidente da Câmara. Quando eu entrei ou nós conselheiros entramos no auditório e vimos aqueles indígenas com suas roupas rituais, eu me perguntei: “O que nós temos para falar para esse povo? Quem somos nós para falar alguma coisa para esse pessoal?”

Ah! Mais foi muito bom. A nossa metodologia assim sempre foi o da audiência pública.

E o mesmo se deu na sequência, mas não foi mais com a Câmara da Educação Básica, foi com o Conselho Pleno com as Relações Étnico-Raciais. Por quê?

Porque as Relações Étnico-Raciais abrangiam a Educação Básica e a Educação Superior.

Aí aparece o papel, obviamente, luminar da Petronilha Beatriz Gonçalves Silva²⁶, foi fundamental e pautou na metodologia de audiências públicas: “*Nós vamos consultar todos os interessados*”.

E aí houve uma consulta não só com os grupos de trabalho de pesquisa e de especialistas, mas, também, com as organizações ligadas ao movimento negro²⁷.

26. Foi relatora do Parecer CNE/CP 3/2004 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

27. Sobre essa escuta de ativistas do movimento negro cf. PERSONA - PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES E SILVA (14/08/15) - YouTube.

Foi muito importante ouvi-los e o modo de ir escrevendo o parecer era sempre um modo provisório. Você, por exemplo, ia fazer uma audiência pública na região norte e aparecia lá uma questão muito específica da região norte (...) a estrada é o rio (...) a estrada é o igarapé e não o asfalto. Assim, você tinha que dar conta de abranger esse tipo de coisa.

Então, essa foi a metodologia que o Conselho Nacional adotou. Se atualmente é assim, eu não sei. Mas, na nossa época, para fazer as grandes diretrizes, a gente se serviu sempre da consulta pública e das audiências públicas.

E sempre nesse jogo de escrever e reescrever, escrever e reescrever (...) até se chegar realmente no ponto. É claro quem dá a última palavra é a Câmara ou o plenário. Aí você faz as últimas negociações.

Você não podia chegar ao Conselho e dizer: “*Essa é a minha posição, daqui não saio e daqui ninguém me tira*”. A única coisa que se pode dizer é: “Isso não é constitucional, é legal, não é legal”. Aí, sim, a conversa é outra. Mas em relação a outras questões, você tinha que negociar determinadas coisas. É, por isso, que, às vezes, saem pareceres que acabam não satisfazendo de maneira integral um determinado grupo, uma determinada tendência.

É difícil! É um ônus muito difícil! É por aí Luiz. Eu não sei se te satisfiz.

Cláudia: O professor Luiz ainda quer falar?

Luiz Alberto: Não Cláudia, vai lá.

Cláudia: Professor Cury, a gente queria aprofundar mais um pouquinho o seu relato, destacando um item da pergunta geradora. Gostaríamos de ouvi-lo falar sobre a política de reserva de vagas que é adotada na nossa pós-graduação. É possível encontrar nela alguma herança das iniciativas do Programa quando ele foi iniciado na década de 1970?

Professor Cury: Eu acho que sim.

É claro que o Programa não é o leito principal da política de cotas. Ele não é. Mas ele é um afluente. Ele está, digamos assim, ele é uma das fontes dessa tendência que depois, felizmente, se converteu em um movimento e do movimento em lei.

Ele foi um afluente que gerou pessoas que, depois, em outros lugares, também, passaram a ser afluentes e influentes para a elaboração dessa lei.

E aí eu cito o quê? Por exemplo, a ANPEd (Associação Nacional de Pesquisadores da Educação). Ela já tinha um Grupo de Trabalho, um GT ligado à pesquisa da diversidade.

É óbvio que você aí já tem um grupo constituído que ganha irrigação das várias pesquisas, dos vários Programas.

Mas, também, veja bem Cláudia, houve vários outros programas como, por exemplo, o da *Ford Fondation* e outros que entenderam o papel estratégico da pós-graduação e começaram, então, a apoiar estudantes negros com uma temática pertinente que quisessem entrar na pós-graduação para desenvolver estudos.

Isso criou uma massa crítica! Foi se criando uma massa crítica dentro da área da Educação. Mas não só. Criou-se, também, na área das Ciências Sociais, na área da Psicologia e em outras.

Então houve vários afluentes, Cláudia, que sendo influentes acabaram constituindo o leito principal que fez, finalmente, que essa lei fosse aprovada.

Houve uma tramitação muito específica no Congresso Nacional da qual, por exemplo, o Luiz Alberto sempre cita uma das minhas orientandas que fez trabalho de acompanhamento da tramitação legislativa das leis, revelando os embates que houve, os discursos que houve, as superações, as negociações e etc.

Nós vamos ter agora, no mês de agosto o fim da lei de cotas. O fim legal dessa lei.

O que está em jogo (eu acho), você deve ter visto, aparece na capa da Revista Carta Capital da semana passada²⁸.

Nós temos que nos mobilizar, evidentemente, para continuidade aperfeiçoada dessa lei (...) nós vamos ter adversários muito difíceis pela frente.

Vamos ter adversários difíceis e alguns até malévolos. E ainda outros vão vir com os velhos argumentos (...) de que isso é privilégio (...) não tem meritocracia (...). Sim, coisas que, certamente, não escapa à agudeza social e intelectual de vocês.

28. Refere-se ao tema explorado por Rita Oliveira e Cleber dos Santos Vieira, [A Prorrogação das Cotas e o Eterno enredo em torno do 13 de maio, em 08/02/2022 - CartaCapital](#).

Cláudia: Eu sei que o professor Luiz vai ainda falar, mas eu gostaria muito de agradecer essa oportunidade única de estar neste encontro ouvindo esse seu relato de experiência no Programa de Pós-graduação. Professor Luiz e Sulivan.

Sulivan: Eu, também, quero agradecer essa oportunidade de estar escutando a história não só do Programa de Pós-graduação, como, também, da história da Educação Brasileira. O senhor, de certa maneira, formou todos nós. Tivemos contato direto com as suas produções, com os seus trabalhos. Hoje ouvimos relatos sobre os seus cargos na gestão pública. Foi uma tarde maravilhosa, saber que daqui a pouco terei contato com meus estudantes e poder dizer a eles que eu entrevistei o professor Carlos Roberto Jamil Cury.

Luiz Alberto: Cury, não tenha dúvida nenhuma de que foi magnífica essa possibilidade de poder escutar, nesta tarde, você nos falar sobre as suas experiências aqui no nosso Programa de pós-graduação. Mas, ainda nesse finalzinho, eu gostaria de aprofundar um pouco mais com você esse ponto último que você trouxe como um desafio para nós da pós-graduação.

Cury: Fala Luiz

Luiz Alberto: Durante a sua experiência os Programas de pós-graduação dialogam com o Conselho Nacional de Educação? Por exemplo, neste atual momento, você está dizendo que a gente precisa brigar pelas questões de ações afirmativas. Mas na realidade, eu não vejo ações dos programas de pós-graduação brigando por isso. Como seria essa discussão institucionalmente? A gente fica discutindo as questões do racismo institucional e a gente nunca esclarece o que o raio de conceito é esse. Mas têm algumas coisas que estão institucionalizadas e as instituições, aí eu estou falando dos Programas de Pós-graduação que estão institucionalizados e estão em silêncio com essas questões do possível fim da era das ações afirmativas. Nessa sua experiência, inclusive porque você não teve só a experiência nos programas de pós-graduação, você teve essa discussão no Conselho Nacional de Educação e no Congresso Nacional. Mas como se sabe essa decisão final será tomada pelo Congresso Nacional e não pelo Conselho. Como você vê esse silêncio dos Programas de pós-graduação diante dessa ameaça dele ser encerrado em agosto deste ano?

Professor Cury: Olha Luiz, têm vários aspectos, aí, a serem levados em consideração.

Há, não, havia, eu vou colocar no passado. Hoje, eu não sei como está. Mas havia uma certa prevenção em relação aos Programas de Pós-graduação em Educação no MEC. Por que havia essa prevenção?

Porque se dizia o seguinte: “os Programas de Pós-graduação em Educação estão reunidos na ANPEd e a ANPEd é uma associação que faz moções”. Ponto!

Havia, assim, uma prevenção do tipo ANPEd = Moção. “Quando ela traz uma proposição, na melhor das hipóteses, é uma proposição muito idealista ou irrealista”.

Olha! Eu estou falando de uma forma muito franca, coisa que nem sempre a gente pode falar isso, porque pode ofender, na medida em que, evidentemente, esse tipo de coisa carrega consigo uma dose de preconceito. Pois bem.

Agora no Congresso Nacional proposições da ANPEd têm possibilidades de serem mais bem acolhidas. Por quê?

Porque os deputados e senadores sabem que precisam de subsídio teórico e político mais específico. Então eles chamam especialistas para falarem no Congresso Nacional. Há sim uma chamada de especialistas. Isto faz com que determinadas pessoas de várias tendências e correntes acabem sendo convidadas a irem ao Congresso Nacional. Tá bom?

No caso do Conselho Nacional de Educação, a acolhida das proposições depende da composição do Conselho.

A composição da Câmara de Ensino Superior, tendencialmente, saiu de uma composição mais publicista para uma composição mais privatista.

A Câmara de Educação Básica, por razões óbvias das redes públicas de sua base, teve, durante um bom tempo, uma predominância publicista. Mas, ultimamente, ela vem tendo a presença maior de pessoas ligadas ao sistema privado não, necessariamente, só as dos sem fins lucrativos, mas vem tendo um número maior de pessoas que estão ligadas ao sistema privatista com fins lucrativos.

Quando esses dois mundos se juntam no plenário, óbvio que as escolhas são feitas um pouco por aí, ou seja, pelos grupos mais hegemônicos pelo menos do ponto de vista quantitativo ali presente.

Enquanto eu estive no Conselho Nacional, fui da Câmara de Educação Básica que prevalecia o grupo mais publicista, a gente procurou, a despeito de essa fala (de prevenção da ANPEd) estar correndo também por lá, desfazer essa narrativa: “A ANPEd não é uma associação que só faz moção”.

Aí depois eu fui conversar com o pessoal da ANPEd e falei: “Olha! Não dá para fazer moção a propósito de tudo e do todo. Não dá! Tem que se fazer uma seleção do que é que vai ser levado lá para o MEC e lá para o Conselho Nacional.

Se se levar tudo, a Associação vai ficar com a ficha de uma Associação de moção e não de proposição. Tem que levar coisas, claramente, propositivas.

Bom, Luiz, eu acho o seguinte: no caso agora, eu prefiro o que você diz, é uma lei ligada às Ações Afirmativas. Acho melhor do que lei de cotas. Eu prefiro essa expressão porque ela é mais ampla; porque ela me dá guarida para outras entradas.

Eu acho que a gente tem de levar propostas.

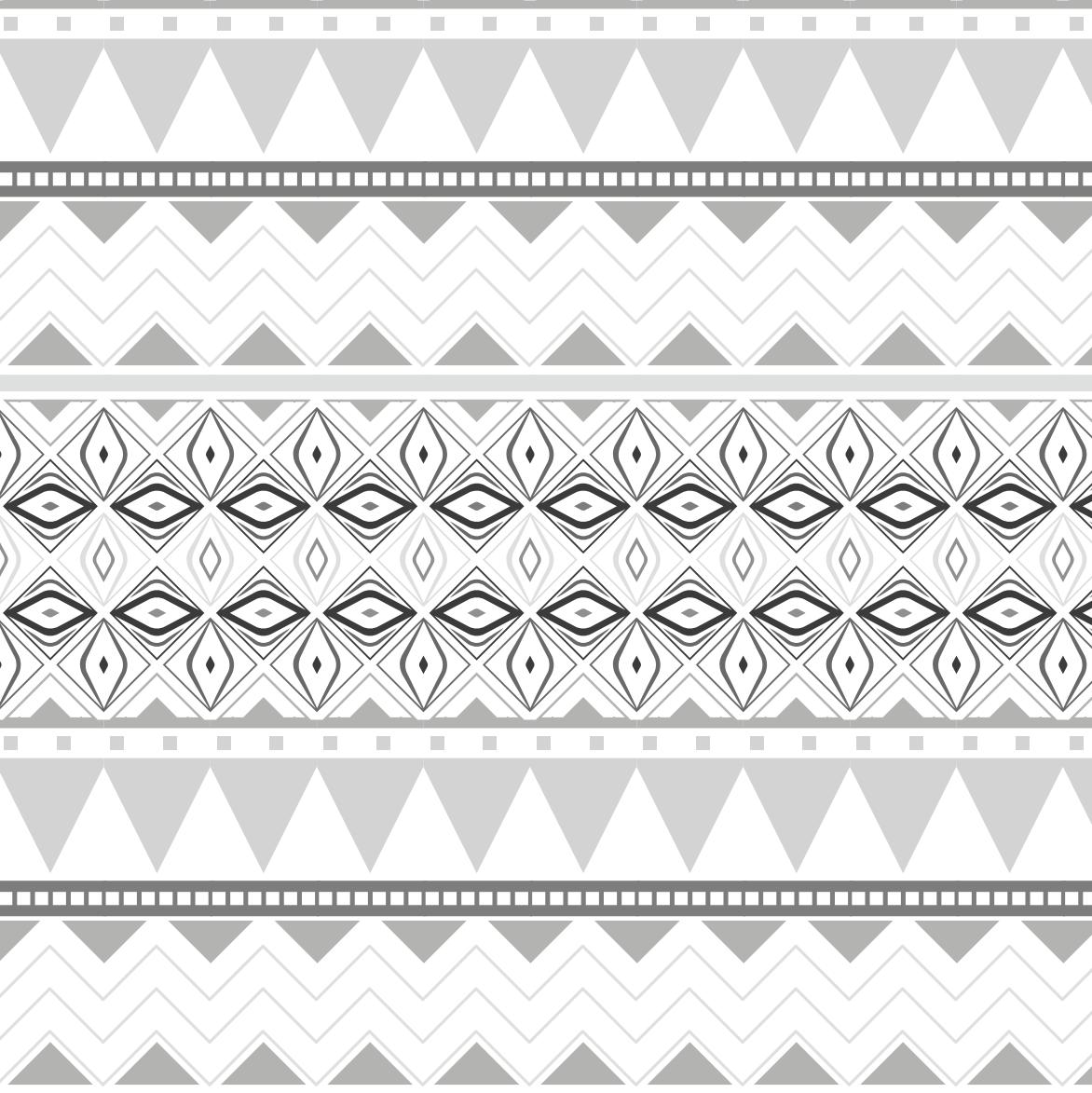
Acho que os Programas de Educação, na medida em que é, sobretudo, 1) a entrada no ensino superior, 2) tem um ensino ligado às relações étnico-raciais que abrange a Educação Básica indicam, sim, que é tarefa da Associação Nacional de Pesquisa em Educação oferecer subsídios propositivos que mantenham a lei e aperfeiçoem a lei.

E, sobretudo, que busque (eu acho que isso tem um lote considerável para isso) uma exposição de motivos, uma radiografia que faltou no Plano Nacional de Educação, uma boa radiografia.

Mas a gente tem âncoras, nas quais a gente pode se apoiar, seja o Plano Nacional de Educação, seja a Constituinte. São as nossas âncoras.

Acho que seria o caso, sem dúvida nenhuma, de o nosso Programa de Pós-Graduação da UFMG, quem sabe, tomar a frente desse tipo de coisa. É um Programa que tem no seu nome a palavra **Inclusão**.

É isto, voilà!



SEGUNDO EIXO

**“Prof. Luiz Alberto Gonçalves:
trajetória e movimento”**

Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, uma homenagem!

Isabel de Oliveira e Silva

Dos sentidos de *homenagem*, gosto do que se refere a *um ato que encontra o coração de ambos!* Trazer à luz pública os profundos sentimentos de respeito, admiração e agradecimento. Tomo, portanto, como oportunidade de compartilhar tais sentimentos, menos por eles, e mais por justiça!

O reconhecimento das contribuições do professor Luiz Alberto na pesquisa em educação, na formação de novos pesquisadores e, especialmente, por sua capacidade de antecipar novas formas de olhar, ver e compreender o campo social, é compartilhado por um sem número de pessoas. Sua produção bibliográfica fala, por si, de seu engajamento e compromisso com uma educação que descontine e, mais do que isto, seja parte de práticas que se voltam para a luta contra as injustiças, dentre as quais, e de forma central em seu pensamento, as desigualdades raciais.

Como compreender as intrincadas redes de reprodução da dominação e, ainda, os mecanismos que engendram novas formas de subordinação que aprofundam injustiças? Esta e muitas outras questões, pude ouvir do Luiz Alberto que podem e devem ser constantemente apresentadas, atualizadas e refinadas, porque conhecer a vida social é algo que, ao ser alcançado, também nos escapa. Com ele aprendi que é da natureza dos objetos da pesquisa social, *que sejam escorregadios!*

Tanto mais escorregadios quanto mais profundidade se almeja, uma vez que nos fenômenos sociais, em última instância, problematizamos a *condição humana*! Portanto, evocando Walter Benjamin, perguntar se impõe como fazem as crianças diante de um *mundo novo*, para quem sempre cabe perguntar, pedir para contar *de novo!* Com sua permanente atitude inquiridora, Luiz Alberto nos convida a ampliar o olhar e, ao mesmo tempo, ter atenção às minúcias dos fenômenos. Em suas aulas, conferências, participação em bancas, uma lição importante se apresenta: ciente do lugar de formação que ocupa, não se prende a dicotomias, nos ensinando que há *qualidade na quantidade e quantidade na qualidade*. Assim, pesquisar, aprofundar, ver “a floresta e a árvore”, essa arte desafiadora, está sempre presente em suas análises e, também, no ensinar a pesquisar.

A convivência com Luiz Alberto, primeiro como professor, depois como examinador do meu trabalho de mestrado e, em seguida, como orientador do doutorado, foi e continua a ser marcada pelo respeito mútuo e pela colaboração. Em situações para mim sempre marcantes, os encontros com Luiz Alberto, seja em pareceres que ele cuidadosamente elabora, seja participando juntos de bancas examinadoras, ou sendo ele examinador de trabalhos orientados por mim, reafirmam, a cada vez, a sagacidade do seu olhar, sua inquietação e uma leitura emocionada. Esse aspecto, que deixou de me surpreender com o tempo, veio me autorizar a conferir legitimidade à dimensão do afeto na pesquisa, sem que o rigor fosse esquecido. Menos que um envolvimento pessoal, o afeto vem marcado pelo compromisso profundamente enraizado na nossa experiência.

Destaco, sem receio de subvalorizar outros aspectos, que a convivência com Luiz Alberto tem me ensinado a ver as relações sociais como relações racializadas. E isto é algo que trouxe força ao meu olhar para o mundo e seus conflitos e, também, para as singularidades.

No período em que compus a coordenação do PPGE/FaE/UFMG, tive a oportunidade de, do ponto de vista da gestão acadêmica, refletir e debater sobre o *racismo estrutural e institucional*. Expressões que ganharam concretude na medida em que os entraves para a implementação das Ações Afirmativas

na Pós-Graduação se revelavam pouco permeáveis, e a insuficiência da *boa vontade* dos envolvidos igualmente se confirmava.

No entanto, essa mesma *boa vontade* permitiu que travássemos ricas discussões que levaram o PPGE a destinar o percentual máximo de vagas permitido pela Resolução da UFMG para as cotas para negros, além da abertura de vagas suplementares para pessoas com deficiência e indígenas. Sabíamos, no entanto, da insuficiência da destinação de vagas. Contamos com o engajamento de estudantes cotistas que contribuíram para que aprendêssemos a ler as demandas e as questões em torno do reconhecimento mútuo e da alteridade. A presença de estudantes da grande parcela da população historicamente excluída do Ensino Superior, evidenciou o quanto desafiadora é a luta por transformar as condições institucionais para uma universidade realmente democrática.

Caminhamos, não sei dizer se pouco ou muito pouco. Mas o fato é que caminhamos. Temos hoje mais pessoas que se comprometem, que agem, e que, acredito, reconhecem a importância de pensadores que ousam olhar além, perguntar *de novo* e que indagam as estruturas institucionais. Sem dúvida, Luiz Alberto é uma dessas pessoas.

Sinto-me, pois, honrada pela convivência com Luiz Alberto, com quem, ao longo de mais de 20 anos, tenho me enriquecido a cada encontro!

Termino então estas (insuficientes) palavras, expressando o desejo de que a minha admiração, respeito e gratidão, sejam *Atos que encontrem seu coração!!!*

Com carinho,
Profa. Isabel de Oliveira e Silva

Nas margens da memória: Um tributo ao professor Luiz Alberto Oliveira Gonçalves

Sandra Pereira Tosta

Digo: o real não está na saída nem na chegada:
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia

Guimarães Rosa

Este texto talvez deva ser lido como um memorial.

Um memorial que busca escrever sobre fatos ocorridos, sobre experiências profissionais, é sempre uma tarefa complexa, árdua e instigante. Requer o ato de entrar e sair de coisas passadas e de coisas mais recentes numa relação constante: quanto mais nos afastamos do tempo passado, mais observamos com clareza as cores, as formas e o movimento do acontecido. São momentos que se colocam como especiais no sentido de rememorar de uma forma mais ordenada caminhos construídos e percorridos, utopias perseguidas, enfim, encontros, reencontros e desencontros.

Memórias permeadas de alegrias e lutas pelo prazer das muitas e múltiplas aprendizagens, do conhecimento como uma forma de participação social e exercício da cidadania. Fragmentos de textos recolhidos da minha existência e experiência como estudante e docente pesquisadora vividas e compartilhadas com o professor Luiz Alberto Gonçalves. Relatar um pouco dessas experiências traz em si a memória de fatos e significados que ao serem explicitados, quase sempre apontam para outras interpretações,

outras possibilidades. Relatar as minhas vivências no transcorrer desse texto me levou a trilhar percursos já vividos e conhecidos, mas com diferentes olhares, já que vivo hoje outro tempo. Na busca de certa objetividade nesse texto foi inevitável encontrar com a minha subjetividade e sua disposição própria em contornar caminhos, reinterpretar o vivido, permitindo novos significados à experiência con-vivida. Tudo isso somado à difícil tarefa de falar de pessoas que gostamos, respeitamos e admiramos.

Luiz é um amigo de longa data, daqueles que a gente guarda no canto esquerdo do peito, como canta Milton Nascimento. Por tudo isso me sinto profundamente honrada em participar deste livro que, em parte, resulta do Programa Biografia Viva – Pensar a Educação Pensar o Brasil, numa justa homenagem feita a ele. E desde já, me desculpo com os leitores, pois, longe de ser um texto estritamente acadêmico, esta minha escrita mistura uma linguagem coloquial e plena de afeto, dado que, falar sobre o professor Luiz Alberto, é recuar no tempo e buscar na memória sons, imagens, cores, saberes e sabores, texturas e aprendizagens.

É assim que passo a tecer alguns comentários evocados do passado e do presente, na convivência com este educador, intelectual de primeira linhagem. Um destacado militante das causas sociais, especialmente dos movimentos negros, Luiz tem uma significativa e longa imersão no campo da sociologia da educação cuja contribuição aos estudos étnico-raciais, à juventude e, mais recentemente, às questões da segurança e violência em meio escolar, são referências para outros pesquisadores que se ocupam das mesmas temáticas na área da educação, correlatas e afins.

Projeto Rondon: uma experiência formativa, crítica e pedagógica

Conheci Luiz Alberto nos idos dos anos de 1970, mais precisamente entre 1977 e 1978, quando ainda era estudante da Faculdade de comunicação da Universidade Católica de MG e ele era diretor do Campus Avançado do Vale do Jequitinhonha na cidade de Araçuaí, Nordeste de MG. Região conhecida como “Vale das lágrimas”, dada a sua pobreza estrutural e abandono por parte do Estado e suas políticas. Porém, um Vale encravado num solo

rico em tungstênio, um mineral de alto valor, considerado o metal natural mais forte da terra. Por isto mesmo, o Vale era considerado pelo governo militar uma das regiões de segurança nacional do país: pobreza extrema e riqueza natural convivendo no mesmo território, sem contar os povoamentos indígenas, ribeirinhos e quilombolas.

Bem diferente do que se faz hoje como Projeto Rondon, ou se fazia, a experiência deste empreendimento nos tempos sombrios e devastadores do regime ditatorial, o Campus Avançado, um projeto do Ministério do Interior em parceria com o Ministério da Educação, tinha como lema: Brasil - “Integrar para não Entregar”, apelo perfeitamente afinado e coerente com a doutrina de segurança nacional inventada e imposta difusamente pelo regime militar (1964-1985). O Projeto estava associado ao Programa de Integração Nacional (PIN) o qual propunha a integração das regiões Norte e Nordeste, principalmente, por meio do fomento da construção de estradas, algumas grandiosas como a Transamazônica¹, que pretendia transferir contingentes populacionais assolados pelas secas no Nordeste para ocuparem a região amazônica². Nessa esteira, o Projeto Rondon participava do processo de integração dessas regiões enviando equipes multidisciplinares de universitários para auxiliarem na assistência às populações locais, como bem explica a historiadora Natália Rodrigues (2022)

Para cumprir tal meta, o governo exortava instituições de ensino superior, por meio de convênios e aporte de recursos financeiros, a levar alunos para outras regiões do país, de preferência bem longínquos de seus lugares de origem à exemplo do Vale da Ribeira em São Paulo que era destino dos estudantes baianos; os gaúchos partiam numa longa viagem para Altamira

1. “Apenas a manutenção da rodovia já tem causado grande desmatamento, grilagem de terras e ramais ilegais, que têm invadido as terras indígenas”, denunciou o cacique e presidente da Federação das Organizações e Comunidades Indígenas do Médio Purus (Focimp), Valdimiro Apurinã Faria, em uma carta assinada em agosto de 2020. Tornou-se um dos símbolos do fracasso do projeto de integração conduzido pela ditadura militar, a BR-319 é a única ligação por terra de Manaus (AM) ao restante do Brasil, via Porto Velho (RO). Dos 885 km inaugurados em 1976 e que cortam um dos blocos mais preservados da floresta amazônica, cerca de 450 não estão asfaltados. Cf: <https://www.brasildefato.com.br/2021/03/31/nova-transamazonica-reconstrucao-da-br-319-pode-reviver-tragedia-socioambiental>.

2. A Amazônia Legal é dividida em duas partes: a Amazônia Ocidental, composta pelos Estados do Amazonas, Acre, Rondônia e Roraima, e a Amazônia Oriental, composta, por exclusão, pelos Estados do Pará, Maranhão, Amapá, Tocantins e Mato Grosso. (IBGE, 2010)

em Belém; Rondônia era aonde os cariocas se dirigiam. E paulistas e mineiros se deslocavam para o Vale do Jequitinhonha.³

Diante dessas definições de mobilidade estudantil sob a supervisão de professores, a pergunta mais imediata era: por que universitários da Universidade Católica de Minas Gerais, hoje PUC- MG, se apresentavam acompanhados por colegas da antiga Escola Superior de Agricultura da cidade de Lavras- MG, atual Universidade Federal de Lavras, em direção ao Vale do Jequitinhonha no estado de Minas Gerais? Pois bem, essa presença no Vale era uma exceção naquele planejamento de base do Projeto Rondon de encaminhar estudantes para regiões longínquas e bastante distintas em todos os aspectos das suas regiões de origem. Que “estranhamento” ou choque de culturas pretendia o governo militar patrocinando estes deslocamentos institucionalizados via a operação Projeto Rondon?

Bom, a presença de estudantes de Minas em territórios do próprio estado pode ser explicada por negociações que envolveram a igreja católica de Belo Horizonte. Seu arcebispo à época, Dom Serafim Fernandes de Araújo, anos depois, Dom Serafim Fernandes, Cardeal de Araújo, era nascido em Minas Novas, uma cidade do Vale do Jequitinhonha. E era, também, reitor da universidade. Valendo-se dessa autoridade da qual fora investido, o bispo “fez questão” que a atuação dos estudantes da Católica (de sua pioneira Escola de serviço social, de enfermagem e da Faculdade de comunicação) fosse em solo mineiro, em terras pelas quais nutria um profundo afeto e compromisso com o desenvolvimento local. E como a universidade não tinha um centro de ciências da natureza, esta lacuna foi preenchida pela escola de Lavras. Juntamente com os mineiros, somaram-se estudantes de engenharia das Faculdades do ABC-Paulista.

3. Na versão inicial, o Projeto Rondon foi proposto durante o governo do general Artur da Costa e Silva (1967-1969) e perdurou até o governo de José Sarney (1985-1990). Em 28 de junho de 1968, Costa e Silva assinou o Decreto n.º 62.927 que instituiu o Projeto Rondon como um Grupo de Trabalho Permanente para a promoção de estágios de serviços para universitários. Em 1989, o Projeto Rondon foi extinto pela Lei n.º 7.732. Em 2003, a União Nacional dos Estudantes (UNE) lançou a proposta de reedição do Projeto Rondon. Em 20 de dezembro de 2004, o então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva aprovou o novo plano estratégico que embasou o relançamento do Projeto Rondon.

Vale do Jequitinhonha: sopros de resistência e liberdade

Pois bem, foi em Araçuaí, cidade polo da Região Nordeste das Minas Gerais e sede do Campus Avançado do Vale do Jequitinhonha, que conheci o prof. Luiz Alberto, entre os anos de 1977 e 1978. Uma experiência de extensão em que buscamos não exatamente **estender** os conhecimentos daqueles que vinham da “cidade grande” - do urbano, para aqueles do mundo rural- que não tinham conhecimento e eram “subdesenvolvidos”. Como bem queria o regime militar:

O desenvolvimento de habilidades sociais dos estudantes também estava no foco durante a primeira etapa do programa, entre os anos 1967 e 1989. Uma publicação oficial do Governo Federal de 1972, chamada “O Projeto Rondon”, observava que o crescente inconformismo juvenil presente em todo o mundo nos anos 1960 e latente no Brasil, gerava a necessidade de mostrar aos jovens brasileiros “o caminho sério e construtivo da participação real nos destinos do Brasil” (CARMO, 2019, s/n).

A ideia síntese do que seria posteriormente o Projeto Rondon, surgiu no I Seminário sobre Educação e Segurança Nacional, realizado em 1966. Dentre os participantes encontravam-se docentes da antiga Universidade do Estado da Guanabara, que, em parceria com instrutores da Escola do Comando e Estado-Maior das Forças Armadas formularam a proposta extensionista. Estudiosos do Projeto como política extensionista não hesitam em afirmar que o Rondon tentou ocupar um espaço que se tornou vazio com a desestruturação e desestabilização dos movimentos estudantis e de suas instituições a partir do golpe militar de 1964. (CHAVES, 2017: 47-48)

Não, o que fizemos foi insurgir contra as normas e imposições do Projeto Rondon e “guerilheiramente” ensaiar os primeiros passos na educação popular e na comunicação alternativa, ambas de natureza emancipatória, sob as primeiras leituras de um educador pernambucano chamado Paulo Freire, já exilado do país. Aqui é relevante fazer um destaque. No debate interdisciplinar que mobilizava intelectuais e lideranças populares, a chamada educação popular, misturava-se à cultura popular, Como explicam Tosta e Rocha (2021, p.30),

É fato que a sociedade brasileira e outras sociedades latino-americanas das décadas de 1950 e 1960, caracterizadas pela intensa mobilização popular e política, podem ser consideradas como um imenso laboratório onde se gestou todo o trabalho educativo que ficou conhecido mundialmente como Educação Libertadora e Método de Alfabetização de Adultos, reiterando que sua proposta metodológica exige rigorosamente que se faça uma imersão em sua base filosófica e política: a prática da educação para a liberdade ou educação libertadora com vistas ao fortalecimento da democracia, à participação e à cidadania, cujo eixo é a ação pautada pela dialogicidade

Nas frestas desses acontecimentos, movimentos sociais e culturais de resistência política também são marcas indeléveis da ação de sujeitos que se compõem e confrontam os regimes de exceção na América Latina. Em meio aos movimentos artísticos e contra culturais dos *beatniks*; dos *hippies*; da Tropicália, Bossa Nova e Jovem Guarda, juntam-se os estudantes universitários e secundaristas na Europa numa rebelião conhecida como “Maio de 68” ou “As Barricadas do desejo”, na feliz expressão de Olgaria Mattos (1981) e dos protestos contra a guerra do Vietnã. No Brasil, a mobilização de setores da classe média, intelectuais, artistas e igreja, tais como: a União Nacional dos Estudantes (UNE) com os Centros Populares de Cultura (CPCs); o Movimento de Educação de Base (MEB); Movimentos de Cultura Popular (MCPs), da Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, da organização das juventudes por setores da igreja católica (agrária, estudantil, industrial, operária e universitária) passando pelos Festivais de música popular brasileira; do Teatro do Oprimido de Augusto Boal; o Teatro Experimental do Negro (TEN) de Abdias do Nascimento, do Teatro de Arena; do Cinema Novo; da Canção de Protesto; do Show do Opinião; do Movimento Armorial de Ariano Suassuna e do Movimento Negro Unificado (MNU) estendendo-se para a década de 1970, na Inglaterra, com o movimento punk. Enfim, um sem número de movimentos dentre os quais encontram-se aqueles em prol da cultura e da educação popular ou educação de base.

Para o antropólogo Carlos Rodrigues Brandão, esses movimentos populares na década de 1960 e seus desdobramentos posteriores, colocam

em primeiro plano o conceito de *Cultura*, tomado numa dimensão política e vinculado a um projeto de transformação social, para além do mundo acadêmico. No caso dos MCPs, por exemplo, a ideia força é a da cultura popular como parte do trabalho político que se realiza por meio da educação. Assim, a associação entre estas interfaces podiam ser feitas por caminhos diversos pelas inúmeras ações da época, marcadas pela diversidade, mas que tinham algo em comum: a cultura para além da academia, o espaço da cultura como elemento de crítica social e engajamento político, ou seja, a existência de um espaço concreto de luta política que se realiza no domínio da cultura. (BRANDÃO, In TOSTA, ROCHA, 2014). Em outros termos, discutir educação popular passava, metodológicamente e teoricamente, pela cultura do povo.

Mergulhados neste contexto, entre idas e vindas de Belo Horizonte para o Vale do Jequitinhonha, nós, estudantes, nos juntamos com pequenos agricultores, artesãos, professores, artistas, religiosos, pobres no campo e na cidade, para pôr em prática os círculos de cultura, buscando uma prática educativa fundamentada numa ação dialógica. Das inúmeras experiências que desenvolvemos destaca-se a criação da Associação de artesãos de Araçuaí e Berilo e a produção de um audiovisual nos moldes da comunicação popular e participativa inspiradas nas teorias latino-americanas de comunicação social. Uma longa e decisiva experiência em minhas escolhas profissionais, acadêmicas e ideológicas. E o prof. Luiz Alberto fez parte disso tudo. E fomos profundamente afetados por tudo isso.

Não por acaso, Luiz Alberto vai se interessar pela educação e pela cultura popular ao longo de toda a sua formação como podemos notar nas linhas de pesquisa em que ele coordena e cujos fundamentos teóricos se compõem da educação e das culturas: Educação e Etnias; Sociedade, Cultura e Educação; e Juventude e Educação na Cidade.

O reencontro: anos de 1990

Reencontrei o prof. Luiz Alberto, décadas depois, no final dos anos de 1990, ele como professor da Faculdade de Educação (FaE) da UFMG e eu professora da PUC-MG. Eu havia concluído o mestrado na própria FaE e depois realizado o doutorado em Antropologia Social na Universidade de São

Paulo (USP). Luiz, por sua vez, havia terminado seu mestrado em Educação, com o mesmo professor que me orientou; e o doutorado em Sociologia na École des Hautes Études en Sciences Sociales (1994), orientado por Alain Touraine com quem discutiu o movimento negro no Brasil. O sociólogo catalão que continua sendo uma de nossas principais referências para acreditar e lutar por “outra educação” num outro mundo possível, o apelo do Fórum Mundial Social (FMS) em suas várias edições, do qual Touraine foi um dos inspiradores com suas formulações sobre uma teoria da ação⁴.

Seja como Membro do Comitê Científico do Observatoire Européen de la Violence Scolaire, como Secretário Executivo da Secretaria Especial da Igualdade Racial da Presidência da República- SEPPIR, secretaria com status de ministério no governo Lula (2003-2004), Assessor da Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo – FAPESP, Assessor do Programa de Ações Afirmativas na Pós-Graduação- Abdias do Nascimento ou Consultor da Fundação Palmares e da Fundação Carlos Chagas e outros tantos cargos e ações, Luiz Alberto construiu uma trajetória marcada pelas lutas em favor dos movimentos sociais, particularmente do movimento negro.

Este reencontro marcou o início da retomada de uma relação de afeto, confiança e de parcerias no ensino, na pesquisa, na extensão e nos eventos e publicações acadêmicas. Pensar a educação **com** a Sociologia e **com** a Antropologia mostrou-se um caminho fecundo em nossos diálogos, quer seja na orientação de dissertações e teses, quer seja nos grupos de pesquisa e nos escritos conjuntos.

Nessa construção fundamentada no diálogo e respeito mútuo às diferenças, contrastes e similitudes de perspectivas teóricas, empreendemos muitas ações, dentre as quais destaco os trabalhos desenvolvidos por dois de nossos ex-orientandos: Lucas Eustáquio Silva (2011, 2016) fez o mestrado comigo e o doutorado com Luiz Alberto, incursionando pela antropologia e sociologia, discutindo violência na escola em ambas as pesquisas. Polyana Nicodemos Alves (2011, 2016), fez mestrado e doutorado comigo, dialogando

4. Em termos gerais, o Fórum Social Mundial (FMS) é um encontro anual internacional articulado por movimentos sociais, ONGs e pela comunidade civil para discutir e lutar contra o neoliberalismo, o imperialismo e, sobretudo, contra as desigualdades sociais provocadas pela Globalização.

fortemente com a antropologia de Geertz e, depois, com a sociologia da educação, via, principalmente Bernard Lahire. Alves pesquisou negros de elite no ensino médio e, posteriormente, no ensino superior. Ambas as pesquisas, inseridas no debate sobre juventudes na cidade e na escola: de um lado, os dilemas de meninos pobres, pobres e pretos estigmatizados, no tráfico e na escola, num bairro de periferia; de outro lado, os dilemas identitários de estudantes negros de elite na educação escolar. Sem dúvida, Silva e Alves dois grandes docentes e pesquisadores, com esta formação em perspectiva interdisciplinar: diálogos socioantropológicos.

Diálogos estes que também marcaram o livro: “A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola”, por nós organizado e publicado pela Editora Autêntica em 2009. Um conjunto de textos resultantes de pesquisas realizadas sobre a temática, de autoria de vários investigadores e que tornou-se referência no debate sobre um dos grandes problemas enfrentados pela escola, cujo ideário constitutivo pautado, historicamente, pela convivência, socialização e ensino-aprendizagem estava confrontado. O referido livro tornou-se uma importante referência em cursos de formação de professores.

Neste percurso acadêmico colaborativo posso afirmar que é possível notar dois grandes modelos que marcam, até então, a produção teórica e empírica do prof. Luiz Alberto, e também a sua inserção concreta nas lutas sociais pelos direitos e a garantia do direito à educação das camadas pretas e pobres da população brasileira. De um lado, as lutas nos movimentos negros pelo direito à escola e por uma educação que reconheça e visibilize sua presença e contribuição nas culturas afro-brasileiras, notadamente com a instauração do debate sobre as relações étnico-raciais nos currículos escolares. Sem isto, não há como falar em cidadania.

Do outro, e dialeticamente articuladas, o debate sobre a violência em meio escolar que não se explica adequadamente sem que se considere as questões da desigualdade, diferença e diversidade. Haja vista quem são os sujeitos que mais estão envolvidos e implicados nas situações de violência fora e dentro da escola, ou seja, adolescentes e jovens negros, como mostram os mapas sobre a violência no Brasil, ano a ano.

Desde estas perspectivas, a dissertação de Luiz Alberto é uma pesquisa pioneira no país, abordando e denunciando o mutismo da instituição escolar em relação à dolorosa materialidade social e simbólica da discriminação racial no contexto pedagógico.

Silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial

A dissertação de Luiz Alberto, defendida em 1985, na Faculdade de Educação da UFMG trata de uma temática, até então, inédita: o silenciamento da instituição escolar frente a existência e presença de negros na escola e os preconceitos por eles sofridos. Como está no título do trabalho, é um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade, realizado numa escola pública de primeiro grau, a antiga 1^a a 4^a série, ou seja, com crianças como sujeitos centrais da pesquisa.

A referida pesquisa ouviu crianças e mostrou as diversas formas pelas quais a discriminação racial se manifesta na escola: no material pedagógico, nas informações repassadas pelas professoras e até os rituais pedagógicos. E ressaltou o silêncio dos educadores diante de ações claramente discriminatórias contra crianças negras, ao mesmo tempo que apontou a lacuna existente nos estudos que abordavam a educação escolar sobre o tema.

Com efeito, de acordo com o próprio autor e a professora Petronilha Silva, sua parceira em outros tantos trabalhos, até os anos de 1980 “a produção sobre o tema foi muito pequena, em 15 anos não ultrapassou a marca de 20 trabalhos: 1 tese e 19 dissertações” (1998, p. 102). Tais resultados mostraram o quanto a questão do racismo era pouco incorporado na produção acadêmica, assim como são reveladores de um fenômeno presente nas rotinas escolares e não considerado pela instituição e nas políticas públicas à época. Fato que evidenciava certa desvalorização das lutas do movimento negro em cujas pautas a educação sempre teve um lugar prioritário.

São os mesmos autores que afirmaram num outro artigo escrito posteriormente (2000, p. 149):

Desde seu manifesto primeiro até os desdobramentos que sofreu ao longo de 20 anos, com a proliferação de inúmeras entidades negras em todo país, o Movimento Negro pós-78 tem colocado a educação como

prioridade de sua luta. Seria praticamente impossível fazer uma síntese das múltiplas iniciativas organizadas na área educacional, no período supracitado. Primeiro porque não dispomos nem de fontes, nem de registros suficientes que possam nos dar minimamente um retrato grosseiro dessas ações. Segundo, porque essas ações são de naturezas muito diferentes, por vezes, incomunicáveis entre si. Terceiro, porque as próprias entidades que empreendem ações no campo educacional, seja por conta própria, seja em consonância com os sistemas de ensino, muitas vezes não registram suas experiências. E quarto, porque há poucos estudos históricos tratando das questões educacionais referentes à população negra brasileira no século XX. Isto tem gerado uma lacuna enorme no conhecimento sobre esse assunto.

Fato é que a dissertação do professor Luiz Alberto tornou-se uma das referências de base para várias outras pesquisas, ao mostrar que o ritual pedagógico na escola que exclui a temática da discriminação em suas rotinas “se legitima na instituição escolar, não por aquilo que é dito, mas por tudo aquilo que silencia” (1987, p. 27). Este silenciamento das escolas em relação às temáticas que envolvem as populações negras em geral, e as populações remanescentes de quilombo em particular, pode ser considerado uma forma de preconceito e discriminação para com tais grupos sociais, como constatou, anos depois Lígia Costa (2012) estudando a presença de jovens quilombolas numa escola rural na região de Minas Novas (MG).

Assim como Costa (2012), outros tantos pesquisadores antes e depois, mostraram a persistência de mecanismos simbólicos e materiais nas práticas pedagógicas que impõem o silenciamento sobre a diversidade das culturas de seus alunos, bem como de suas comunidades de origem, não obstante a promulgação de políticas públicas, conquistadas nas árduas lutas dos movimentos negros, a exemplo da Lei 10639/03, que regulamenta o ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira” na educação básica do Brasil. Em outros termos, é preciso reiterar sempre que algumas conquistas relativas à população negra no país não podem ser vistas como “concessões” e sim como conquistas de movimentos organizados da sociedade civil e de grupos políticos em alguns partidos no país. Deste modo é que cinco anos depois,

representando mais um avanço no reconhecimento da diversidade cultural no Brasil, a referida lei foi modificada e se transformou na Lei 11.645/08, incluindo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura indígena. (SILVA, 2022)

Não é demais observar que as Leis 10.639 e 11.645 alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação representando, assim, modificações nas normas da educação brasileira. Leis que não se resumem a ser mais um mecanismo para combater a discriminação e o racismo na escola, mas visam a formação de futuros cidadãos conscientes de que a sociedade brasileira é multiétnica, culturalmente diversa e desigual, dado que foi formada às custas da exploração brutal de africanos escravizados e da destruição de experiências societárias originárias (indígenas) e civilizatórias (dos povos africanos). Premissa que fortalece ainda mais a importância da dissertação de Luiz Alberto, ao articular educação, escola e formação cidadã ao combate ao racismo na esfera da educação escolar. Sem o quê, fica inviável a construção de uma sociedade democrática.

Desigualdade, diferença e diversidade: a violência em meio escolar

Um segundo marco na produção do Luiz é notório quando ele incorpora a temática da violência social e dos modos particulares como o fenômeno se manifesta na escola. Ao fazer este deslocamento, o professor assume, também, a orientação de militares envolvidos com a segurança pública e a violência na escola, numa atitude política e acadêmica de quem quer compreender o fenômeno a partir das realidades concretas de sujeitos que, de outros lugares que não apenas o da instituição escolar, dele participam no papel de prevenção e de combate aos atos de violência na escola.

Em outros termos, Luiz Alberto contribui para alargar o debate sobre a violência em meio escolar buscando outros sujeitos e outros ângulos para jogar luz sobre esta que é uma questão sensível e um enorme desafio que a escola, em escala global, podemos afirmar, vem enfrentando. Porém, a atenção voltada para orientar profissionais da segurança pública em Minas, reconhecendo sua competência, experiência e acervo de dados sobre a violência em meio escolar, não eclipsa de modo algum, um discurso muito

forte na produção do pesquisador, qual seja, a defesa obstinada dos professores e a importância de seus lugares de fala autorizados por quem está no chão da escola básica, que não pode ser apartado da necessária reflexão teórica no chão da pesquisa e da extensão. (OLIVEIRA, 2008; HAMADA, 2016; CAMPOS NETO, 2016; SILVA, 2019)

Como bem mostra o projeto coordenado por ele: O Papel de Ações Intersetoriais, envolvendo as áreas da Educação, da Segurança e da Prevenção à violência e à letalidade juvenil, com foco no Clima Escolar e na Convivência Interpessoal. Projeto que tem como objetivo investigar como as escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte vêm incorporando estratégias pautadas em ações intersetoriais formuladas para reduzir a violência e conflitos no contexto escolar, incluindo a análise profunda, tanto das relações das escolas no território e na comunidade em que estão inseridas, quanto dos planos de fortalecimento da rede de proteção integral dos discentes e do corpo docente.

Desde esta perspectiva, estamos juntos na Mesa de Debates promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte- MG sobre a violência na escola que reúne profissionais da segurança pública, da vara da infância e juventude e outras autoridades. Tal experiência foi descrita e debatida na tese de Juliano Gonçalves Pereira, da qual tive a alegria de participar desde a qualificação: “A FORÇA DA VIDA: a educação como suporte para redução da letalidade de adolescentes negras e negros”, já em plena pandemia em março de 2021.

Docência, extensão e pesquisa: resistência e luta

Para finalizar é digna de nota esta preocupação que permeia a trajetória do prof. Luiz Alberto em firmar o compromisso do conhecimento com a realidade educacional que investiga. Não deixa de ser uma forma de devolução pela universidade, como lugar de produção da ciência, à rede de educação básica que de forma generosa lhe abre as portas para pesquisar. Atividades de extensão que remontam, cerca de 45 anos depois, à experiência no Vale do Jequitinhonha e parecem querer fechar um ciclo, ainda que, provisoriamente, e quem sabe abrir outros.

Referências bibliográficas

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. “Cultura popular e educação na América Latina -um olhar muitos anos depois”. In TOSTA, Sandra; ROCHA, Gilmar (orgs.). *Diálogos sem fronteira* -história, etnografia e educação em culturas ibero-americanas. Belo Horizonte: Autêntica, 2014, p. 105-130.
- BRASIL. Decreto n.º 62.927, de 28 de junho de 1968. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62927-28-junho-1968-404732-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acessado em 7 de abril de 2022 às 9h e 18m.
- BRASIL. Decreto n.º 67505, de 06 de novembro de 1970. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-67505-6-novembro-1970-409061-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acessado em 7 de abril de 2022.
- BRASIL. Lei n.º 7732, de 14 de fevereiro de 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7732.htm>. Acessado em 7 de abril de 2022. “Nossa História”. Disponível em: <https://projetorondon.defesa.gov.br/portal/index/pagina/id/9718/area/C>. Acessado em 06 de abril de 2022. Texto originalmente publicado em <<https://www.infoescola.com/historia/projeto-rondon/>>.
- CAMPOS NETO, Orozimbo Henrique. *A indústria farmacêutica na judicialização da saúde: percepção dos atores sociais envolvidos*. 2016. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Universidade Federal de Minas Gerais, Coorientador: Luiz Alberto Oliveira Gonçalves.
- CARMO, Samanta do. MEC retoma Projeto Rondon: entenda o que significa. <<https://novaescola.org.br/conteudo/15697/mec-retoma-projeto-rondon-entenda-o-que-significa/>>. 12 de Fevereiro | 2019. Acessado em 12 de maio de 2022.
- COSTA, Lígia Marise Lima. *Sou quilombola, bom aluno e bom de bola: a constituição identitária de alunos do ensino médio: um estudo histórico antropológico com jovens oradores de uma comunidade remanescente de quilombo do sertão mineiro*. Minas Novas-MG. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade católica de Minas Gerais, 2012. Orientadora: Sandra Pereira Tosta

NICODEMOS, Pollyanna Alves. *Sobre construções identitárias de adolescentes negros de classe média: um estudo de caso em uma escola particular de Belo Horizonte – MG.* (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade católica de Minas Gerais, 2011. Orientadora: Sandra Pereira Tosta

NICODEMOS, Pollyanna Alves. *Retratos socioantropológicos de jovens negros de elite, estudantes do ensino superior, em belo horizonte - MG- Brasil: Trajetórias, Projetos de Vida e Sociabilidades.* (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade católica de Minas Gerais, 2016. Orientadora: Sandra Pereira Tosta

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial - (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau 1- a 4- série)".* Dissertação. Universidade Federal de minas gerais faculdade de educação mestrado em educação. 1985.

HAMADA, Helio Hiroshi. *Um olhar além dos quadros: o que fazem os professores no ensino profissional de segurança pública.* 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Orientador: Luiz Alberto Oliveira Gonçalves.

OLIVEIRA, Windson Jeferson de. *A policialização da violência em meio escolar.* 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Orientador: Luiz Alberto Oliveira Gonçalves.

PEREIRA, Juliano G. *Para não ter que dizer adeus: a educação como suporte para redução de homicídios de adolescentes negras e negros a experiência de Belo Horizonte / MG".* 2021 (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Orientador: Luiz Alberto Oliveira Gonçalves.

RODRIGUES, Natália. em <<https://www.infoescola.com/historia/projeto-rondon/>>. Acessado em 12 de maio de 2022

SILVA, Lucas Eustáquio de Paiva. *Fala professor! o que pensam professores sobre violência em meio escolar:* um estudo de caso em uma escola da rede municipal de Contagem/MG. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade católica de Minas Gerais, 2011. Orientadora: Sandra Pereira Tosta

SILVA, Lucas Eustáquio de Paiva. *Um estudo sobre um grupo de jovens estigmatizados como pertencentes à carreira criminosa e ao comportamento*

desviante em uma escola pública de Contagem/MG. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Orientador: Luiz Alberto Oliveira Gonçalves. Coorientadora: Sandra Pereira Tosta SILVA, Fabrine Leonard. *Atos Infracionais e Delitos em Contextos Escolares em Belo Horizonte e em Bogotá.* 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Orientador: Luiz Alberto Oliveira Gonçalves.

SILVA, Charles Luiz da. *Vozes ativas: socialização, vivências e resistência de estudantes negros egressos do ensino médio em uma escola de Belo Horizonte-MG.* Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. 2022.

TOSTA, Sandra; ROCHA, Gilmar (orgs.). *Diálogos sem fronteira -história, etnografia e educação em culturas ibero-americanas.* Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TOSTA, Sandra; ROCHA, Gilmar. *O lugar da palavra na pedagogia de Paulo Freire: um diálogo com a Antropologia sensível.* In: MACEDO, Silvia M. L. RANGEL, Leonardo. (orgs.) *Antropologia e/da educação: aprendizagem como caminhada e formação como travessia.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

CHAVES, Vanusa Soares. PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIO CIDADÃO: uma análise sobre a prática extensionista com ênfase nas relações multi, inter e/ou transdisciplinares e interprofissionais. Universidade Federal dos vales do Jequitinhonha e Mucuri. (Dissertação em Educação), 2017.

Construindo conhecimentos e amizade

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, o conheci, assim como muitos colegas universitários, integrados ao Movimento Negro, em 1986, na Fundação Carlos Chagas, quando esta instituição, juntamente com o Conselho da Participação dos Negros de São Paulo, organizou importante reunião científica sobre a *Educação dos Negros, no Brasil*. Lá estivemos integrantes do Movimento Negro, oriundos de diferentes estados da Federação estudantes ou não. Luiz, então, estudante de Mestrado na UFMG e eu, de doutorado, na UFRGS. Muitos dos participantes realizávamos cursos de mestrado ou de doutorado e, também, é claro, lá se encontravam pesquisadores experientes, conhecidos por seu interesse, no que, então, muitos designavam como questão dos negros no Brasil.

Ouvimos atentamente, a todos - os pesquisadores, os estudantes, as lideranças do Movimento Negro. Discutimos ideias, posições, questionamos, de igual para igual, pesquisadores iniciantes e experientes. O fato de nossas pesquisas de mestrado, doutorado, ainda estarem em andamento, não nos intimidava.

Talvez, o fato de estarmos discutindo questões que nos diziam diretamente respeito, nos fazia ousados. Lembro de Luiz, atento, não muito falante. Aliás, nós estudantes negros, embora fôssemos também expositores, éramos mais ouvintes atentos. Estábamos lá para aprender, fortalecer nossos argumentos e referências.

No ano seguinte, Luiz, no quadro de atividades do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro de Belo Horizonte, juntamente com outros integrantes desta instituição, organizou um importante seminário que reuniu, pesquisadores, professores e também técnicos de Secretarias de Educação de alguns estados brasileiros. Discutiram-se questões relacionadas à *Educação e Discriminação dos Negros*. Lá nos reencontramos diversos dos que estivéramos na Fundação Carlos Chagas e também se fizeram presentes técnicos de Secretarias de Educação de diferentes estados da Federação.

Estivemos juntos, Luiz e eu, nos congressos de Pesquisadores Negros. No segundo, que se realizou em São Carlos, na UFSCar, proferiu a conferência de abertura. Ao receber o convite, argumentou: “Quem faz a abertura é um pesquisador experiente, bem experiente.” Ao que retruquei: “Concordo. Mas entre nós negros, os mais de trezentos anos de escravidão e o consequente racismo, fazem com que nós, que começamos a ser mestres, doutores, principalmente a partir dos anos 1980, estejamos entre os mais experientes”.

Escrevemos, em coautoria livro¹ e artigos. Um belo dia, Luiz propôs que escrevêssemos um livro sobre multiculturalismo, havia interesse da Editora Autêntica. A obra ficou em três edições. Faltou tempo, entre tantas atividades que assumimos, sobretudo com a adoção de políticas de ações afirmativas, assumidas pela UFSCar e UFMG, pois nos víamos empenhados em participar da implantação, acompanhamento e avaliação dessas políticas.

Estivemos juntos, ao lado de colegas de diferentes universidades, na comissão a que coube selecionar, acompanhar, avaliar resultados de bolsas de pesquisa, oferecidas pela Fundação Ford, e geridas, acompanhadas, avaliadas pela ANPEd e pela ONG- Ação Educativa de São Paulo. Bolsas essas que visavam preparar estudantes, notadamente negros, para o ingresso em cursos de Mestrado, de Doutorado.

Seguimos, Luiz e eu, trocando ideias, sugerindo referências bibliográficas, conversando. Somos bons conversadores, presencialmente ou por telefone, até mesmo por carta, enquanto ele cursava o doutorado em Paris. Hoje, que a internet nos facilita, nem temos conversado tanto.

Luiz é paciente, sabe escutar, esperar para agir. Isto, é claro, se não o tirarem da paciência.

Petronilha

Referência:

GONÇALVES, Luiz Alberto O.; SILVA, Petronilha B. G. e. *O jogo das diferenças; o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

O sociólogo incansável na luta antirracista: uma homenagem ao intelectual negro e militante Luiz Alberto Oliveira Gonçalves

Natalino Neves da Silva

Racismo Cocordial

entre abraços e beijos
punhalada pelas costas
puxada de tapete
apertão no torniquete

desprezo fermentado
em pálidos rancores
e vampirescos banquetes
nos dificulta e entristece
o racista apodrece
e seus joguetes.

Cuti

Ao mestre com carinho

O nosso primeiro encontro aconteceu há mais de duas décadas¹. Foi no curso de Licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), no terceiro período,

1. Agradeço à Comissão de Ações Afirmativas do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (PPGE/FaE/UFMG) pelo convite para a escrita deste capítulo.

na disciplina Metodologia de Pesquisa, que o mestre nos apresentava com acuidade e erudição o pensamento de Gaston Bachelard² (1884-1962), Karl Popper³ (1902-1994), entre outros.

Inquieto e sempre atento em relação ao rigor conceitual e metodológico, ele conseguia despertar em nós a *curiosidade epistêmica* e capacidade para o *ser mais*, conforme nos ensina Freire (2001). Sem percebermos, à época, que a passagem do antigo para o novo milênio significava adentrar a *sociedade em rede*, foi ele que nos apresentou o filme Matrix⁴ seguido de um profícuo debate acerca de possíveis implicações socioculturais que surgiam diante do novo cenário geopolítico local e global.

Na época, fazia quatro anos da sua chegada à instituição. Atuava como docente na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da FaE/UFGM⁵. Na condição de intelectual⁶, negro⁷ e militante⁸ foi preciso conquistar o seu espaço no

2. Foi filósofo, químico e poeta francês. As contribuições do seu pensamento são referentes à filosofia da ciência.

3. Defendeu a falseabilidade como critério da avaliação do conhecimento científico.

4. Matrix é uma produção australo-estadunidense de 1999, dirigido por Lilly e Lana Wachowski e protagonizado por Keanu Reeves, Laurence Fishburne e Carrie-Anne Moss. A narrativa do filme foi inspirada na crítica feita pelo filósofo e sociólogo Jean Baudrillard de que, no contexto da sociedade em rede, termo cunhado pelo sociólogo Manuel Castells, os símbolos (simulacros e simulações) exercem maior influência do que a própria realidade.

5. Desde esse período, ele trabalha ainda no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde da Faculdade de Medicina (FM) da UFGM. Trata-se de um acordo interinstitucional estabelecido entre as duas Unidades Acadêmicas, FaE e FM, com vista a integrar a formação dos(as) pós-graduandos(as) da área médica com a educação.

6. O termo intelectual aqui utilizado aproxima-se da definição dada por Edward Said ao considerar que o seu papel “não é nem um pacificador nem um criador de consensos, mas alguém que se empenha com todo o seu ser no senso crítico, na recusa em aceitar fórmulas fáceis ou clichês prontos” (SAID, 2005, p.35).

7. Em consonância com o Estatuto da Igualdade Racial, entende-se por população negra o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, segundo o critério censitário cor ou raça, usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga (BRASIL, 2010).

8. A sua formação acadêmica, artística e cultural é consistente e diversa. Para se ter uma ideia, desde cedo ele recebeu uma formação musical em piano clássico. E atribui a aquisição dessa aptidão como parte da estratégia adotada por sua família. Depois de formado atuou como professor de piano. Outra estratégia foi cursar o Cours de la Langue et de la Civilisation Française durante seis anos. Isso permitiu a sua fluência na língua francesa aos dezoito anos de idade. Nos anos 1980, ele também integrou a Companhia de Dança da saudosa Marlene Silva. Pioneira por introduzir a dança Afro em Minas Gerais. Lá ele contribuiu com a montagem do espetáculo “A visita de Oyá ao reino de Oyo” que foi apresentado no

ambiente universitário que como se sabe, é constituído por meio de relações de poder-saber, “na realidade, tenho sempre que mostrar que eu posso fazer determinadas coisas, porque eu não tenho certeza de que as pessoas daqui acham que eu seja capaz de fazê-las” (GONÇALVES, 2009, p. 85).

Engraçado é que na graduação não existia dúvidas de sua capacidade profissional. Muito pelo contrário. Pois além de sua notória competência, tínhamos a satisfação e, ao mesmo tempo, a oportunidade de contar em nosso percurso formativo com a presença de um professor negro universitário referência⁹. Então, de onde surge essa necessidade de ter de provar que está apto?

Na verdade, ela está relacionada com o racismo cocordial, conforme expresso nos versos do poeta. E ele sabe muito bem disso “nós nunca discutimos essa questão de ser professor negro aqui dentro” (GONÇALVES, 2009, p. 89). Afinal, desde a tenra idade o preconceito e a discriminação racial¹⁰ faziam parte dos temas tratados em seu núcleo familiar.

Luiz Alberto Oliveira Gonçalves nasceu em 08 de janeiro de 1952, na cidade de Santos, Estado de São Paulo, filho mais novo de Alberto Gonçalves e de Luizete de Oliveira Gonçalves. O seu pai era funcionário da Associação dos Empregados da Companhia Docas de Santos e a sua mãe trabalhava como cabelereira em um salão no centro da cidade. Em função do trabalho de seu pai e de sua mãe, ele e seu único irmão mais velho, foram criados, a maior parte do tempo, pela sua avó materna que residiu com a família a

Palácio das Artes localizado na capital mineira. Dirigiu ainda junto com Gil Amâncio a peça “Sarita da Cachoeira” exibida no Teatro Francisco Nunes. É praticante das religiões afro-brasileiras, herança ancestral da sua avó.

9. Na ocasião, tive a satisfação de ter aulas com outra Mestra Nilma Lino Gomes professora titular emérita da FaE/UFGM. Ela é também uma fonte de inspiração e de amizade. Laureada em 2022, com o Prêmio Carolina Bori, Ciência & Mulher, 3^a edição, pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), foi Ministra-Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), no ano de 2015 e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (2015-2016) do governo da presidente Dilma Rousseff.

10. Raça é aqui entendida enquanto uma construção científica, sociocultural e política. Para Guimarães (2003, p.96), a sociologia deve compreendê-la como “discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc., pelo sangue” os quais geralmente dizem respeito às identidades sociais coletivas.

sua vida inteira, compondo dessa forma o núcleo familiar, incluindo a sua tia que trabalhava junto com sua mãe.

O núcleo familiar, com o qual convivi, intensamente, morando junto até a minha entrada na universidade, aos dezoito anos, nunca nos deixou (eu e meu irmão) desinformados do pertencimento étnico-racial. E faziam questão de dizer que, embora eles tivessem apenas o curso primário, nós, eu e meu irmão, teríamos que quebrar essa lógica. Nós nunca trabalhamos. Pai, mãe e tia cumpriam essa função para que pudéssemos estudar em tempo integral. O acesso à escola, como todos sabem, era difícil naquele momento, para a maioria da população brasileira e em especial para as crianças da população negra. Poucos negros conseguiam estudar. E a maioria que, por ventura, chegava a níveis mais elevados de ensino, tinha que fatalmente trabalhar. Mas esse não foi o meu caso e nem o de meu irmão. O nosso núcleo familiar assumiu esse risco. Fato que dificilmente conseguimos esquecer (GONÇALVES, 2015, p. 5).

Durante o período da ditadura militar, ele já havia se envolvido com a militância por influência recebida através de seus familiares. Um marco importante na sua adolescência diz respeito à criação do Clube Recreativo Negro na cidade de Santos registrado com o nome de “Itamaraty” que tinha como intenção, entre outras coisas, promover festas e comemorações das famílias negras que o compunham e discutir questões relacionadas às desigualdades raciais no Brasil. Dessa experiência nasce os laços de amizade e de irmandade com o escritor e poeta negro Luiz Silva, o Cuti¹¹. Amizade-irmandade que nasceu para durar uma vida inteira.

Ele faz parte de uma geração de intelectuais e militantes¹² que contribuíram para tornar possível a permanência dos poucos jovens-

11. Luiz Silva, conhecido pelo pseudônimo de Cuti, é poeta, ficcionista, dramaturgo e escritor brasileiro. Graduado em Letras pela Universidade de São Paulo em 1980, obteve os títulos de mestre em Teoria da Literatura e doutor em Literatura Brasileira pela Unicamp. Em 1978, foi um dos fundadores e mantenedores da série Cadernos Negros. É, também, um dos fundadores da ONG Quilomboje Literatura.

12. Inúmeros(as) intelectuais negras(os) e militantes fizeram parte da sua trajetória. De maneira geral registro: Prof.^a Dr.^a Aparecida Sueli Carneiro, Prof. Dr. Hélio Silva Junior, Prof. Dr. Hélio Santos, Prof. Dr. Henrique Antunes Cunha Júnior, Prof. Dr. Ivair Augusto dos Santos, Prof. Dr. Kabengele Munanga, Prof. Dr. Marcelo Jorge de Paula Paixão, Prof.^a

adultos(as) negros(as) na universidade. Condição socioracial essa que muitos de nós nos encontrávamos na época. Nesse sentido, o processo de democratização do ensino superior se deu através de muita luta e resistência. As disputas para democratizar esse nível de ensino foram travadas tanto no âmbito universitário quanto fora dele. Quanto a isso, é bom lembrar que: “os nossos passos vêm de longe” como bem diz a ativista, médica, pesquisadora e negra Jurema Werneck.

Movimento negro, ações afirmativas e lutas pela democratização da educação

Em 2001, acirram-se os debates a respeito da criação de medidas reparatórias por parte do Estado brasileiro, como também da iniciativa privada, em relação às desigualdades socioraciais verificadas no país. Entre os principais atores sociais que protagonizaram a proposição dessa ação política destacam-se: movimento negro, intelectuais, militantes, ativistas negros(as) e não negros(as), Organizações Não Governamentais (ONGs), entre outros. A conquista das ações afirmativas buscou garantir oportunidades iguais para pessoas negras, indígenas e pobres em diferentes setores sociais.

É nesse contexto que o Programa Ações Afirmativas na UFMG¹³ é criado pela professora doutora Nilma Lino Gomes o qual se insere dentro das reivindicações por políticas de Ações Afirmativas (PAA), no âmbito universitário. Luiz fazia parte do quadro de docentes responsáveis por conduzir as atividades desenvolvidas pelo *Ações*¹⁴. Tive a satisfação de integrar

Dr.^a Rachel de Oliveira, Prof.^a Dr.^a Petronilha B. Gonçalves e Silva, Prof. Dr. Valter Roberto Silvério, entre outros.

13. O Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG integrou o conjunto dos 27 projetos aprovados no Concurso Nacional Cor no Ensino Superior, promovido pelo Programa Políticas da Cor, do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, com apoio da Fundação Ford, no ano de 2001. Todas as atividades do Programa são voltadas para o desenvolvimento da capacidade crítica, a aquisição de hábitos de estudo, a sensibilização diante da realidade social, política e educacional do negro brasileiro e a constituição de um espaço de reflexão acerca do processo de construção da identidade negra.

14. O Programa celebra em 2022 seus vinte anos de existência. De lá para cá, a sua atuação tem sido fundamental no que concerne, entre outras coisas, o processo de implementação das PAA na universidade. Cabe registrar o nome dos(as) demais docentes que fizeram parte da sua formação inicial: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Rabelo Gomes (FaE/UFMG); Prof.^a Dr.^a Antônia Vitória Soares Aranha (FaE/UFMG); Prof.^a Dr.^a Aracy Alves Martins Evangelista

o Programa desde o início. Os diálogos estabelecidos com o mestre se deram então nas atividades que foram ali desenvolvidas.

Com o objetivo de criar condições para que estudantes negros(as) de baixa renda permanecessem com êxito na universidade, a sua proposta inicial se estruturava em duas linhas de atuação: a) fortalecer a trajetória acadêmica de graduandos(as) negros(as) de todas as graduações da UFMG, com vistas à sua entrada na pós-graduação; b) contribuir para o desenvolvimento da identidade étnico-racial a partir de debates, no interior da universidade, acerca da questão racial na sociedade.

Dentre os debates propostos, recordo-me do minicurso ofertado por ele sobre Relações raciais na sociedade brasileira. Na ocasião, discutimos o livro “Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica”, escrito pelo sociólogo Edward Telles. A obra foi publicada em um contexto social consideravelmente propício, pois havia passado apenas dois anos da realização da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida no ano de 2001 em Durban, na África do Sul¹⁵.

Em linhas gerais, Telles realiza um estudo rigoroso sobre as desigualdades raciais em diversas partes do mundo e no Brasil. Para tal, ele faz um vasto trabalho de revisão de literatura sobre o campo lançando mão da análise de indicadores demográficos, econômicos e sociais e estabelece análises comparativas entre o Brasil e os Estados Unidos. Os resultados do estudo

(FaE/UFMG); Prof.^a Dr.^a Inês Assunção de Castro Teixeira (FaE/UFMG); Prof. Dr. Juarez Tarcísio Dayrell (FaE/UFMG); Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Moura (ECI/UFMG); Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Soares de Gouvêa (FaE/UFMG); Prof.^a Dr.^a Míriam Lúcia dos Santos Jorge (FaE/UFMG); Prof. Dr. Rildo José Cossen Mota (UFPB).

15. Cabe ressaltar que o então presidente FHC por meio do Decreto n. 8/2000 instituiu o Comitê nacional para a preparação da participação brasileira. Coube ao Comitê coordenar as discussões dos temas substantivos a serem tratados na Conferência Mundial e sistematizar as contribuições dos órgãos governamentais e dos movimentos da sociedade civil. Para tal, foram realizadas várias pré-conferências que tinham como intuito debater opiniões de professores(as), militantes e pesquisadores(as), entre outros. Um dos seminários contou com a sua participação. Ele destacou a atuação decisiva do movimento negro no cenário político. Com vista a refletir sobre a experiência de brasileiros residindo no exterior, o foco de sua análise foi a xenofobia. Na época, ele retornava do doutorado em sociologia feito na École des Hautes Études en Sciences Sociales sob a orientação de Alain Touraine. Em sua avaliação o evento foi um marco na luta antirracista, pois tratava do Estado brasileiro convocar e ouvir intelectuais negros(as) e militantes de todo o país (GONÇALVES, 2001).

corroboravam a necessidade de efetuar as PAA. Visto que só políticas de caráter reparatório dariam conta de diminuir desigualdades sociorraciais históricas verificadas na sociedade brasileira.

Assim sendo, no alvorecer dos acirrados debates acerca das ações afirmativas, o seu estudo já apontava sobre os efeitos positivos a serem atingidos com a sua execução, “o debate sobre a ação afirmativa no Brasil está apenas começando. Finalmente, parece haver algum desejo político de implementar tais iniciativas, ainda que haja oposição considerável. (...) Há, no entanto, um consenso crescente de que algo precisa ser feito” (TELLES, 2003, p. 295).

O minicurso contou ainda com a presença de dois ilustres convidados. A primeira foi a saudosa Luiza Helena de Bairros, socióloga e militante histórica do feminismo negro brasileiro. Alguns anos mais tarde, ela chegaria exercer o cargo de Ministra-Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) (2011-2014) durante o governo da presidente Dilma Rousseff.

Em sua participação, ela fez questão de conhecer a trajetória de cada um(a) que ali estava presente. Recordo da sua generosa acolhida. Ela estava entusiasmada com a formação de uma nova geração de pesquisadores(as) negros(as). Na sua fala abordou o tema das desigualdades raciais e políticas públicas. Discussão essa que seria aprofundada em uma palestra proferida naquele dia para o público mais amplo.

Outro convidado foi Genilson Ribeiro Zeferino que é o atual Secretário Municipal de Segurança e Prevenção de Belo Horizonte. O Racismo e a violência por parte de agentes de segurança do Estado foi tema desenvolvido em sua apresentação. Na ocasião, ele trabalhou com os dados estatísticos oficiais alertando para as elevadas taxas de mortalidade letal por armas de fogo que incide sobre a população negra. Mata-se mais jovens negros no Brasil do que em todos os países que se encontram em guerra no mundo, conforme aponta o Relatório CPI Assassinato de Jovens (BRASIL, 2016). A esse respeito, no atual desgoverno, infelizmente, nenhuma ação política efetiva tem sido feita para combater o genocídio da juventude negra.

O *comum* era construído em cada encontro. Os diálogos estabelecidos eram permeados de afeto e de uma solidariedade epistêmica antirracista. O Programa Ações por meio da oferta de cursos, rodas de conversas, grupo de estudos, palestras, entre outros, contribuiu sobremaneira com a formação acadêmica e sociopolítica dos(as) estudantes negros(as) de diferentes cursos de graduação da UFMG. Toda essa formação era conduzida por professores(as), estudiosos(as) e militantes históricos do movimento negro.

Foi, portanto, a geração de pesquisadores(as) negros(as) e não negros(as) formada por: Ana Célia, Carlos Hasenbalg, Fúlia Rosemberg, Luiz Alberto, Jeruse Romão, João Baptista Pereira, Joel Rufino, Regina Pahim, Petronilha Gonçalves, Henrique Cunha, Rachel de Oliveira, Zélia Amador, entre tantos(as) outros(as), que abriram caminhos e possibilidades para tratar o preconceito e a discriminação étnico-racial na escola e também como área de pesquisa em Programas de Pós-Graduação¹⁶.

Cabe ressaltar, nessa direção, o Seminário *O Negro e a Educação*, realizado em 1986, organizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC) e pelo Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo (CPDCN)¹⁷ financiado pela Fundação Ford. Ele foi o primeiro evento científico do país que tinha como objetivo mapear as produções sobre o tema das relações étnico-raciais e educação. Rachel de Oliveira foi a responsável por articular juntamente com a FCC, através das pesquisadoras Fúlia Rosemberg e Regina Pahim, a sua realização¹⁸, visto que

16. Cabe ressaltar o pioneirismo do tema abordado em sua pesquisa de mestrado que investiga nos idos da década de 1980, como a discriminação racial se manifesta nos anos iniciais da escola pública e, por conseguinte, como o movimento negro se propunha interferir nessa instituição de maneira a eliminar esse tipo de discriminação. A sua dissertação tornou-se referência no campo da pesquisa em educação. E mais, foi o primeiro trabalho sobre educação e relações étnico-raciais defendido no PPGE/FaE/UFMG (GONÇALVES, 1985).

17. Criado pelo então governador Franco Montoro, em 1984, o CPDCN foi o primeiro órgão governamental no país com a finalidade de combater o racismo e promover o desenvolvimento da população negra. Para tal, articulava a política de governo às ações, reivindicações e à agenda político-social da população em geral e da comunidade negra em particular. Hélio Santos foi o primeiro a presidir o Conselho durante o período de 1984 a 1986. Nesta época, Rachel atuava como professora da rede pública e conselheira representante da Secretaria de Educação e coordenadora do Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros (GTAAB) que estava a ele vinculado.

18. Os trabalhos apresentados no Seminário foram publicados na revista intitulada: Raça negra e Educação (ROSEMBERG; PINTO, 1987). Passados trinta anos, a Associação Brasileira

Fúlvia Rosemberg e Regina Pahim Pinto realizam um estudo demandado pelo CPDCN que revela a discriminação no sistema de ensino do Estado de São Paulo. Uma vez terminada a pesquisa, as pesquisadoras propõem junto com o CPDCN realizar um evento no qual não só se apresentariam os resultados da referida pesquisa como se poderiam ouvir outras pesquisas sobre o tema raça e educação. Em suma, elas organizam o primeiro evento no Brasil de caráter científico com objetivo de conhecer o que vinha sendo produzido sobre esse tema nas instituições de pesquisa em nível superior ou não. Fizeram um levantamento e identificaram 36 trabalhos realizados por pessoas interessadas no assunto: 22 do sexo feminino e 14 de sexo masculino. Dos 36, cinco não eram afrodescendentes. Nas apresentações, ficou claro que uma grande parte dos pesquisadores atuava em organizações negras. Isso não significa dizer que elas fizessem parte do movimento negro tal qual esse conceito vinha se delineando naquele momento histórico. Aliás, esse era um termo que acabava de entrar na pauta, nos debates públicos no Brasil. Isso fazia com que o seu uso nem sempre produzisse consensos nas discussões. Mas o mais importante foi o que aquele evento proporcionou. Fui contatado pela FCC para apresentar o resultado de minha dissertação sobre “o silêncio como um ritual pedagógico em favor da discriminação racial”. A participação nesse evento foi fundamental para minha trajetória intelectual. Reforçava em mim a convicção de que as transformações passavam forçosamente pelas ações sociais (GONÇALVES, 2015, p. 92).

A parceria de trabalho estabelecida entre Luiz e a saudosa Fúlvia Rosemberg ocorreu, alguns anos antes da realização deste evento, quando ainda estava na condição de chefe de Departamento do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro (IRHJP). No IRHJP ele tinha a função de promover conexões entre os diferentes projetos que ali eram desenvolvidos junto das

de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN), FCC e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros na Universidade Federal de São Paulo (NEAB-Unifesp) promoveram o evento, em 2017, intitulado: Raça Negra e Educação 30 anos depois: e agora, do que mais precisamos falar? Nele, foram debatidas temáticas persistentes relacionadas às desigualdades educacionais para a população negra (BENITE *et. al.*, 2019).

equipes técnicas, contando com auxílio de pesquisadores(as) convidados(as) para dinamizar os debates e qualificar as intervenções. Nos encontros destinados a formação de professores(as) foram estabelecidas parcerias com as pesquisadoras Fúlvia Rosemberg, Maria Malta Campos, Bernadete Gatti, ambas vinculadas à FCC, além de vários investigadores(as) oriundos(as) de universidades federais e estaduais.

Durante o processo histórico vivido, nem sempre damos conta de perceber as conexões que compõem a constituição das redes de solidariedade antirracista. Foi a partir da condição de bolsista do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford (International Fellowships Program - IFP) por meio da convivência com a Fúlvia e da sua equipe de trabalho que tomamos consciência de que o nosso incansável professor foi um dos principais protagonistas para a existência deste Programa no Brasil.

O Programa teve início em 2001, e apresentava como principais objetivos: a) ampliar o acesso à educação superior; b) apoiar a formação de uma nova geração de líderes da justiça social. O IFP oferecia bolsas de pós-graduação de até três anos para a obtenção de títulos de mestre e doutor em um repertório bastante amplo de disciplinas acadêmicas e campos interdisciplinares em qualquer país do mundo.

Na ocasião, o Programa trabalhava em parceria com organizações locais em vinte e dois países da Ásia, África, América Latina e Rússia e a sua atuação e cobertura observava, sobretudo, os seguintes critérios: situação socioeconômica, gênero, etnia, raça, casta, religião, idioma, isolamento geográfico, instabilidade política ou deficiência física, entre outros, os quais constituem barreiras à educação superior nesses países.

A implementação do IFP-Brasil se deu após estudo encomendado pelo Escritório da Fundação Ford ao professor Luiz Alberto (UFMG) e Marco Antônio Rocha (Fulbright do Brasil), que indicaram a FCC como instituição responsável por coordenar o Programa.

Foi um convite diretamente da Ford, eles me procuraram, porque tinha tido uma indicação porque eles estavam querendo fazer um projeto, esse projeto de Bolsa Internacional para a Pós-Graduação, para aumentar o número de afro-brasileiros nos programas de pós-graduação do Brasil.

E eu teria sido indicado para fazer parte de implementação do projeto. Eu imagino que eles consultaram os militantes em São Paulo, em vários lugares e talvez assim, consideraram que eu pudesse fazer isso. Disseram que eu teria a parceria do Marco Rocha. Ele estava em Brasília na época porque ele era exatamente um consultor da Fulbright. Fiquei satisfeito, mas eu nunca tinha mexido com isso, porém como estava com o consultor acreditava que não teria problema nenhum. Quer dizer, ele já estava mexendo com bolsa internacional há anos. A Fulbright é famosa nisso daí, agora eu imagino que eles me queriam, porque tinha que conversar com a militância negra, você está entendendo? Nós sentamos e percebi que eu tinha que conseguir conectar em vários estados brasileiros o máximo possível de militantes e conversar sobre essa proposta. Ver o que é que eles achavam de fazer isso e tal. Então a Ford me pagou todas as viagens, eu fui para o Maranhão, fui para o Ceará, eu fui para o Rio Grande do Norte, depois eu fui para o Sul, enfim, eu fui fazer todos esses percursos para conversar com o pessoal sobre essas questões. Então, quando essa coisa já estava mais ou menos acertada na minha cabeça, eu sentei com o Marco e nós começamos a pensar, por exemplo, como é que a gente ia formular essas coisas. A ideia inicialmente era que iríamos trabalhar com a questão étnico-racial e a indígena também. Pensamos acerca da desigualdade regional, está entendendo? O grande problema era esse, quer dizer, porque sempre ficam com bolsas para o sul e sudeste, e na realidade o nordeste a gente deixa de fora. Nós começamos a elaborar eu de um lado e ele do outro. Eu fazendo a parte toda étnico-racial e ele fazendo essa outra parte e tal. Aí chegou o grande drama, bom quem é que vai gerenciar isso daí? Eu conversando com ele, falei assim: “Na minha perspectiva nós temos que ter alguém que tenha competência, de gerenciar isso em nível nacional. E essa pessoa se chama Fúlvia Rosemberg, nós temos que ver só se ela topa isso. E se ela topar nós temos que fazer uma forma de colocar nesse documento”. Eu fui a São Paulo conversar com ela. Nessa época a minha relação com ela era uma relação mais institucional, quer dizer, eu já tinha ido para o evento científico demandado pelo CPDCN, já tínhamos trazido ela quando estava na fundação, quando eu fui diretor

do setor de recursos humanos lá na João Pinheiro. Eu a trouxe duas vezes para conversar com o pessoal. Conversando com ela, fui falando o que era o projeto, ela foi me ouvindo, me ouvindo, me ouvindo. Aí no final eu falei assim: “Olha, nós temos que indicar as pessoas e eu gostaria que você pensasse nessa possibilidade de fazer isso”. Ela ficou olhando e falou assim: “Mas me repete, me repete de novo”. Comecei a falar [são] milhões de dólares que vai começar o projeto para fazer esta formação de quadros. Ela falou assim: “Eu não tenho dúvida que eu quero participar desse processo”. Nós terminamos o documento e colocamos no final, nos dois últimos parágrafos que quem faria a gestão do projeto seria a Fundação Carlos Chagas, mas eu nomeei o pessoal responsável, porque a FCC tem um monte de gente lá dentro. Fúlvia Rosemberg e Regina Pahim, ponto, você tá entendendo? Quer dizer, na realidade assim, para não deixar dúvida, porque não dava, porque na fundação tem um monte de gente que está lá, mas quem mexia com questão racial eram aquelas duas mulheres, você está entendendo? Elas fizeram isso, elas brigaram por isso, elas conseguiram conquistar todo esse negócio, as duas. Então, esse processo foi feito dessa forma. Fúlvia ao construir o projeto, evidentemente que ela me envolveu integralmente, nós fomos participar de todas as atividades desenvolvidas, enfim, desde o início, desde a construção. Só que ela reuniu uma equipe de altíssimo nível. Estava lá Regina Pahim, Maria Malta não precisa nem dizer, o nível de comprometimento que ela tem com a educação, entre outras pessoas (GONÇALVES, 2016, p. 19).

O trio de pesquisadoras composto por: Fúlvia, Regina Pahim e Maria Malta coordenaram a sua execução desde o início até o fim das atividades¹⁹. A efetivação do Programa é interpretada como parte de uma

19. O Programa IFP-Brasil esteve em atividade entre os anos 2001 a 2013. Uma de suas principais linhas de atuação foi reduzir a desigualdade de acesso à pós-graduação em decorrência de cor/raça, gênero, classe e região. Em outras palavras, os princípios das ações afirmativas orientavam a sua execução. À época, os Programas de Pós-Graduação não faziam qualquer menção às desigualdades de acesso, permanência e sucesso em decorrência da pertença étnico-racial. Nesse sentido, além de constituir uma proposta inovadora, o Programa contribuiu para aprofundar e consolidar o debate das PAA no contexto nacional. Foram contemplados 343 bolsistas, sendo 271 de mestrado e 72 de doutorado com as bolsas concedidas. Para saber mais sobre os resultados alcançados consultar, entre outros, Rosemberg; Artes, 2015.

ação afirmativa, na medida em que seu público-alvo é a população negra e indígena que historicamente se encontram à margem e/ou sub-representada na pós-graduação.

De fato, ele participou ativamente das várias ações formativas que foram ali realizadas. Recordo que junto com a saudosa Regina Pahim, organizaram a coletânea sobre educação que destinava apresentar pesquisas já concluídas de ex-bolsistas (GONÇALVES; PINTO, 2007). No Programa aproximei-me ainda mais dele. Posteriormente, viria a fazer o doutorado sob sua orientação, logo após passar alguns anos de concluir o mestrado em educação²⁰.

Guardo na lembrança as experiências vividas durante esse período. É notória a admiração, o respeito e o reconhecimento que o nosso sociólogo possui tanto do movimento negro quanto por parte de pesquisadores(as) negros(as) e não negros(as) de diferentes regiões do país. Deste modo, as suas intervenções acadêmicas, políticas e sociais voltadas para democratizar o acesso e a permanência da educação (básica, superior e pós-graduação), articulam-se com as lutas históricas feitas por esse movimento. A consolidação do IFP-Brasil é, assim sendo, o resultado dessas reivindicações.

Rompendo silêncios: produção de conhecimento no campo da educação e das relações étnico-raciais

Em nossas conversas, sempre brinco com ele dizendo que guardo o sentimento de ter realizado o pós-doutorado antes mesmo de fazer o doutorado. Esse sentimento emerge por meio da oportunidade de integrar a equipe de pesquisa brasileira responsável por realizar o estado da arte sobre desigualdades étnico-raciais na educação²¹, conforme proposto por

20. A investigação buscava compreender os sentidos atribuídos por jovens negros(as) à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ela foi aceita nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da UFMG. Devido à proximidade com os Grupos de Pesquisas já construída há vários anos, decidimos realizá-la na FaE/UFMG, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Nilma Lino Gomes e coorientação do Prof. Dr. Juarez Tarcísio Dayrell. Posteriormente, o estudo foi publicado no formato de livro (SILVA, 2010).

21. Além da minha participação, a equipe de trabalho foi composta por Luiz Alberto e o Prof. Dr. Nigel Brooke. A pesquisa foi realizada em 2010 e contou com a participação de 18 países (Argentina, Austrália, Áustria, Bélgica, Brasil, Canadá, China, Chipre, Inglaterra, Finlândia, França, Alemanha, Irlanda, Japão, Rússia, África do Sul, Holanda e Estados Unidos). Em 2016, o estudo foi atualizado abrangendo 29 países. Para além dos já mencionados foram

Peter Stevens e Gary Dworkin. Partindo da revisão de literatura, Stevens e Dworkin propuseram reconstruir tradições sociológicas²² que deram suporte teórico e metodológico às investigações realizadas na área da Sociologia da educação, focalizadas em compreender as desigualdades étnico-raciais, em diferentes níveis de ensino, durante o período compreendido entre 1980 e 2016.

Com a realização do estudo identificamos que havia poucos trabalhos acadêmicos acerca da desigualdade étnico-racial articulada com o ensino médio. Esse achado seria inclusive posteriormente aprofundado e problematizado como tema da investigação desenvolvida no doutorado. Para fazer a pesquisa foram consultadas as seguintes plataformas: Banco Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro em Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), Biblioteca Eletrônica Scientific Electronic Library (SCIELO), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Google Scholar, entre outras. A intenção consistia em averiguar como a temática referente às desigualdades étnico-raciais emergia no campo de produção de conhecimento.

Na revisão crítica foram considerados ainda os relatórios produzidos por instituições de pesquisa nacionais que trabalham com *surveys* ou com estudos longitudinais de modo a nos permitir estimar as desigualdades educacionais existentes entre grupos raciais durante o recorte temporal proposto, segundo os diferentes níveis e modalidades de ensino.

Dentre essas instituições, trabalhou-se com dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro (IUPERJ), Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ressalta-se que no conjunto desses relatórios foram considerados também alguns livros

incluídos: República Checa, Israel, Itália, Japão, Holanda, Noruega, Rússia, África do Sul, Suécia, Taiwan, Turquia.

22. O conceito de tradição de pesquisa tal como definido por Stevens (2007, p. 148) designa “um conjunto de estudos desenvolvidos ao longo de um período de tempo que exploram, de maneira similar, questões, unidades de pesquisas e processos sociais, e usando um conjunto de métodos semelhantes para explicar o mesmo objeto de investigação que, no caso, é a relação entre raça/etnia e desigualdades educacionais”.

vistos como clássicos sobre o tema das relações raciais no país, pelo fato de eles aparecerem em vários artigos como referência teórico-metodológica.

Foram identificadas oito tradições de pesquisa, a partir da análise feita da produção consultada, definidas da seguinte maneira: Pesquisas sobre o Processo de Realização Socioeconômica (PPRSE); Pesquisas sobre a Construção de Indicadores Raciais e Educacionais (PCIRE), Manifestações Simbólicas do Preconceito Racial (MSPR), Pesquisas sobre os Mediadores Pedagógicos (PMP), Pesquisas de Produção das Diferenças Educacionais (PPDE), Pesquisas sobre a Qualidade da Escola nas Desigualdades Raciais (PQEDR), Pesquisas sobre Origem Racial e Socialização (PORS) e Pesquisas sobre a Construção de Identidades Raciais (PCIR).

Para efeito de organização, as tradições foram reagrupadas em três blocos. No primeiro, concentram-se os estudos que se pautaram em modelos quantitativos. No segundo, as pesquisas que se serviram de abordagens qualitativas. Por fim, as investigações que se autodefinem como quali e quanti.

No limite deste texto, não será possível discorrer sobre cada uma delas. A discussão pormenorizada consta em duas coletâneas que foram organizadas por seus idealizadores (GONÇALVES, SILVA, BROOKE, 2014; 2019). Cabe ressaltar ainda que não tínhamos a pretensão de que fossem mapeadas as mais frequentes ou de que os(as) pesquisadores(as) identificados(as) a cada uma delas se reconhecessem de fato como um participante dessas tradições. Na verdade, entende-se que esse exercício possa ser aperfeiçoadado em outros momentos de modo a incluir inclusive o debate com os núcleos de pesquisa os quais por ora vêm se ocupando em investigar o que tem acontecido nas ações públicas com vista a reduzir as desigualdades étnico-raciais nos sistemas educacionais do país.

Outra produção de conhecimento compartilhada foi a pesquisa feita no âmbito do doutorado em educação. O estudo buscou investigar o valor da experiência social e escolar do ensino médio para jovens negros(as) e brancos(as). Para entender esse problema, foi selecionada uma escola estadual pública localizada na capital mineira. Trata-se de uma tradicional instituição de educação que há vários anos atua na oferta desse nível de ensino.

Elegemos dialogar exclusivamente com estudantes que cursavam o terceiro ano e se encontravam em idade/série escolar considerada *adequada* na época. Essa escolha se deu, sobretudo, por considerarmos que o último ano é uma etapa decisiva para os(as) jovens. Afinal, os rumos em relação ao futuro profissional e à continuidade, ou não, da trajetória escolar são socialmente exigidos nesse período da vida.

Todavia, é importante considerar que a construção de seus projetos de vida se dá por meio de profundas desigualdades socioraciais e educacionais aqui verificadas. O que nos permite considerar que àqueles(as) estudantes que conseguem chegar até a etapa final da educação média e concluírem tratam-se, na verdade, de *sobreviventes*.

Assim sendo, os(as) sobreviventes possuem a melhor condição de refletir acerca de toda a sua trajetória, pois para “aqueles que conseguem chegar até o terceiro ano (...) o cotidiano escolar é vivido como um tempo de urgências e de inquietações que precisam gerir ao lado das lógicas escolares” (SPÓSITO; GALVÃO, 2004, p. 355).

Os diálogos estabelecidos com os(as) jovens aconteceram por meio de grupos de discussão. Foram realizados quatro grupos. Neles contamos com a participação de 29 estudantes. Das conversas feitas suscitaram a necessidade de dialogarmos também com os(as) seus(as) professores(as). Dessa forma, formou-se um grupo que contou com a participação de seis docentes. Os discursos ali recolhidos foram incorporados no estudo no sentido de explicitar, aprofundar e confrontar percepções juvenis.

Para mapear o perfil discente, aplicamos ainda o instrumento questionário. Verificou-se que 595 estudantes frequentavam o terceiro ano do diurno no mês de aplicação. A partir daí, foi feito o cálculo da amostragem com a margem de erro de 4%. O resultado obtido consistiu em uma amostragem estatística significativa de um total de 243 questionários respondidos.

A pesquisa foi fundamentada na teoria da Sociologia da Experiência elaborada pelo sociólogo francês François Dubet (1996). Compreender as dimensões da subjetividade juvenil despertava o nosso interesse. Para Dubet os atores sociais vivem e constroem a sua própria *experiência* no contexto

social por meio de uma heterogeneidade de *lógicas de ação*. Nesse caso, as suas ações não se limitam a meramente desempenhar determinados papéis sociais. Muito pelo contrário. Elas se efetivam no momento em que o indivíduo necessita *interagir com* a sociedade. Entender melhor as lógicas de ação que distinguem e conformam o protagonismo de jovens negros(as) e brancos(as) constituiu, portanto, o trabalho de pesquisa.

Toda ação social é movida por uma lógica, ou seja, por uma maneira específica de raciocinar para atingir algum fim ou um objetivo proposto pelo ator. Embora toda vez que se use a palavra lógica tenda-se a pensá-la como raciocínios matemáticos ou filosóficos, esse não é uso que Dubet faz dela para se referir à lógica da ação dos atores que ele analisa. Seu referencial é Max Weber para quem a lógica é um procedimento que associa, racionalmente ou não, a ação dos indivíduos a um determinado fim. Por exemplo, ações podem visar a costumes arraigados que carregamos, desde a infância, ligados a tradições, como presentear pessoas no dia de seu aniversário ou no dia das mães, mas pode, também, visar a um fim afetivo, nos quais a sua lógica da ação estará contaminada de afetos e estados sentimentais (por exemplo, torcer pelo seu time de futebol). Já, quando movida pela racionalidade, a lógica da ação racional pode ser guiada por crenças para atingir valores éticos, estéticos e religiosos. Por fim, além de valores, a lógica da ação pode visar a fins práticos, guiados racionalmente pelas trocas, pela manipulação, pelas negociações em torno de interesses em geral materiais. Com base nessa concepção weberiana de diferentes lógicas da ação, a Sociologia da Experiência de Dubet avança no sentido de mostrar que, no mundo contemporâneo, todas essas lógicas podem estar orientando as ações de um mesmo indivíduo (GONÇALVES, 2019, p. 8-9).

Os resultados alcançados apontam que a valoração do ensino médio é aprendida sobremaneira por meio de lógicas calculista, utilitária e meritocrática. Nesse caso, a sua *função formativa* conforme exaltada pelas políticas educacionais é alvo de críticas contundentes, por parte dos *sujeitos*. Nota-se a esse respeito que a formação acerca do ensino da história e cultura da população africana, afro-brasileira e indígena, conforme preconizada

através das Leis n.^{os} 10.639 e 11.645 e das suas respectivas diretrizes (BRASIL, 2003; 2004; 2008), são praticamente inexistentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

Por conseguinte, é quase unânime entre estudantes a desvalorização em relação às abordagens de ensino adotadas. Sendo assim, a presença dos *novos sujeitos* no ensino médio não tem sido capaz de impulsionar, infelizmente, outras e novas *práticas formativas* condizentes com as juventudes. Esse quadro se mostra ainda mais dramático quando se busca compreender a maneira pela qual as desigualdades sociorraciais são percebidas por eles(as)²³.

De modo geral, a desigualdade educacional é compreendida no sentido de que a instituição não “prepara” os (as) alunos (as) suficientemente para o fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Isso se dá devido à baixa qualidade de ensino ofertado. No limite, a sua origem é de caráter socioeconômica. Acredita-se que uma vez solucionada, por conseguinte, outras assimetrias também estarão resolvidas. O fenômeno racial não emerge como um fator explicativo produtor de desigualdades.

No contexto de implementação das PAA, uma parcela significativa de jovens estudantes negros(as) e brancos(as) não se encontravam, na ocasião, suficientemente consciente em relação à interseccionalidade raça, classe e gênero como fatores estruturais e estruturantes da produção das desigualdades brasileiras²⁴. Situação essa preocupante, pois se tratava do público-alvo dessas políticas.

O contexto estudado revelou a necessidade da realização de práticas formativas voltadas para promover a igualdade étnico-racial neste nível de ensino. De modo a intensificar a compreensão de que as PAA fazem parte da construção de um novo projeto de sociedade. Na ausência desse entendimento corre-se o risco de convivermos, no futuro breve, com a conquista de medidas

23. Os(as) estudantes com os(as) quais dialogamos não são vinculados, necessariamente, a nenhum tipo de ações coletivas nem movimentos sociais.

24. Cabe ressaltar que os dados foram coletados entre os anos de 2013-2014, o que significa que de lá para cá a discussão acerca das PAA se aprofundou. Contudo, pesquisas recentes revelam que, ainda hoje, a implementação das Leis nº 10.639 e 11.645 e das suas diretrizes, permanecem incipientes nesse nível de ensino. A ausência da formação voltada para a educação das relações étnico-raciais (ERER) traz sérias consequências. Sendo que uma delas diz respeito à efetividade das ações afirmativas no ensino superior e técnico (BRASIL, 2012).

reparatórias no ensino superior sem, contudo, atingir os(as) jovens estudantes negros(as), uma vez que eles(as) já evadiram a escolarização, ou permanecem interditados na barreira do ensino fundamental/médio.

Passados todos esses anos, foram inúmeros aprendizados adquiridos e compartilhados na companhia do mestre. Os encontros de orientação eram desejosamente aguardados. Eles eram realizados na última sala esquerda do corredor do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação (DECAE/FaE). Neles, além de discutirmos o desenvolvimento da pesquisa, eram compartilhadas histórias do movimento negro da capital mineira e paulista.

Dessas lembranças constata-se a sua colaboração na criação do Grupo de Trabalho (GT) 21 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e da sua participação como membro do Comitê Científico no Concurso Negro e Educação, promovido pela Anped e Ação Educativa, com financiamento da Fundação Ford, no final da década de 1990²⁵. O Concurso contribuiu para formar inúmeras(os) pesquisadoras(es) negras(os). Vinte anos após a realização de sua primeira edição, uma parte considerável delas(es) está hoje inserida em instituições públicas do ensino superior (IES) e em Programas de Pós-graduação (RODRIGUES; PASSOS; FRANCCHINI, 2021).

Luiz é um orientador que cultiva em seus(suas) orientandos(as) a curiosidade em relação aos fenômenos sociais investigados buscando entendê-los em profundidade. Deste modo, a lição que aprendemos rapidamente através de sua orientação, é a de que respostas prontas, rápidas e superficiais jamais são bem-vindas! O rigor metodológico é inerente ao processo de produção de conhecimento. No entanto, a sua postura em relação ao conhecimento acadêmico não é neutra e, muito menos, inflexível e cristalizada. Muito pelo contrário. Ele instiga-nos o tempo todo a questionar “certezas” teóricas. A dúvida epistêmica emerge então como sendo uma das

25. A Comissão Organizadora do I Concurso foi composta por: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Maria Malta Campos, Regina Pahim Pinto e Sérgio Haddad. O Concurso tinha o objetivo de suprir lacunas de pesquisa sobre o tema da ERER. E mais, buscava-se estimular a criação de linhas de pesquisa e, sobretudo, apoiar a formação de pesquisadores(as) iniciantes. Foram quatro edições realizadas sendo que a última aconteceu em 2006. Todas as publicações geradas do Concurso estão disponíveis em: <https://www.acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/concurso-negro-e-educação/>.

principais posturas a serem adotadas pelo(a) pesquisador(a) em relação ao ato de investigar a realidade social.

A esse respeito, não estava suficientemente familiarizado com a teoria elaborada por Dubet. E a sua compreensão exigiu muita dedicação e estudo. Passávamos vários encontros discutindo em que medida os pressupostos teóricos propostos pelo sociólogo francês contribuiria para entender o *processo de subjetivação juvenil* em solo nacional.

Como nos ensina Guerreiro Ramos é preciso por em xeque o etnocentrismo que reside por trás do ideal da sociologia universal. Transplantar acriticamente teorias elaboradas no continente europeu contribui, portanto, muito pouco na compreensão dos problemas contextuais dos países periféricos. Assim sendo, o sociólogo brasileiro faz a defesa da redução sociológica como procedimento a ser adotado em pesquisas que lançam mão de teorias que foram produzidas fora do nosso contexto cultural. Por redução sociológica Guerreiro entende o método “destinado a habilitar o estudioso a praticar a transposição de conhecimentos e de experiências de uma perspectiva para outra. O que a inspira é a consciência sistemática de que existe uma perspectiva brasileira. Toda cultura nacional é uma perspectiva particular” (RAMOS, 1996, p. 42).

Ao revisitarmos a formação racial brasileira, constatamos que a conquista da cidadania tem sido impulsionada por meio de ações sociopolíticas concretizadas pelos *sujeitos*. A reinvindicação por justiça socioracial se deu à revelia do Estado. Ela tem sido feita por agentes sociais, os quais eles(as) próprios(as), muitas vezes, se encontram na condição de *excluídos*²⁶ das instituições. Em vários encontros de orientação discutíamos então que a *subjetivação juvenil* se realiza aqui por meio de outras *racionalidades*.

Enfim, foram encontros memoráveis. Neles, celebramos a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF)²⁷ acerca da constitucionalidade das PAA.

26. O termo exclusão é entendido aqui a partir da ambiguidade que o constitui. Em se tratando de entender o fenômeno social, a condição exclusão e/ou inclusão possivelmente está presente nele. Neste caso, a sociedade exclui para incluir, nas palavras de Bader Sawaia (2012, p. 8), “esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão”.

27. Essa decisão do STF foi motivada devido à ação movida pelo partido político Democratas (DEM), em 2009, por meio da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental

Choramos juntos ao *encantamento* de pessoas queridas: Dalmir Francisco, Fúlvia Rosemberg, Luiza Bairros, Marlene Silva, Regina Pahim, entre outros. Ficamos indignados com o rumo político do país pós-golpe²⁸. E continuamos construindo, sobretudo, outros e novos projetos relacionados à promoção da igualdade étnico-racial no âmbito da educação básica e superior²⁹.

O afastamento social ocasionado pela Covid-19³⁰ intensificou ainda mais a vontade de estar juntos. Nesse sentido, recordo de nossas longas conversas feitas na cantina da FaE. Sempre com posicionamento político e intelectual firme e contundente, ali eram debatidos temas sociais relacionados aos desafios contemporâneos apresentados ao movimento negro, projetos desenvolvidos pelas fundações internacionais e a necessidade de intensificar o processo da institucionalização das PAA na universidade, etc.

O *drama de ser dois* vivido pela população negra no contexto afro-diaspórico surgia também nos diálogos estabelecidos. Assim sendo, ainda que se reconheça todo acúmulo de experiências e conquistas ocasionadas, sobretudo, nas últimas décadas, o racismo persiste. No que concerne à

(ADPF) n. 186/2012 contra a Universidade de Brasília, que questionava a reserva de 20% das vagas previstas no vestibular para preenchimento a partir de critérios étnico-raciais. O STF considerou constitucional o uso de tais políticas. Decisão essa que subsidiou a aprovação pelo Congresso Nacional da Lei n. 12.711, em 2012 (BRASIL, 2012).

28. O impeachment da presidente Dilma Rousseff, ocorrido em 31/08/2016, tramitou no Senado Federal após autorização da Câmara dos Deputados. O Supremo Tribunal Federal marcou a legalidade de todos os atos praticados, tanto pelo Legislativo como pelo Judiciário, contra o voto popular. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/o-impeachment-da-presidente-dilma-rousseff-configure-golpe-de-estado/>>. Acesso em: 23 fev. 2020.

29. Destacam-se algumas das atuações sociopolíticas, desempenhadas por ele, executadas ao longo dos anos: Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/ UFMG entre 1998 e 2002; Membro do Comitê Científico do Observatório Europeu da Violência Escolar - Bordeaux - França, Secretário Executivo (2003-2004), da Matilde Ribeiro Ministra-Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), Coordenador do Grupo de Elaboração do Mestrado e Doutorado Interinstitucional da UFMG com a Universidade 11 de Novembro-Cabinda/Angola, Coordenador do Centro de Estudos Africanos da UFMG, Conselheiro do Fundo para Equidade Racial Baobá, Integrante da Coordenação do Projeto “Interrogando a educação das relações étnico-raciais no Brasil: olhares, traduções e experiências com Améfrica Ladina”, vinculado à convocatória “Chamada de Ações na Internet para a Erradicação do Racismo na Educação Superior” da Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina - Universidad Nacional de Tres de Febrero UNTREF (Argentina), em 2020, entre outros.

30. O primeiro caso de contaminação pelo Coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (SARS-CoV-2) (Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2), foi identificado no Brasil no final de fevereiro de 2020, e já são mais de 660 mil mortes (subnotificados).

persistência do racismo institucional nos ambientes universitários ele dizia que “todos nós vivemos isso, o Cunha Júnior viveu isso, a Petronilha viveu isso, provavelmente a Nilma tenha vivido isso. É impressionante como ainda existe essas coisas dentro desse mundo. Eu sei como é que é essa coisa. Na realidade, a gente luta, luta, luta e o racismo institucional é isso aí, tem sempre alguma coisa que te impede o tempo todo” (GONÇALVES, 2016, p. 9).

Por mais que as barreiras socioraciais não deixaram de existir dentro desse mundo, nota-se que a discriminação racial e formas correlatas de intolerância têm sido cada vez mais denunciadas por parte da população brasileira. Nessa perspectiva, romper os silêncios impostos pelo *racismo à brasileira* conforme apontado em sua dissertação continua sendo uma tarefa primordial na luta antirracista a ser realizada ontem, hoje e amanhã.

Considerações finais

O exercício de relembrar a convivência compartilhada com Luiz, em distintos espaços sociais e de militância contribuiu sobremaneira para refletir a respeito das significativas conquistas alcançadas no campo da educação em relação à promoção da igualdade étnico-racial. Todavia, há muito por se fazer. Se há vinte anos, identificar poucos graduandos(as) negros(as) nas universidades públicas brasileira era motivo de orgulho, alegria e celebração, a partir da implementação das PAA o processo de democratização do ensino superior público começa a ser efetivado.

Como professor e pesquisador, trabalhando na mesma instituição, é realmente indescritível o sentimento de compartilhar da sua amizade e do seu carinho. Devido à admiração e respeito por sua atuação intelectual e militante, levou-se um tempo considerável para ficar inteiramente à vontade ante a sua presença. Afinal, a sua história representa a abertura de caminhos para inúmeros pesquisadores(as), militantes, ativistas, defensores(as) da educação pública, entre outros. Percebe-se que a partir da inserção de *novos sujeitos negros(as)* nas instituições sociais esse ciclo histórico tem sido gradativamente renovado.

Em tempos em que a espetacularização e o imediatismo ganham cada vez mais notoriedade do comportamento das pessoas na vida social, conhecer

melhor a trajetória dos(as) intelectuais negros(as) e militantes significa uma *atitude formativa*. Outro importante significado está relacionado a preservar as *memórias* de lutas e de resistências dos(as) que vieram antes. Essa singela homenagem ao nosso querido professor Luiz buscou reconhecer, portanto, a sua atuação política-militante na luta antirracista brasileira, como também evidenciar as suas inestimáveis contribuições no processo de constituição do campo da educação das relações étnico-raciais.

Referências

BENITE Anna; ARTES Amélia; VIEIRA, Cleber; SANTOS, Ivair; CARVALHO, João AMAURO, Nicea; OLIVEIRA Rachel; UNBEHAUM, Sandra. Caderno Temático: Raça Negra e Educação 30 anos depois: e agora, do que mais precisamos falar? *Revista da ABPN*, v. 11, Ed. Especial, abr., 2019. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/issue/view/31>>, Acesso em: 13 jun. 2016.

BRASIL. *Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n. 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. Diário Oficial da União, 1º jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>, Acesso em: 13 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <http://www.sinpro.org.br/arquivos/afro/diretrizes_relacoes_etnico-raciais.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

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”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>, Acesso em: 25 mai. 2016.

BRASIL. *Lei 12. 288, de 20 de julho de 2010.* Estatuto da Igualdade Racial. Brasília: Casa Civil, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em 30 jun. 2015.

BRASIL. *Lei 12.711/2012.* Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 20 mar. 2013.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. *Relatório CPI Assassinato de jovens.* 2016. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2016/06/08/veja-a-integra-do-relatorio-da-cpi-do-assassinato-de-jovens>>. Acessado: 25 mar. 2018.

CUTI. Racismo cocordial. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio. *Cadernos Negros, 25:* poemas afro-brasileiros. São Paulo: Quilombohoje, 2002. p.56.

DUBET, François. *Sociologia da Experiência.* Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

FREIRE, Paulo. *Política e educação:* ensaios. São Paulo, Cortez, 2001.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *O silêncio:* um ritual pedagógico a favor da discriminação racial. (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau - 1^a a 4^a série), 1985. 342 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-9R6PKM>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Brasileiros no exterior: a condição primária do estrangeiro. In: SABOIA, Gilberto Vergne; GUIMARÃES, Samuel Pinheiro (Org.). *Anais de Seminários Regionais Preparatórios para a Conferência Mundial contra racismo, xenofobia e intolerância correlata,* 2001, Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria do Estado de Direitos Humanos. p. 139-164. Disponível em: <http://funag.gov.br/loja/download/100000_Seminarios_Regionais_Preparatorios_para_Conferencia_Mundial_Contra_o_Racismo_Discriminacao_Racial.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2015.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; PINTO, Regina Pahim (Org.). *Educação.* São Paulo: Contexto, 2007. (Série justiça e desenvolvimento/IFP-FCC)

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Vozes e lembranças. In. PRAXEDES, Vanda; TEIXEIRA, Inês; SOUZA, Anderson; GONZAGA, Yone. *Memórias e percursos de professores negros e negras na UFMG*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.82-90.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Natalino Neves da; BROOKE, Nigel. Brazil. In: STEVENS, Peter; DOWORKIN, A. Gary. *The Palgrave handbook of race and ethnic inequalities in education*. England: Palgrave Handbooks, 2014.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *Memorial acadêmico para promoção a Professor Titular*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2015.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Entrevista concedida a SILVA, Natalino Neves da; SILVA, Andréia Rosalina; SILVA, Jairza Fernandes Rocha da. Belo Horizonte, 2016.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Natalino Neves da; BROOKE, Nigel. Brazil: An Overview of Research on Race and Ethnic Inequalities in Education. In: STEVENS, Peter; DOWORKIN, A. Gary. *The Palgrave handbook of race and ethnic inequalities in education*. England: Palgrave Handbooks, 2019.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Apresentação. In. SILVA, Natalino Neves da. *Qual é o valor do ensino médio? Experiência social e escolar de jovens negros(as) e brancos(as)*. Curitiba: Appris, 2019. p.1-12.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. Como trabalhar com “raça” em sociologia. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29829108>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

RAMOS, Alberto Guerreiro. *A redução sociológica*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina Pahim. Raça negra e educação. *Cadernos de Pesquisa*, n.63, nov. São Paulo, 1987. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Caderno-de-Pesquisa-63-menor.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2011.

RODRIGUES, Tatiane; PASSOS, Joana; FRANCCHINI, Flávia. Concurso Negro e Educação: ação afirmativa de formação de pesquisadores/as no

- Brasil. *Educação & Sociedade* [online]. 2021, v. 42, e254945. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/rvz33kwTDF9J78qp3QfHDqP/#>>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- ROSENBERG, Fúlia; ARTES, Amélia. Ação afirmativa na pós-graduação brasileira. *Educ.&Tecnol.*, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 61-76, jan./abr., 2015. Disponível em: <<https://www.periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/viewFile/716/590>>. Acesso em: 15 jun. 2016.
- SAID, Edward. *Representações do intelectual: as Conferências Reith de 1993*. Trad. Milton Hatoum. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- SAWAIA, Bader. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 12. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- SILVA, Natalino Neves da. *Juventude negra na EJA: o direito a diferença*. Mazza Edições, 2010.
- STEVENS, Peter. Researching Race/Ethnicity and Educational Inequality in English Secondary Schools: A Critical Review of the Research Literature between 1980 and 2005. *Review of Educational Research*. vol. 77, n. 2, p. 147-185, jun., 2007.
- SPÓSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Isabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*. Florianópolis, v.22, n.2, p. 345-380, jul./dez. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9649>>. Acesso em: 10 set. 2011.
- TELLES, Edward. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Trad. Ana Callado. Rio de Janeiro: Relume Dumará, Fundação Ford, 2003.

Um professor, uma referência

Vanessa Regina Eleutério Miranda

Este texto tem por objetivo prestar uma homenagem ao professor Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves, por meio de reflexões desencadeadas na vivência de suas aulas, na leitura de suas obras e no contato com seus ensinamentos. Na medida em que dialogo com sua produção acadêmica, com suas defesas e suas lutas, me propus a revisitar minha própria trajetória formativa, no curso de Pedagogia e no curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Ao mesmo tempo, busquei fragmentos de memória que facilitassem a compreensão da minha própria história de vida e como a presença do professor em minha formação foi significativa. Esse movimento se torna necessário uma vez que mobilizar memórias e reflexões construídas nos percursos de aprendizagem, nos estudos e análises realizados, se configura em uma trajetória, que embora parte de ponto de vista particular, apresenta nuances comuns a outros e outras estudantes que tiveram contato com ele. Tais aspectos poderão ainda ser compreendidos por diferentes pessoas, leitoras desse material, na medida que observem o contorno de suas próprias experiências, especialmente se estiverem se preparando para se tornar professores.

Para iniciar, é importante enfatizar alguns pontos que consideramos relevantes para a compreensão dos elementos constitutivos dessa narrativa. O professor Luiz Alberto, em sua prática e no conjunto de sua obra, fez e faz,

entre muitas outras coisas, uma sistemática denúncia dos processos ativos e muitas vezes sutis da exclusão, da negação e do silenciamento da população negra. Descreveu e caracterizou ações racistas, instrumentos e procedimentos de discriminação racial na sociedade e nas escolas, desvendando aspectos pouco ou nada compreendidos. Por meio de seu trabalho, defendeu a necessidade de revisão e de aprofundamento das análises acadêmicas sobre o chamado racismo à brasileira (SCHWARCZ, 1998).

Por meio de seu trabalho, forneceu ferramentas de análise para a compreensão das desigualdades sociais, a partir da perspectiva racial, e também apontou caminhos e/ou possíveis alternativas para o enfrentamento dos dilemas relacionados à temática das relações étnico-raciais na educação. Além disso, demonstrou a urgente necessidade de definição, de implementação e de acompanhamento de políticas de ação afirmativa e de práticas racial e socialmente mais justas. Desse modo, tem inspirado estudantes de diferentes gerações, estudantes-docentes em formação, pesquisadores iniciantes ou experientes, entre os muitos sujeitos negros ou não, instigados a repensar seu lugar e seu papel na sociedade.

Ao longo de nossa formação, para além das aprendizagens relacionadas às dimensões próprias da atuação como docente, pudemos estabelecer pontos de inflexão, de organização e de síntese da nossa experiência de escolarização. Vários elementos da vivência escolar puderam ser compreendidos e interpretados, analisados a partir dos referenciais teóricos que estudávamos e dos debates realizados na universidade, dentro e fora das salas de aula. Conhecemos o professor no ano de 1995, quando cursávamos o quarto período do curso de Pedagogia. Já havíamos ouvido falar nele e em sua produção, especialmente em sua dissertação, defendida na própria Faculdade de Educação, no âmbito do Programa de Pós-Graduação, sob a orientação do professor Carlos Roberto Jamil Cury. Sua tese de doutorado, concluída havia pouco em universidade francesa, também era assunto que, por vezes, surgia nas rodas de conversa. Nos familiarizamos em ouvir nomes de acadêmicos franceses e ingleses¹, autores de muitas teorias estudadas nos primeiros anos

1. Esse elemento será explorado adiante, a partir da problematização feita pelas críticas pós-coloniais e decoloniais.

da universidade, mas, ainda nos soava distante a interlocução direta com essas pessoas, daí decorre a admiração que sentíamos ao saber que nossos professores o haviam realizado, caso de Luiz Alberto.

Admirávamos-o por sua experiência acadêmica e, mais tarde, pelo seu histórico de atuação junto aos movimentos sociais, sobretudo, os movimentos negros. Para mim, em particular, havia ainda outro aspecto que o destacava entre outros professores: era um dos poucos professores negros em nosso curso. A dimensão da representatividade ainda não era um conceito elaborado, mas um sentimento de pertencimento, que, por meio da presença daquele professor, me conectava ao lugar e às atividades desenvolvidas naquele espaço.

Representatividade e afirmação de identidades raciais

[...] as inúmeras barreiras à conquista da ascensão social encontradas pelo negro contribuíram para ampliar o fosso que o separava de sua identidade enquanto indivíduo e enquanto grupo (SANTOS, 2021, p. 51).

A quase ausência de professores universitários negros, em meados dos anos 1990, conferia um lugar especial ao professor Luiz Alberto. O que era algo muito incomum, talvez, possa causar estranhamento no tempo presente, considerando a ampliação do acesso da população ao contexto universitário². A presença de pessoas pretas e pardas, assim como de outros aspectos da cultura negra no ambiente acadêmico se fazia notar pela ausência, ou seja, pelo número reduzido de sujeitos que cruzavam nossos caminhos, no lugar de docentes e mesmo como discentes. Revisitando essas características, me aproximo das análises propostas pelo campo das relações étnico-raciais em

2. Ainda que a realidade tenha sido alterada, a representatividade, considerando o número de professores negros nas universidades ainda é pequeno. Em 2019, estudantes dos cursos de História, Ciências Sociais e Arquitetura da UFMG entrevistaram professores negros da Universidade e, com base nos depoimentos coletados e em fotografias realizadas pelo grupo, criaram uma mostra apresentada no evento o Novembro Negro da UFMG. A mostra foi alocada no Espaço do Conhecimento UFMG e, na época, a própria curadoria do evento destacou a importância desse trabalho, no sentido de dar visibilidade aos professores e à sua trajetória acadêmica, trazendo “à tona os desafios e experiências dessa jornada”. No vídeo produzido pela TV UFMG, eles lembram que a instituição tinha, naquele momento, 13% de negros em seu quadro docente.

educação, que colocam a dimensão da representatividade e da afirmação das identidades raciais como elemento central no processo de superação de visões preconceituosas e discriminatórias, consolidadas no Brasil desde o período colonial.

Há algum tempo, teóricos e estudiosos das relações étnico-raciais brasileiras discutem e problematizam as múltiplas facetas envolvidas na construção das identidades raciais, sobretudo quando se trata da população preta e parda. Nesse sentido, a dimensão da autoestima e de seus consequentes desdobramentos na vida de indivíduos negros foi uma das análises mais significativas. Estudos como Pinto (1993), Gomes, (1994), Silva (1995), Cavalleiro (2000), Nogueira (2021) e Santos (2021) demonstraram como a questão da autoestima para os sujeitos de ascendência negra se constitui, muitas vezes, em um problema e um entrave pessoal e social. Sob diferentes vertentes, tanto ligadas a abordagens psicológicas quanto ligadas a abordagens sociológicas, as autoras apontaram como o racismo e a discriminação terminam por produzir nos afrodescendentes uma autoimagem negativa, o que se converte, portanto, em necessidade de compreensão da importância e do significado da autoestima para estes sujeitos.

O histórico escravocrata do Brasil e seus consequentes desdobramentos pode ser considerado um elemento desencadeante da baixa autoestima de pretos e mestiços. Diante desta situação, podemos nos perguntar como indivíduos historicamente considerados inferiores (negros) podem reverter um cenário de exclusão, materializado, muitas vezes, na ausência de representatividade do grupo. Para Isildinha Nogueira (2021), as representações sociais brasileiras construídas, tacitamente, nas relações entre brancos e negros, atribuíram um significado depreciativo ao corpo negro, simplesmente pelo fato de ser negro. A imagem negra é, neste caso, associada a um *continuum* de atributos negativos que passam dos atributos físicos aos atributos morais com uma intrigante tranquilidade e, até mesmo, uma assustadora naturalidade. Entre muitos atributos negativos e depreciativos, ser negro tem sido considerado, na maior parte do tempo e para grande parte da população, como algo feio, sujo, imoral, pecaminoso, promíscuo, brutalhado, violento, ou, ainda, como ser alguém que tem mais habilidades para os trabalhos manuais e menos habilidades para os trabalhos intelectuais (NOGUEIRA, 2021).

Em face desses argumentos, não é difícil compreender a importância, para estudantes de graduação, da presença de um professor negro como Luiz Alberto, especialmente considerando que ele favorecia a reflexão e o debate acerca dos aspectos históricos e sociais mencionados. Há nesse registro o marco de uma ruptura de crenças e valores, para todos os estudantes, e uma necessidade de afirmação das identidades raciais, para as estudantes negras da turma. O sentimento de pertencimento a um determinado grupo, percebido nas vivências sociais e familiares, anteriores ao ingresso na universidade, bem como na própria trajetória escolar de todas nós, passou a ser nomeado: identidade negra.

Importante notar que o contexto da Faculdade de Educação da UFMG, nesse mesmo período, favorecia a interlocução com a temática étnico-racial e a questão das identidades. Outras professoras, em outras disciplinas, ainda que pontualmente, trouxeram-nos imensas contribuições no entendimento das relações de poder materializadas no contexto educacional e escolar.

Entre os diferentes referenciais teóricos estudados naquele período, podemos enfatizar as contribuições dos Estudos Pós-Coloniais. Tais estudos nos auxiliaram a refinar o olhar para a interpretação da realidade brasileira, de modo a explicitar a complexidade presente nas relações sociais estabelecidas em nosso contexto, nas quais os processos de exclusão e as relações de poder entre grupos e entre sujeitos, seus saberes e suas práticas culminaram em modos particulares de ver e interpretar o mundo, e, consequentemente, de estruturar os processos educativos. Essa imersão contribuiu para nomearmos, entendermos e analisarmos as práticas discriminatórias experimentadas nos anos de escolaridade, no meu caso específico, principalmente vivenciadas nos anos iniciais do ensino fundamental. Com razão, essa reflexão me aproximava ainda mais de um sentido de pertencer a um grupo específico, no qual as experiências comuns mostravam um misto de sofrimento/dor e, surpreendentemente, de orgulho.

Alguns teóricos da temática étnico-racial têm se empenhado em demonstrar que a questão da identidade negra envolve não só processos constitutivos subjetivos, individuais (NOGUEIRA, 2021), mas tem também um elemento unificador que não deve ser desconsiderado: a exclusão/discriminação social e racial. Isto significa dizer que, para a maioria dos

segmentos negros, a construção de uma identidade racial negra abarcaria tanto componentes políticos, de resgate cultural e de posicionamento diante de uma sociedade historicamente excludente, quanto subjetivos, de construção de si mesmo, de valorização pessoal e de valorização das singularidades da população afrodescendente.

Existem algumas possibilidades de entendimento e de análise da dimensão das identidades raciais e do pertencimento. Para apresentar algumas dessas possíveis análises, podemos iniciar com Kabengele Munanga (2019). O autor se refere à dimensão das identidades raciais a partir do conceito de negritude. Ao examinar a produção discursiva de alguns dos chamados “autores da negritude”³, Munanga (2019) trata a negritude como sendo *a personalidade negra* ou como *a consciência negra*. Para ele, a negritude defendida pelos referidos autores tem três objetivos centrais: “buscar o desafio cultural do mundo negro (a identidade negra africana), protestar contra a ordem colonial, lutar pela emancipação de seus povos oprimidos e lançar o apelo de uma revisão das relações entre os povos para que se chegasse a uma civilização não universal como a extensão de uma regional imposta pela força” (p. 43-44). Desse modo, o termo negritude tem sido empregado, por diferentes teóricos, para designar a autoidentificação do indivíduo com seu grupo de origem, isto é, como uma consciência racial que busca ressaltar elementos culturais de matriz africana.

A partir da perspectiva dos estudos culturais, a análise das identidades raciais adquire outros contornos. Nessa vertente de análise, Stuart Hall (2019) concebe que a identidade ou a identificação dos sujeitos sobre si mesmos pode ser (e, geralmente, o é) definida historicamente e não biologicamente. Para esse autor, a questão da pluralidade dos papéis sociais tem demonstrado que as diferentes identidades culturais, incluindo a identidade étnico-racial, além de não unitárias, mudam com o tempo e muitas vezes confrontam-se, sendo, portanto, algo dinâmico e em constante mutação. Hall (2019) vê nas definições

3. Munanga se refere ao grupo de estudantes africanos, oriundos de antigas colônias francesas, que fundaram a revista L'Étudiant Noir (O Estudante Negro), em meados dos anos 1930. Mais especificamente se refere ao martiniquense Aimé Césaire, que teria criado a palavra negritude, o guianense Leon Damas e o senegalês Léopold Sedar Senghor, cercados de Leonard Sainville, Aristide Maugée, Birago Diop, Ousmane Soce e dos irmãos Achille. Todos estudantes negros em Paris à época.

anteriores de identidade uma lógica de oposições, passível de questionamentos e críticas. Para ele, haveria uma tendência de se pensar a identidade e a diferença como dados naturalizados, cristalizados e essencializados.

Em direção semelhante, Woodward (2014) afirma que as identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas. Assim, para existir as identidades também dependem de algo fora delas, ou seja, dependem de outra identidade, que se configure como uma identidade que elas não são, mas que, entretanto, fornece as condições para que elas existam.

É conveniente concordar que, de fato, a questão da identidade racial negra é muitas vezes simplificada ou reduzida a uma noção de pertencimento unilateral, em especial em um país como o Brasil, caracterizado por construções identitárias e raciais múltiplas, híbridas e/ou mesmo miscigenadas. Neste sentido, é possível dizer que as complexidades envolvidas no processo de construção das identidades dos descendentes de africanos escravizados poderiam ficar subsumidas em um discurso essencialmente político. Por tudo isso, percebo que, em minha trajetória, sendo oriunda de uma família multirracial e filha de um casal inter-racial, não construí uma visão essencializada do sujeito e de sua identidade social e cultural. Possivelmente, isso se deu porque vivenciei apenas uma das múltiplas facetas do racismo à brasileira.

Com base nas diferentes interpretações apresentadas, é possível dizer que, por um lado, uma visão essencializada das identidades raciais estaria centrada na ideia de que aspectos culturais e/ou raciais comuns podem ser considerados como unificadores. Por outro lado, uma visão não-essencializada dessas mesmas identidades focalizaria, também, as diferenças individuais e/ou de grupos, assim como as características comuns ou partilhadas, no caso, tanto entre os próprios negros quanto entre estes e outros grupos étnico-raciais. Uma definição não-essencializada de identidade voltaria sua atenção também para as formas pelas quais as definições daquilo que significa ser negro têm mudado ao longo do tempo ou em diferentes contextos (WOODWARD, 2000).

Como já é sabido, nas últimas décadas⁴, o campo educacional tem sido enriquecido por discussões e teorizações que focalizaram temas como o multiculturalismo, a diversidade e a diferença. Como consequência, a teoria educacional de cunho mais crítico buscou compreender, ainda que de forma incipiente, as relações entre essas temáticas e a questão da identidade, especialmente quando relacionada à noção de diferença. Como dissemos, a abordagem dessa questão pode ser considerada polêmica e controvertida, uma vez que o próprio conceito de identidade é extremamente complexo. O argumento central das discussões sobre a identidade passa pelo questionamento das chamadas “velhas identidades”, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social. Hall (2019) considera que a chamada “crise de identidade”, vivenciada no atual momento histórico, é o reflexo de um processo mais amplo de mudança, “que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (p. 7). Assim, a tal crise de identidade pretende descentrar e deslocar modelos cristalizados de identidades, que possam estar arraigados em algumas perspectivas.

No caso específico do Brasil, para compreender os fenômenos ligados às relações étnico-raciais e à construção de identidades, se torna fundamental relacionar, no mínimo, elementos relacionados às dimensões de classe social e de raça, mas, se considerarmos o legado da escravidão nas Américas, torna-se impossível desconsiderar a interseccionalidade entre raça, classe e gênero (DAVIES, 2016). Nesse sentido, identifico, em mim, elementos de fluxo e refluxo, hibridismos e construções particulares de minha identidade racial. Ainda assim, o processo de construção identitária culminou na clareza de que, sim, sou uma mulher negra! No processo de construção dessa identidade, conhecer e compreender o papel dos movimentos sociais negros no Brasil, seu histórico de intervenção na realidade e sua atuação na formação, capacitação ou educação, de modo ampliado, da população preta e parda, foi fundamental. Esse foi um exercício recorrente na relação com professor Luiz Alberto.

4. O marco inicial talvez sejam os anos 1960 e 1970, mas com um crescente número de produções a partir dos anos 1990.

Educação de negros e negras no Brasil e denúncia ao racismo

Se antes o negro almejava simplesmente se educar, paulatinamente ele passa também a reivindicar do sistema educacional formal e da sociedade brasileira o reconhecimento da sua cultura, do seu modo de ser e da sua história. É um esforço que visa não apenas a mudar o branco, mas o próprio negro, através do fortalecimento da sua identidade étnica [...]. (PINTO, 1993, p. 28)

Em seu artigo “Negros e Educação no Brasil”⁵, Luiz Alberto fez uma nítida radiografia e uma crítica contumaz à realidade do processo de escolarização dos pretos e pardos brasileiros na segunda metade do século XX. Destaca-se em sua narrativa o que ele mesmo chamou de “altíssimo nível” de analfabetismo dos negros, sobretudo entre os mais idosos, na faixa etária de 60 a 80 anos. No conjunto desses atores, o índice de analfabetismo estava em cerca de 70%, sendo que entre as mulheres o índice beirava os 90%. Esses dados, mais do que denunciar as condições de exclusão de pessoas pretas e pardas no que se refere ao acesso à educação, corroboram com a afirmação de que a questão de gênero atravessa a realidade das relações étnico-raciais no Brasil. Considerando as proposições de Davies (2016), compreender as experiências das mulheres negras, iniciando por aquelas que foram escravizadas, trará “clarecimentos sobre a luta atual das mulheres negras e de todas as mulheres em busca de emancipação” (p. 17).

A indignação do pesquisador Luiz Alberto com a contundente situação de escolarização da população negra fica evidente em seus argumentos, que nos conduzem a pensar e a examinar minúcias da complexidade dessa situação. Os dados usados em sua análise demonstram, simultaneamente, um aumento no acesso à educação escolar nas gerações mais jovens (entre 20 e 40 anos), o que o levou a questionar a associação mecânica entre escolaridade dos pais e sucesso escolar dos filhos e filhas. Para ele, a realidade, no caso dos negros, é que avós analfabetos e pais com baixa escolaridade não significaram

5. O referido artigo constitui-se em um dos capítulos do livro “500 Anos de Educação no Brasil”, organizado pelos professores da FaE/UFMG Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho e Cynthia Greive Veiga. O livro foi lançado em 2000, sendo publicado pela editora Autêntica.

fracasso escolar das gerações mais jovens. Ao contrário, como ressalta, esses mesmos avós e pais estimularam “suas gerações futuras a terem êxito na escola” (p. 325).

A título de reforçar essa denúncia das nuances do racismo e sua veemente indignação (compartilhada por mim) pelas condições de escolaridade de negros e negras brasileiros, vale destacar a primeira nota de rodapé desse mesmo artigo, daquelas que talvez ele próprio dissesse que merecia estar no corpo do texto, na qual narra as dificuldades da sistematização das informações que subsidiaram a sua escrita. O destaque se deve ao fato de imprimirem, para quem o conhece, uma espécie de marca ou assinatura, que nos faz recordar as suas aulas e seu modo particular de ministrá-las. Enfático. Talvez seja a palavra que melhor sintetize essa saudosa lembrança, mas que com certeza caracteriza sua postura militante.

Nesse período (meados dos anos 2000), realizávamos o Mestrado em Educação, lugar/atividade em que o professor teve importante contribuição para que ali chegássemos, por meio de suas sugestões e orientações, mas também por meio da inspiração que nos proporcionava. No mesmo espaço físico, porém em outro espaço simbólico, novas possibilidades de diálogo se efetivaram. Aquela indignação, que também considerávamos nossa (minha e de outros colegas de jornada), se materializava em nossa própria experiência como pesquisadores iniciantes. As aprendizagens se ampliaram e se complexificaram, na medida em que novas alternativas de análise nos eram apresentadas⁶.

Entre as questões relacionadas, especificamente, ao meu tema/trabalho de pesquisa⁷ estavam as condições de escolarização da população negra. Recuperando o discutido e aprendido nas aulas do professor Luiz Alberto, retornamos ao papel dos movimentos sociais negros no acesso das pessoas pretas e pardas à escolaridade formal. Essa compreensão foi de grande

6. Importante notar que o Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da UFMG era uma experiência formativa singular (elemento que preserva ainda hoje), onde a organização dos tempos e do currículo, assim como a possibilidade de debate com professores de diferentes linhas de pesquisa, nos fazia buscar o aprofundamento necessário ao diálogo proposto.

7. O trabalho de pesquisa culminou na dissertação intitulada “Currículo e Questão Racial nas Práticas Escolares”, elaborada e defendida sob orientação da professora Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos.

relevância para a análise do objeto de pesquisa: a questão racial nos currículos e nas práticas escolares. Essa é uma digressão necessária para entender o tempo presente e a realidade atualmente materializada, ainda repleta de lutas, mas com avanços significativos.

No Brasil, desde o início do século XX, principalmente por meio de atividades artísticas, os chamados movimentos negros envidaram esforços no sentido de valorizar os descendentes de africanos e os elementos culturais negros. O maior objetivo desse investimento era, em especial, incentivar entre as pessoas negras “o orgulho de sua condição racial” (PINTO, 1993). Para estudiosos da questão étnico-racial, estes primeiros movimentos esboçavam o “processo de conscientização da necessidade de assumir uma identidade negra” (p. 30), a partir do qual buscava-se elogiar e dar destaque aos adeptos da negritude e àqueles que se esforçavam em cultivar a cultura negra africana e afro-brasileira, além de condenar aqueles que repudiavam ou nada faziam em prol da divulgação e da perpetuação dessa cultura.

No âmbito da educação ou no contexto escolar recente, a questão étnico-racial tem sido abordada a partir de um elemento unificador, há muito mencionado pelos segmentos negros: o histórico de exclusão dos indivíduos de ascendência negra e a negação e/ou silenciamento dos elementos africanos e afro-brasileiros na cultura do país (OLIVEIRA, 2012), nomeadamente marcados pelo racismo estrutural (ALMEIDA, 2019). A maior parte dos teóricos e estudiosos desses temas, concordam e atestam a existência do preconceito, da discriminação e da marginalização dos sujeitos negros e negras e de suas referências culturais no ambiente escolar. Como ressalta Giroux (2009):

Corporificando formas dominantes de capital cultural, a escolarização frequentemente funciona para afirmar as histórias eurocêntricas e patriarciais, as identidades sociais e as experiências culturais dos estudantes de classe média, ao mesmo tempo que marginaliza ou apaga as vozes, as experiências e as memórias culturais dos assim chamados estudantes da “minoria”. Para muitos estudantes, a escolarização significa ou vivenciar formas cotidianas de interação escolar que são irrelevantes para suas vidas ou sofrer a dura realidade da discriminação e da opressão,

através de processos de classificação, de policiamento, de discriminação e de expulsão. (p. 86-87).

Neste sentido, cabe ressaltar que tanto os estudos pós-coloniais quanto, mais recentemente, os estudos decoloniais nos proporcionam referenciais de análise que passam por interrogar os efeitos do colonialismo presente nas relações sociais e nos espaços institucionais, caso das escolas. Esses estudos se propõem a fazer uma crítica à chamada modernidade ocidental, que se constitui a partir da lógica capitalista, patriarcal e racista. Ainda que com distinções nas abordagens, tais estudos partem da ideia de que o colonialismo europeu gerou sistemas de opressão variados, operados eficientemente por uma noção de colonialidade presente no sistema-mundo capitalista, em benefício da manutenção de relações de poder que favoreceram os países colonizadores e, consequentemente, a cultura eurocentrada.

Tais relações de poder são alinhadas a uma lógica binária que localizaram, então, metrópoles e colônias em campos opostos: o mundo civilizado e o mundo não civilizado (bárbaro). As dicotomias são, dessa forma, um traço marcante do colonialismo, bem como da modernidade, e as práticas sociais e culturais no interior dessa realidade colonial geraram o que Quijano (1992; 2005) chamou de *colonialidade do poder*, conceito que “possui uma capacidade explicativa que atualiza e contemporiza processos que supostamente teriam sido apagados, assimilados ou superados pela modernidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 100). Esse conceito pode nos auxiliar a compreender melhor sobre as motivações, disposições e tendências a se incorporar certos discursos, legitimar certos conhecimentos e validar certos modelos culturais, enquanto outros discursos, outros conhecimentos e outros modelos culturais são negligenciados ou mesmo negados pelas instituições de ensino.

O racismo, frequentemente denunciado por Luiz Alberto, tem caráter essencialmente ideológico e caracteriza-se pela supervalorização de uma “raça” (um povo) e de sua cultura, em detrimento de outra. Como um processo discursivo, o racismo atravessa as práticas sociais que contribuem na construção das diferenças, em que determinado grupo tende a considerar *outros grupos* como inferiores, baseando em diferenças físicas ou culturais. Na educação escolar esse processo se materializa por meio da seleção, organização

e distribuição do conhecimento, ou seja, pelo currículo, bem como pelas práticas cotidianas de professores e estudantes. Nesse processo, certos sujeitos e certos conhecimentos são ora negados, ora silenciados (GONÇALVES, 1985; SANTOMÉ, 2009).

A afirmação dessa pretensa superioridade, por meio de práticas discursivas da inferioridade do outro (o diferente/”dominado”), o que, muitas vezes, culmina em preconceito, em discriminação e, mais ostensivamente, em segregação. O poder desse grupo, que se posiciona como superior, é quase sempre associado às dimensões culturais, sociais, políticas e, sobretudo, econômicas, podendo, em cada situação, estar presente uma ou mais destas dimensões. Todavia, como já foi dito, a maior parte das doutrinas racistas apoiou-se na pseudoexistência de diferenças biológicas e/ou genéticas que justificassem a supremacia cultural e racial de determinadas sociedades.

Sobre as consequências do racismo: acesso desigual à educação

Se a Abolição não resolveu muitas das necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais do negro, ela lhe abriu a possibilidade de organizar-se em condições diferentes daquelas da escravidão, com graus significativamente diferentes de liberdade. (DOMINGUES, 2008, p. 518)

Gonçalves (2000) faz um alerta sobre os cuidados que devemos ter ao analisar a situação educacional de negros e negras no Brasil. Considerando o aumento progressivo no número de pessoas negras escolarizadas, poderíamos acreditar que, a partir da segunda metade do século XX, houve melhora significativa no acesso à educação por parte de pretos e pardos. Entretanto, esses índices, ainda que verdadeiros, podem escamotear os processos sutis de manifestação do racismo, como naqueles exemplos descritos por Almeida (2009). Para contestar essa visão, necessário se faz retornar ao histórico de exclusão e de conquista de direitos da população negra e pobre no Brasil.

Quase todas as conquistas legais, em termos de direitos, alcançadas/conquistadas por grupos sociais minoritários, são fruto de mobilizações e reivindicações dos próprios sujeitos pertencentes a esses grupos, em alguns casos envolvendo também ações de pessoas ligadas a eles, em muitas situações

nomeados apenas como “simpatizantes”. A história da humanidade está repleta de exemplos desse fato, notadamente, a partir do século XVIII. Como arcabouço jurídico, o surgimento dos chamados “direitos de cidadania” se deve, em grande parte, aos processos de luta, pacífica ou não, no interior das relações sociais modernas. Desse modo, cabe enfatizar que a conquista de direitos se deu e se dá por processos lentos, gradativos, com avanços e recuos, fluxos e refluxos, idas e vindas. Em geral, envolveram alguma parcela de sofrimento, certos excessos, muitas vezes inevitáveis, e diversas rupturas e/ou alianças.

Considerando a história brasileira e a história dos descendentes de africanos escravizados no Brasil, é muito difícil reconhecer a existência de um bloco único de direitos fundamentais, uma vez que as prioridades e a própria definição do que sejam direitos variaram de acordo com o contexto espaço-temporal. Para Bobbio (2004), a variabilidade contextual e a consequente variabilidade na definição de direitos fundamentais causa certa imprecisão à expressão “direitos do homem” e, portanto, causa dificuldade no entendimento de seus fundamentos filosófico-teórico-políticos. Para o autor, torna-se essencial o “estudo das condições, dos meios e das situações nas quais este ou aquele direito pode ser realizado” (2004, p. 43-44).

Nesses termos, podemos afirmar que desde o surgimento do Estado-Nação brasileiro está constitucionalmente garantida a escolarização primária a todos os cidadãos brasileiros. Entretanto, quem eram os cidadãos no Brasil de 1824? O próprio texto constitucional se encarregou em definir: “homens livres, com renda líquida anual acima de 100\$0001”. A quantia era excessivamente elevada para os chamados “homens comuns” (AZEVEDO, 2001) e a definição da ideia de “homens livres” não incluía negros escravizados. Se se levar em consideração a situação dos negros, escravos ou libertos, e das mulheres, independentemente de seu pertencimento social, o que coloca as mulheres em situação ainda pior, o direito à educação garantido pela Constituição de 1824 se restringiu aos homens (gênero masculino), brancos e muito ricos. Assim, o direito à educação não aparece como prioridade, isto é, como um direito fundamental do Estado Nacional Brasileiro, ou ainda melhor, aparece de maneira distorcida, uma vez que a cidadania foi definida de forma

restritiva, fugindo de um suposto princípio de universalidade, entendido de modo implícito na ideia de “direitos do homem”.

Tal conjuntura, que teve início em princípios do século XIX, perdurou até meados do século XX, contexto do qual Gonçalves (2000) nos apresenta dados que demonstram o grande número de analfabetos entre a população negra. Embora a condição restrita do princípio de cidadania tenha sido extinta em fins deste mesmo século, diante de uma evolução legal no conceito de cidadania, tornada mais abrangente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, na prática isso não se configurou automaticamente em mais acesso à educação.

Pode-se dizer que as relações raciais no Brasil, desde o início da colonização, foram marcadas por arbitrariedades, relações de poder, julgamentos de valor e desigualdades, especialmente no que se refere à dimensão cultural. No entanto, a imagem difundida largamente pelo mundo, e aceita por grande parte da população brasileira, é a de que nosso país se caracteriza por ser uma “sociedade multiétnica e de raças cruzadas”, considerada como um verdadeiro “exemplo” de miscigenação e de convivência pacífica entre distintas raças e etnias.

Com essa ideia falaciosa, ainda nos primeiros anos após a Independência, uma das questões mais enfatizadas era a necessidade de se “criar” uma nova identidade, diversa da antiga metrópole. A ideia de “uma natureza edenizada com seus indígenas puros” foi transformada em ícone nacional. A mestiçagem, nesse período da história, embora criticada, fazia da realidade das pessoas, onde relações inter-raciais e interétnicas ocorriam com grande frequência. Porém, a desigualdade no tratamento e nas relações estabelecidas entre negros e brancos continuou uma realidade que tem consequências nas estruturas e instituições sociais vigentes. Ainda hoje, cerca de 130 anos após a abolição da escravidão, permanecem profundas desigualdades raciais no Brasil. A luta dos negros em prol de direitos permanece ativa e necessária. Levando em conta o papel da educação na mudança do cenário de exclusão e na desconstrução de crenças errôneas sobre o lugar dos negros na história brasileira, nos preocupamos em conhecer e compreender as ações políticas possíveis, visando essa modificação.

Formação de professores para o trabalho com as relações étnico-raciais: uma ação política e um caminho a percorrer

Uma importante constatação de minha pesquisa de mestrado se refere à ausência de conhecimentos sobre a temática étnico-racial na formação inicial de quase a totalidade dos professores entrevistados. Essa ausência, segundo esses mesmos docentes, dificultava (ou impediria) seu trabalho abordando esses conteúdos. Se tomarmos a educação como espaço político de importância na alteração de estruturas racialmente orientadas, tal constatação adquire sentido de barreira. Isso significa dizer que, se não há professores que atuem de forma a problematizar e a ressignificar valores e crenças quanto ao racismo, na prática, a potência se transforma em pouca ou nenhuma contribuição.

Se no início dos anos 2000 essa era uma realidade para os professores na educação básica, me propus a estudar a formação inicial de professores voltada para o trabalho com as relações étnico-raciais na pesquisa de doutorado. Doze anos depois, estava de volta à Faculdade de Educação da UFMG, cursando o Doutorado em Educação. Mais uma vez, me encontrei diante das questões pontuadas ao longo desse texto e novamente tendo Luiz Alberto como um dos interlocutores.

Considerando a dificuldade apontada por Santomé (2009), quando afirma que “o professorado atual é fruto de modelos de socialização profissional que lhe exigiam unicamente prestar atenção à formulação de objetivos e metodologias, não considerando objeto de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais” (p. 161), podemos dizer que o trabalho com temáticas culturais e, sobretudo, com a temática étnico-racial foi dificultado e negligenciado, em grande parte, pelos modelos de socialização profissional, incluindo nas experiências dos cursos de formação. Desse modo, embora possamos questionar a legitimidade de uma postura “negligente” com a questão étnico-racial, por parte dos docentes que fizeram ou estão fazendo sua formação inicial na última década, considero necessário aprofundar a crítica aos modelos escolares por meio da análise dos processos constitutivos dessa “negligência”. Essa afirmação dialoga com as análises feitas por Gonçalves desde a sua dissertação de mestrado, defendida em

1985. Sobretudo, a afirmação concorda com seu posicionamento sobre os processos sutis dos rituais das escolas de educação básica brasileiras, que silenciam e negam as culturas negras há bastante tempo.

O contexto do século XXI nos defronta com outras e mais complexas questões. Podemos dizer que recentes políticas governamentais, em diferentes setores do Estado, têm sido pautadas e implementadas, visando a incorporação (pelo menos, em âmbito legal e jurídico) dos sujeitos e vozes ausentes, historicamente pouco prestigiados nas sociedades contemporâneas. Todavia, as relações de força “postas à mesa” demonstram que há muito a se fazer e a busca por soluções se tornou urgente. Grandes embates, ainda são travados e algumas conquistas já se efetivaram, caso das políticas de Ação Afirmativa.

As lutas por igualdade de acesso aos espaços e instituições públicas, aos bens simbólicos, o que inclui acesso à educação, e pela igualdade no mundo do trabalho se tornaram seculares. Ainda que a partir dos anos 2000 o cenário tenha se modificado, ampliando-se gradativamente o acesso e a igualdade de direitos, essa ainda é uma pauta dos movimentos sociais negros. No que se refere ao acesso à educação formal, podemos perceber alguns efeitos das lutas dos movimentos, sobretudo a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), nas edições realizadas nos anos de 2001 e 2012. A primeira edição (2001) revela resquícios dos padrões de exclusão do século XX e a segunda (2012), com um intervalo de 11 anos, evidencia a existência de mudanças materializadas somente no século XXI, especialmente, no que se refere ao acesso de pretos e pardos à escolarização, com destaque para o acesso à educação superior.

Esse cenário, contudo, como pudemos constatar, parece não ter garantido muitas mudanças quando se trata da formação de professores. A inclusão da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares, efetivada em 2003, pela Lei 10.639, teve algum efeito nas instituições de ensino superior, mas, não alterou significativamente os padrões curriculares da formação de professores. Cabe salientar que meu trabalho abarcou apenas a formação de docentes para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (MIRANDA, 2018), ou seja, no curso de Pedagogia. Para fazer essa afirmação no que toca aos

currículos de cursos de formação em áreas de conhecimento específicas, seria necessário investigá-los, o que não foi a minha proposta.

Entre os aspectos que podemos entender como alterações importantes na formação desse grupo de docentes, refere-se aos processos de construção e reelaboração das identidades raciais. Esse elemento é de fundamental relevância para que professores que atuam na educação básica se relacionem com elementos estéticos e culturais, que podem valorizar as culturas africanas e afro-brasileiras, promovendo uma mudança de postura na prática cotidiana das escolas, de modo a não mais negar ou silenciar tais culturas e seus sujeitos. Isso se dá, em especial entre estudantes negros e negras. Em nosso entendimento, o processo de mudança desses estudantes, no sentido da construção de uma identidade racial negra, abarcaria tanto componentes políticos, de revisão cultural e de posicionamento diante de uma sociedade historicamente excludente, quanto subjetivos, de construção de si mesmo, de valorização pessoal (autoestima) e de valorização das singularidades da população afrodescendente.

A problematização dos fenômenos ligados ao racismo, promovidos no interior da universidade, e a valorização de elementos culturais afro-brasileiros gradativamente tem tido efeito na mudança de postura quanto ao lugar dos negros nos diferentes espaços públicos da sociedade brasileira. Apesar de desenvolverem a capacidade de reflexão e de questionamento, a citada problematização não deu conta daquilo que considero uma lacuna do currículo. A partir dos dados coletados, percebemos que os estudantes ainda têm alguma dificuldade em entender os conteúdos escolares sob a ótica da temática étnico-racial. Assim, parecem instrumentalizados para a crítica e a autocritica, mas não para as intervenções no cotidiano da docência.

Esse elemento foi percebido no que se refere à sensibilização para a importância da autoclassificação racial. Tem relação direta com os processos de fluxo e refluxo da construção das identidades, entretanto, à medida que essa autoclassificação é entendida de modo mais claro, seja para estudantes negros ou para estudantes brancos, a questão étnico-racial parece se tornar mais importante em sua formação. Os estudantes afirmam que passaram a observar mais o seu cotidiano e a refutar as práticas preconceituosas ou

discriminatórias. O silenciamento torna-se, assim, um ritual indesejável. Isso, no entanto, não parece garantir que a questão racial seja tomada como um elemento da prática da docência. Apesar de se verem compromissados com a mudança de posturas em seus lugares de convívio social, especialmente na família, os estudantes entrevistados não identificam as possíveis relações entre a temática étnico-racial e os conteúdos a serem ensinados nas escolas.

Retomando as defesas propostas por Luiz Alberto, é possível dizer que ao longo desse trabalho tivemos uma compreensão mais abrangente das relações de poder envolvidas na luta antirracista, principalmente no campo educacional, que termina por ter consequências nas formas pelas quais se materializam os currículos de formação de professores. Como o mencionado anteriormente, acredito que as escolhas, inclusões e exclusões, negações ou silenciamento da temática racial nessa formação têm relação com elementos de uma colonialidade do poder (QUIJANO, 2014), materializados por meio do racismo, das crenças e valores mais amplos da sociedade brasileira.

Dessa maneira, é possível dizer que a formação de professores constitui-se, simultaneamente, em um problema político, uma vez que implica uma concepção de mundo social e um projeto de futuro; em um problema social, pois interfere diretamente na situação e em relações de segmentos da sociedade e nas funções sociais do processo de escolarização; e em um problema pedagógico, por exigir atenção aos objetivos educativos, aos conhecimentos selecionados e às estratégias de intervenção na realidade educacional. Essas três dimensões da formação de professores podem ser tomadas como elemento de conexão com os estudos das relações étnico-raciais no Brasil, especialmente se pensarmos a formação para o trabalho com essa Educação das Relações Étnico-Raciais.

Mais especificamente, essas três dimensões nos remetem a um ponto importante da obra de Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves, apresentados no início desse texto: a necessidade de se estabelecer uma diferenciação entre a realidade de negros e brancos no Brasil. A fase em que estamos é de afirmação, sendo marcada por uma mudança de postura que incluiu, em primeiro lugar, a afirmação de direitos, mas também a garantia de algumas mudanças estruturais, sobretudo no que se refere à representação social do

negro. A diferenciação entre a realidade de negros e brancos no Brasil, ao que parece, passa agora pelo enfrentamento de questões ainda mais profundas: o racismo epistemológico.

À guisa de considerações finais

As experiências vivenciadas em nossa trajetória formativa foram fortemente marcadas pelos debates, pelas provocações e pelas questões levantadas pelo professor Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves. Em suas aulas de Sociologia da Educação, ainda durante nosso período de graduação, ele buscava descontruir crenças trazidas por nós, estudantes. A maioria delas construídas e consolidadas nas relações sociais vivenciadas na família e na escola, antes do ingresso no ensino superior. Ficava claro que, no conjunto dessas relações, os mencionados processos de exclusão, de negação e/ou de silenciamento das culturas e das identidades negras, bem como de suas consequências, não recebiam a devida atenção. À medida que, por meio de seus ensinamentos, descobríamos novos referenciais de análise e aprofundávamos conhecimentos, ficava muito evidente como as nuances das dificuldades de acesso à escolarização de pretos e pardos, nos eram desconhecidas, sendo muitas vezes tomadas como sendo de responsabilidade da própria população excluída.

No transcurso dos anos de estudo, com a (re)leitura de suas publicações, revisitamos boa parte dos argumentos propostos naquelas aulas, posteriormente levados a outros espaços de nossa atuação, como na docência de formação de professores. Todo esse material, ainda hoje, tem ampliado nossa possibilidade de reflexão sobre os elementos voltados para as diferentes dimensões da temática das relações étnico-raciais na educação (GONÇALVES, 1998; 2000). As publicações e argumentações favorecem a compreensão de outras pessoas, de outros e outras estudantes sobre esse tema, uma vez que por meio de nosso trabalho percebemos a presença de suas ideias. Seus textos, sem dúvida, constituem-se em um trabalho com categorias de análise, que puderam explicitar, de forma mais complexa, as relações cotidianamente ocorridas no interior da escola e isso contribui para a visibilização e a problematização dos fenômenos de racismo, ainda

presentes em nossa sociedade. Seu investimento e dedicação a esclarecer estudantes e professores em formação sobre a necessidade de efetivação de mais pesquisas voltadas para as questões étnico-raciais é evidente.

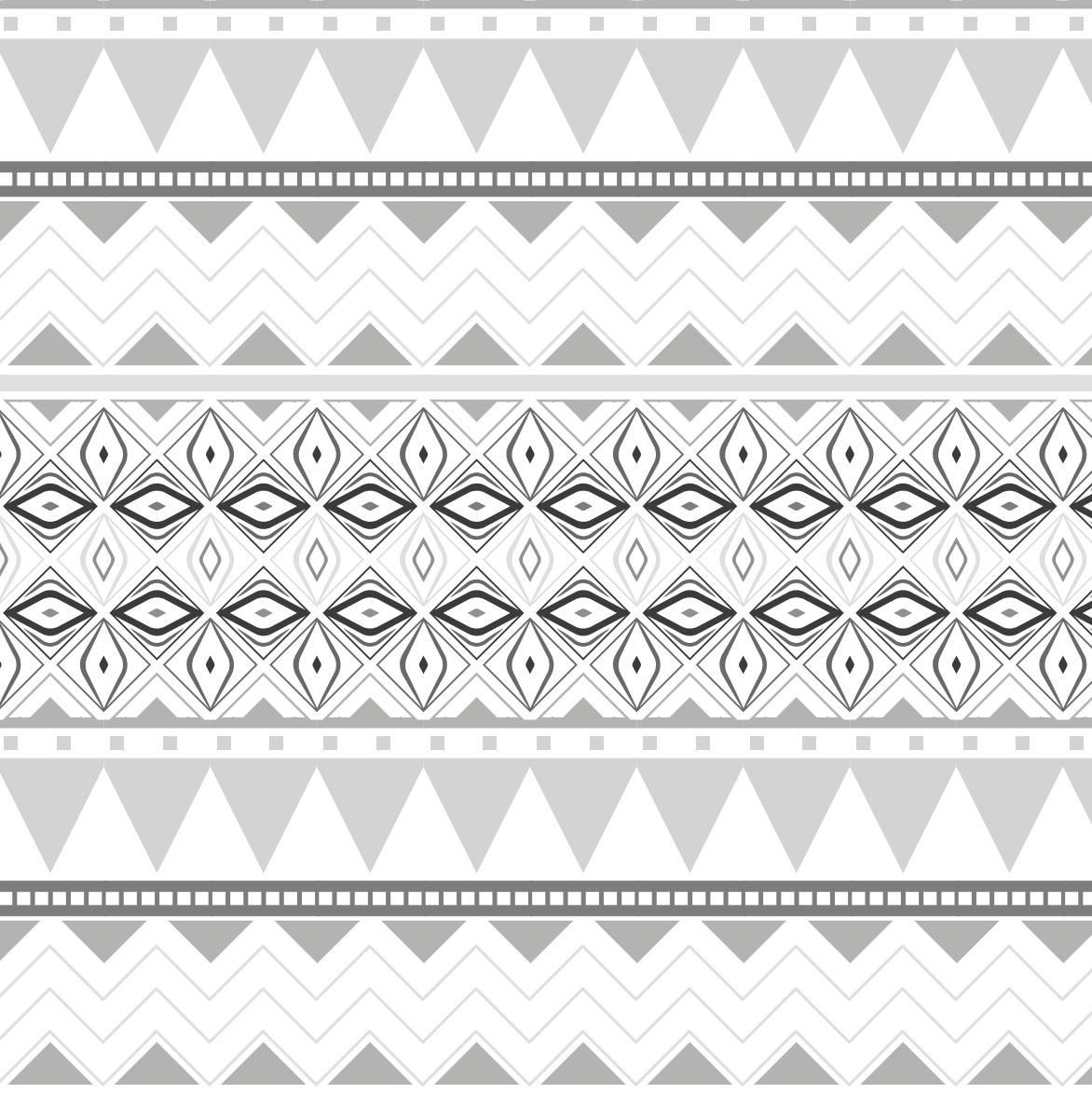
É evidente, também, que todos os elementos aqui levantados possuem forte relação com a minha formação acadêmica, mas também com minha atuação profissional, com os caminhos traçados e com as experiências construídas na atuação como professora formadora. Elaborar esse texto me favoreceu retornar a pontos-chave dessa trajetória, recuperando conhecimentos que, em diferentes momentos, foram sendo (re)elaborados e consolidados. Revisitar minha trajetória formativa, meu caminho profissional e pessoal tornou-se, dessa maneira, uma oportunidade de refletir sobre o lugar de onde partimos e, ao mesmo tempo, como vislumbramos outros e novos percursos. Mais que um referencial teórico, Luiz Alberto Gonçalves foi um interlocutor, uma referência de postura crítica e analítica das relações entre os sujeitos, no contexto de uma dada realidade social. A defesa da necessidade de se nomear os fenômenos sociais envolvidos nas dimensões das relações étnico-raciais é um dos grandes marcos de sua obra. Evidenciar o negado e o silenciado é o primeiro movimento dos muitos para quem reflete sobre a questão racial. Para quem pretende compreender e problematizar as múltiplas dimensões do tema, sobretudo as presentes no contexto educacional, é fundamental tomá-lo como referência. Seu trabalho, seus argumentos e suas reflexões permanecem atuais e relevantes para pesquisadores e professores comprometidos com uma educação voltada para a justiça social.

Referências

- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins. O Estado, a Política e a Regulação do Setor Educacional no Brasil: uma abordagem histórica. FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (orgs.). Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001. p.17-42.

- BALLESTRINI, Luciana. América Latina e o Giro Decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº 11. Brasília, maio – agosto de 2013, p. 89-117.
- BOBBIO, Norberto. A Era dos Direitos. tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- DAVIES, Angela. Mulheres, Raça e Classe. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *Revista Brasileira de Educação*. V. 13, N. 39 , Dez 2008, p. 517-534.
- GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Alienígenas na Sala de Aula*. 8ª edição. Petrópolis: Vozes. 2009.
- GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. Negros e Educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes. VEIGA, Cynthia Greive. *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. Os Movimentos Negros no Brasil: Construindo atores sociopolíticos. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 9, Set/Out/Nov/Dez 1998, p. 30 a 50.
- GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. *O Silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação*. Belo Horizonte, 1985. Dissertação (Mestrado) – FaE/UFMG.
- HALL, Stuart. *Identidades Culturais na Pós-Modernidade*. 12ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.
- MIRANDA, Vanessa Regina Eleutério. *Formação de Professores para o Trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- NOGUEIRA, Isildinha Baptista. *A Cor do Inconsciente – Significações do Corpo Negro*. São Paulo: Perspectiva, 2021.
- PINTO, Regina Pahim. Multiculturalidade e Educação dos Negros. *Cadernos CEDES*, Nº 32. São Paulo, 1993, p. 35-48.
- QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del Poder y Clasificación Social. Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLASCO, 2014, p. 285-327.

- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Alienigenas na Sala de Aula*. 8^a edição. Petrópolis: Vozes, 2009.
- SCHWARCZ, Lília Moritz. Racismo a brasileira. In: SCHWARCZ, L. M. (org.) *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. Cia das Letras, São Paulo, 1998, p.70-116.
- SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se Negro Ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *História da África e dos Africanos na Escola: desafios políticos e epistemológicos e identitários para a formação dos professores de história*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.
- OLIVEIRA, Vanessa Regina Eleutério Miranda. Um Currículo Multicultural: práticas inclusivas e a afrodescendência. OLIVEIRA, Iolanda; PINTO, Regina Pahim. *Negro e Educação: pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil*. Ação Educativa/ANPEd/Fundação Ford, 2003.
- OLIVEIRA, Vanessa Regina Eleutério Miranda. *Curriculos e a Questão Racial nas Práticas Escolares*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 15^a edição. Petrópolis: Vozes, 2014.



TERCEIRO EIXO

**“Ações afirmativas na
Pós-Graduação”**

Vagas reservadas, ou não? Reflexões sobre a política de inclusão excludente na Pós-Graduação stricto sensu na UFMG

Karina Pereira dos Santos
Lisandra Espíndula Moreira
Lorena Stefane Mendes Rezende
Pedro Augusto Soares de Menezes
Sonangnon Damienne Dossa
Juliana Cristina José Batista
Mariana Romão da Silva

Estruturas oficiais operam de uma maneira que privilegia manifestadamente sujeitos brancos, colocando membros de outros grupos racializados em desvantagem visível, fora das estruturas dominantes. Isso é chamado de racismo estrutural (...) também institucionalizado. (...) O racismo institucional opera de tal forma que coloca os sujeitos brancos em clara vantagem em relação a outros grupos marginalizados. (GRADA KILOMBA, 2019, p. 77-78).

As políticas de ação afirmativa (AA) constituem mecanismos para promover reparação de desigualdades raciais e sociais amplamente presentes na sociedade brasileira, sobretudo em campos como o trabalho e a educação. Na graduação, dois importantes marcos históricos são a Lei nº 11.096 de 2005, que institui o Programa Universidade para Todos (ProUni) nas instituições

privadas, e a Lei nº 12.711 de 2012, conhecida como Lei de Cotas, destinada às instituições públicas federais (BRASIL, 2005; BRASIL, 2012). A conquista do direito de acesso à graduação, pela via das ações afirmativas, ensejou o avanço dessas medidas como instrumento para enfrentar desigualdades na pós-graduação.

Entre argumentos contrários, lutas e articulações favoráveis, às cotas raciais – uma das modalidades mais comuns de ação afirmativa – começaram a ganhar espaço na pós-graduação na década de 2000. Os primeiros exemplos de AA no mestrado e doutorado ocorreram em instituições como a Universidade do Estado da Bahia, em 2003; Universidade de São Paulo, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal do Pará e Universidade Federal de Pernambuco, em 2005; Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, em 2007; Universidade Federal do Amazonas, em 2009; Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2013; e Universidade Federal de Goiás, em 2015 (NEVES; LIMA; LOPES, 2016).

Se, de modo geral, as ações afirmativas mobilizam debates, resistências e posicionamentos diversos sobre identidade racial e meritocracia, isso tende a ser ainda mais intenso na pós-graduação *stricto sensu*, nível educacional considerado de alta competência técnica, científica, e de excelência acadêmica (ARTES, 2016; NEVES; LIMA; LOPES, 2016). De forma mais ampla, os programas de pós-graduação (PPGs) das instituições federais de educação superior brasileiras passaram a adotar reserva de vagas no mestrado e doutorado para pessoas negras, indígenas e/ou com deficiência, a partir da implementação da Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016, do Ministério da Educação.

Em abril de 2017, foi publicada a Resolução nº 02/2017 na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), dispondo sobre a Política de Ações Afirmativas para a inclusão, nos Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, de pessoas negras (pretas e pardas), indígenas e, ou com deficiência. Nessa normativa, a UFMG prevê para candidatas(os) autodeclaradas(os) negras(os) a reserva de 20% a 50% das vagas oferecidas nos cursos de mestrado e doutorado. Dentro dessa margem percentual, cada PPG possui autonomia para definir a cota de vagas para reserva (UFMG, 2017). Entretanto, segundo a pesquisa que apresentaremos nesta escrita, diferentemente dos cursos de

graduação, a pós-graduação na UFMG ainda não garante completamente o percentual mínimo de ingresso de pessoas autodeclaradas negras, indígenas e/ou com deficiência.

Uma questão que talvez surja a partir da constatação do não ingresso de pós-graduandos nas vagas reservadas é que isso reduziria o número de ingressantes, o que repercutiria na dimensão dos programas. Entretanto, na UFMG não acontece desta forma. A referida resolução (UFMG, 2017) prevê a transição de vagas de ações afirmativas para ampla concorrência e vice-versa.

Art. 5º Os candidatos autodeclarados negros concorrerão, exclusivamente, às vagas reservadas.

§ 2º Não havendo candidatos autodeclarados negros aprovados em número suficiente para o preenchimento das vagas reservadas, as vagas remanescentes serão revertidas para os candidatos aprovados em ampla concorrência, sendo preenchidas em ordem decrescente de notas finais.

§ 3º Não havendo candidatos aprovados em número suficiente para o preenchimento das vagas em ampla concorrência, as vagas remanescentes serão revertidas para candidatos autodeclarados negros aprovados, sendo preenchidas em ordem decrescente de notas finais.

Esse é um dos pontos da resolução que cabe uma análise mais detalhada. De que maneira a possibilidade de movimentação entre vagas reservadas e vagas de ampla concorrência se constitui no mecanismo de manutenção de privilégios e de barreira na efetivação das ações afirmativas? Além disso, a não efetivação das ações afirmativas na pós-graduação da UFMG nos convoca a reflexões e inquietações: Quais são as especificidades dos processos seletivos dos programas de pós-graduação que funcionam como ferramentas de exclusão para pessoas negras, indígenas e/ou com deficiência? Quais são as dificuldades que a própria instituição impõe?

Assim, buscamos com esta escrita, sistematizar e aprofundar algumas reflexões e inquietações que acompanharam a construção do Relatório de Ações Afirmativas na Pós-graduação, elaborado através de pesquisa do Programa de Educação Tutorial PET Conexões de Saberes. Para tanto, iniciaremos contextualizando metodologicamente a pesquisa que serve de base para essas reflexões. Em seguida apresentaremos o panorama do ingresso

na pós-graduação da UFMG e alguns questionamentos e, por fim, buscamos analisar essas informações tomando como referencial as discussões sobre racismo institucional e estrutural.

Contextualização e metodologia

O Conexões de Saberes, funciona atualmente na UFMG, vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FaFiCH), no formato de Programa de Educação Tutorial¹ interdisciplinar, mas teve início como projeto de extensão criado em 2004, a partir da iniciativa pioneira do Observatório de Favelas, que tinha como objetivo conectar os saberes de comunidades populares e de instituições acadêmicas por meio da inserção de estudantes oriundos de escola pública e camadas populares em atividades de pesquisa, extensão e ensino. Assim, o PET Conexões se organiza como um coletivo que tem como debate central as ações afirmativas e a democratização da universidade, especialmente as políticas de acesso e permanência.

Dentre as atividades desenvolvidas pelo grupo foi organizada a pesquisa sobre a implantação das ações afirmativas na pós, que é o foco desta escrita. Essa pesquisa teve como objetivo mapear e acompanhar processos relativos à aplicação das ações afirmativas em programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFMG. Buscamos compreender a amplitude, o impacto, bem como os desafios inerentes à efetivação da Resolução da UFMG de nº 02/2017, publicada em 04 de abril de 2017.

A pesquisa foi realizada encontrando desafios metodológicos, especialmente por dificuldade de acesso às informações em espaços institucionais. Dentre as estratégias metodológicas que não se mostraram efetivas, ressaltamos a busca de informações nos órgãos centrais como Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA), mas também em buscas descentralizadas, solicitando por meio de ofício as informações diretamente aos PPGs. Uma das questões associadas a este desafio se refere à autonomia, diversidade e quantidade de Programas de

1. O Programa de Educação Tutorial foi criado em 1979 e se orienta pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da educação tutorial. O Programa fica vinculado ao Ministério da Educação e disponibiliza bolsas para até 12 alunos e um tutor por grupo.

Pós-Graduação da UFMG. Entretanto, a dificuldade de acesso e sistematização dessas informações permite levantar questionamentos sobre a possibilidade de controle e avaliação da política. A ausência de monitoramento contínuo implica assumir o risco do não aperfeiçoamento de estratégias das políticas afirmativas. “Não avaliar é o primeiro passo para desqualificar a política, ou, mais grave, atribuir aos beneficiários a responsabilidade por eventual fracasso em face de indicadores não conhecidos.” (LÁZARO, 2016, p. 153).

A obtenção de informações para a análise proposta só se tornou possível por meio da aproximação com a Comissão Permanente de Ações Afirmativas e Inclusão da UFMG (CPAAI) que disponibilizou dados gerais sobre o ingresso de estudantes na pós-graduação referentes ao período de 2017 a 2020. Foi a partir do contato com essa instância administrativa tripartite, portanto, composta por docentes, técnicos administrativos e estudantes – muitas(os) das(os) quais, integrantes de coletivos negros antirracistas e do Movimento Negro da UFMG –, que conseguimos chegar às informações buscadas de muitas outras formas anteriormente.

A sistematização completa desta pesquisa está organizada em relatório ainda não publicado na íntegra. No relatório completo, buscamos também construir proposições para a consolidação das políticas de acesso e permanência na Pós-Graduação da UFMG, como caminhos para a melhoria da política tendo em vista algumas análises construídas. Aqui nesta escrita, apresentaremos um recorte do relatório para subsidiar conceitualmente algumas inquietações que a pesquisa nos provocou, especialmente a reflexão sobre os mecanismos institucionais de exclusão.

Panorama de desigualdades na educação

De maneira geral, se levarmos em consideração o trabalho de Costa, Martins e Silva (2020), é possível visualizar desigualdades significativas entre pessoas negras e brancas no âmbito escolar: o índice de analfabetismo em pessoas maiores de 15 anos ainda é maior entre negros (11,8%) do que entre brancos (5,3%), assim como a distorção idade/série (Ensino Fundamental) 34,7% para negros e 21,8% para brancos. Por fim, menor número de matrículas no Ensino Superior, 9,1% da população negra contra 21% da branca.

Isso é um dos reflexos do racismo que estrutura a sociedade brasileira como um todo, essa estrutura alimenta e é alimentada pelo sistema de desigualdades e assim podemos ver em números que mesmo com o acesso a alguns equipamentos públicos, o direito à educação ainda se efetiva de forma desigual. Como nos interpelam Costa, Martins e Silva (2020, p.11), “o que acontece é a constituição de uma lógica que gera um tipo de ‘inclusão excludente’ em que ao mesmo tempo insere os sujeitos no sistema capitalista e educacional, mas demarca os lugares a serem ocupados por eles na sociedade”.

Com esses dados podemos ver que na medida em que os níveis da pirâmide da educação aumentam, a presença negra diminui. Mais crianças e pré-adolescentes negros trabalhando influenciam diretamente no interesse e na disposição de se conciliar com a escola no ensino fundamental, soma-se a isto a quantidade de adolescentes negros que não estão compatíveis à série prevista para a sua idade. Ainda, à medida que vão para o Ensino Médio essa evasão aumenta. Somada também pelo número de analfabetos, finaliza-se com a distorção entre a quantidade de negros matriculados no Ensino Superior em comparação a quantidade de pessoas brancas.

De acordo com relatório de pesquisa da Fundação Carlos Chagas elaborado por Amélia Artes, os negros (pretos e pardos) representam apenas 15,2% dos doutores titulados e 19,3% dos mestres, o que corresponde a 18,1% do total de titulados (ARTES, 2016, p. 47). Ao comparar os dados do Censo de 2000 e 2010, Amélia Artes demonstrou que o percentual de negros titulados na pós-graduação aumentou de 11% em 2000 para 18,1% em 2010 (ARTES, 2016, p. 45), percentuais estes que estão longe de espelhar a composição racial da população brasileira, onde 50,9% da população brasileira se autodeclarou negra.

Segundo Artes (2016), o Censo de 2010 revelou ainda que no mestrado, a maior porcentagem de títulos está entre mulheres brancas, 40% do total de pessoas tituladas, seguida de homens brancos, 38,8%, mulheres negras, 9,9%, e de homens negros, 9,4%. e no doutorado os dados se invertem com homens brancos tendo 46,3% contra 36,1% de mulheres brancas, seguidas de homens negros 8,6% e mulheres negras com 6,6%.

É curioso perceber a distância que a questão racial se impõe no caso da pós-graduação. Ou seja, observando o nível do mestrado, a desigualdade de

gênero parece diminuir, mas a desigualdade racial se mostra intensa. Essa constatação não deve ser entendida de maneira generalista, supondo que em todos os âmbitos da sociedade haveria uma sobreposição das desigualdades de raça sobre as de gênero, mas que no caso específico da pós-graduação, pelo menos numericamente, pessoas brancas em geral levam vantagem em relação a pessoas negras. Seria ainda importante pensar essas questões para além do número de matrículas e titulação, se desdobrando na legitimidade, na ocupação de postos de trabalho, no reconhecimento acadêmico e social, no prestígio dentre outros aspectos do cotidiano da vida acadêmica.

Cabe ainda ressaltar as diferenças de gênero entre pessoas negras, pois temos mulheres negras com 9,9% contra 9,4% de homens negros no mestrado e no nível de doutorado o número se inverte para 8% de homens negros contra 6,6% de mulheres negras. A análise dessa virada elenca, por exemplo, as atividades parentais como um dos principais motivos para inversão do porcentual no doutorado.

Por outro lado, a discrepância maior acaba se estabelecendo justamente no percentual racial da pesquisa. Com 82,4% das pessoas com doutorado sendo brancas e 78,8% de pessoas brancas com mestrado. A leve crescida no número de pessoas brancas na participação total entre o mestrado e o doutorado pode indicar também que a formação de um ensino em níveis, faz com que seja nítido uma presença maior de pessoas negras nos níveis mais baixos, sendo elas em maior número na graduação, menor na pós, tendo exatamente um desbalanço entre mestrado e doutorado, estando justamente o doutorado, o nível mais ao topo e menos acessível.

A vida acadêmica também se mostra no cotidiano de plataformas como a Lattes, que teve uma análise realizada por Venturini (2017). Ali se observa a autodeclaração das pessoas presentes na plataforma, dessas, 78,77% se autodeclararam racialmente, tendo uma esmagadora porcentagem branca, 79,01% contra 18,34% negra. Nesse último índice se observa uma distância também entre pretos (3,05%) e pardos (15,29%). Vale ressaltar que o número da população indígena dentro da universidade acaba sendo ainda menor e as tentativas de ações afirmativas para essa população acabam sendo ainda menos efetivas.

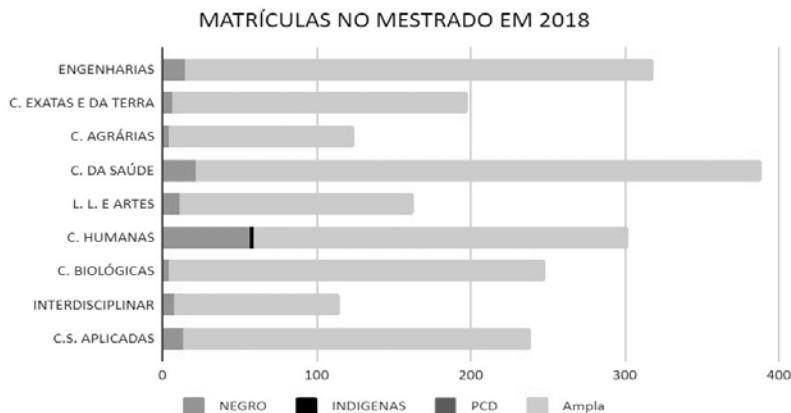
Uma preocupação que precisaria de um pouco mais de tempo para uma confirmação em números é o quadro de evasão também no ensino superior. Com as dificuldades que retrocessos sociais estruturais têm apresentado no país desde 2016, estudantes negros tendem a ser a parcela mais afetada no ensino, assim as possibilidades de ingresso tanto na graduação quanto na pós ficam ameaçadas. Essa questão ficou agravada com as medidas de prevenção da pandemia de Covid-19 a partir de março de 2020, especialmente a transição para o Ensino Remoto Emergencial na maior parte das instituições federais. Na UFMG, as medidas construídas para minimizar desigualdades e garantir o acesso virtual enfatizaram mais intensamente a inclusão digital, apesar de sabermos que as questões raciais implicam também em menores condições de acesso (SANTOS; VITAL; MOREIRA, 2021).

As ações afirmativas na pós-graduação stricto sensu da UFMG

Chegamos ao contexto específico da UFMG, na qual entra em vigor, no primeiro semestre de 2018, a Resolução nº 02/2017. Tal Resolução responde à demanda que já havia sido apresentada nos desdobramentos da Lei de Cotas na educação superior. Anteriormente a ela, havia debates e iniciativas específicas de cursos, mas sem uma determinação institucional concreta sobre as ações afirmativas na pós-graduação.

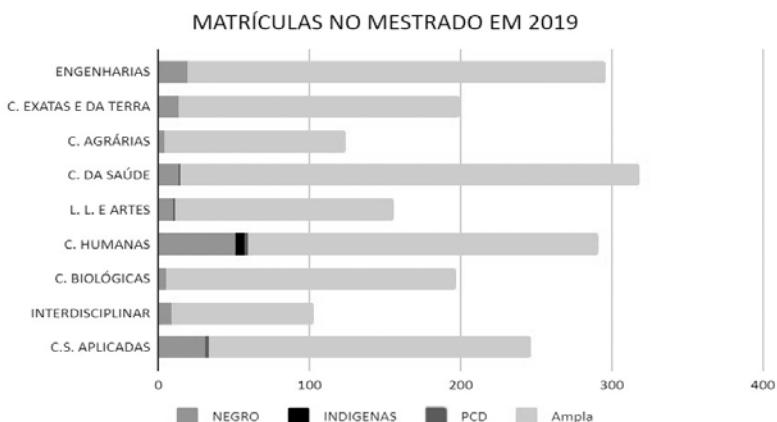
Os dados aqui analisados referem-se ao ingresso de cotistas entre 2018 e 2019.

Gráfico 1



Fonte: elaboração própria, a partir de dados fornecidos pela CPAAI.

Gráfico 2



Fonte: elaboração própria, a partir de dados fornecidos pela CPAAI.

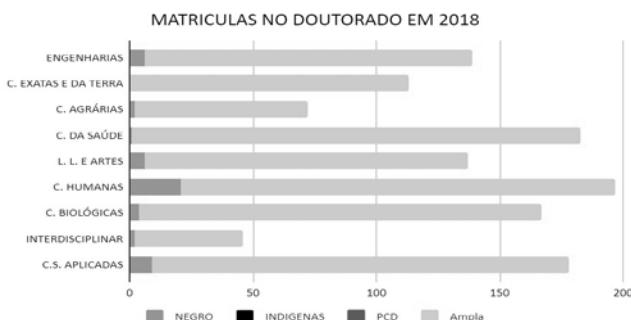
Nos gráficos, as categorias negros e indígenas referem-se a discentes que fizeram opção pelas cotas, não contemplando estudantes desses grupos raciais que entraram por ampla concorrência. É possível observar que entre

as nove grandes áreas de conhecimento analisadas, tanto em 2018 como em 2019, as Ciências Humanas têm o maior quantitativo de matrículas para reserva de vagas no mestrado, com crescimento do ingresso de indígenas em 2019. De forma menos expressiva, as Ciências da Saúde, as Engenharias e as Ciências Sociais Aplicadas, em 2018, apresentam os maiores índices subsequentes de cotistas negros(as). Em 2019, há algum crescimento de matrícula desse grupo nas Ciências Sociais Aplicadas e nas Engenharias. Já nas Ciências da Saúde, o número de matrículas cai no último ano analisado.

Apenas algumas áreas têm vivido a ampliação da presença de pessoas negras e indígenas por meio das ações afirmativas. Tudo indica que tanto a noção geral que envolve o prestígio de áreas como Ciências Exatas e Ciências da Saúde, as hierarquias de saberes, quanto o investimento público e os interesses privados em áreas específicas contribuem para dois níveis de sucateamento. Um geral, que atingiria todas as áreas e um segundo, mais focal, que contribuiria para aumentar a distância entre áreas e refletiria uma possível noção de campos de estudo mais acessíveis para determinadas parcelas da população.

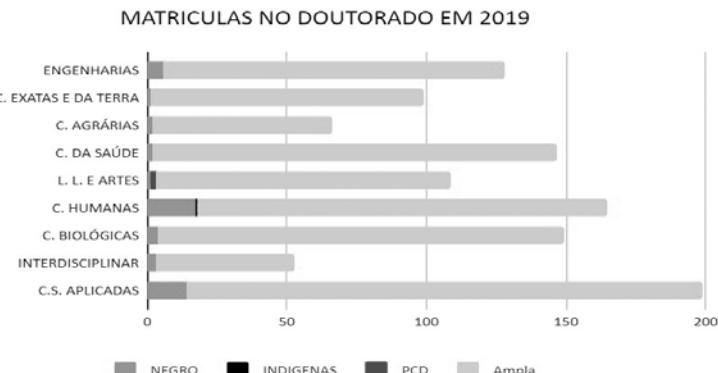
Alguns dados sobre matrícula no doutorado da UFMG reforçam essa percepção sobre a distribuição desigual da entrada de cotistas negros(as) e indígenas entre as diferentes áreas de conhecimento.

Gráfico 3



Fonte: elaboração própria, a partir de dados fornecidos pela CPAAI.

Gráfico 4



Fonte: elaboração própria, a partir de dados fornecidos pela CPAAI.

No doutorado, o quantitativo referente à inserção de cotistas negros(as) e indígenas é nitidamente menor que no mestrado. As Ciências Humanas seguem liderando a concentração de matrículas desses grupos. Em 2018 e em 2019, as Ciências Sociais Aplicadas são a segunda área com mais matrículas por reserva racial, seguidas das Engenharias. Como no mestrado, indígenas têm poucas matrículas no doutorado em todas as áreas, embora seja possível observar um tímido crescimento nas Ciências Humanas em 2019.

Na distribuição das grandes áreas de conhecimento organizada pela CAPES, a Educação encontra-se no grupo das Ciências Humanas, embora na UFMG a Faculdade de Educação (FaE) e a FaFiCH sejam unidades distintas. Tanto em 2018 quanto em 2019, entre as vinte e uma unidades institucionais de diferentes áreas de conhecimento na UFMG às quais se vinculam os PPGs, apenas a FaE apresentou um índice maior que 20% de ingressantes em vagas reservadas. Já para o doutorado, embora tal Faculdade tenha sido a única que mais se aproximou desse percentual, nenhuma unidade atingiu 20%. Esse é o percentual mínimo de reserva de vagas definido na Resolução da UFMG que dispõe sobre ações afirmativas na pós-graduação.

Atualmente, a UFMG adota uma política que direciona as vagas das ações afirmativas para a ampla concorrência, em caso da não ocupação por cotas. Entende-se que a utilização dessa estratégia impede a efetivação das

ações afirmativas. Torna-se, então, possível afirmar que a reserva de vagas, no formato implantado pela Resolução de nº 02/2017 da UFMG, não tem se mostrado efetiva para garantir o acesso de pessoas negras à pós-graduação.

Outro ponto analisado para pensar a dificuldade de implementação dos percentuais mínimos, diz respeito à dificuldade estrutural do estudo de outros idiomas, especialmente nos programas que definem a língua inglesa como obrigatória. Ainda que o Brasil se situe geopoliticamente na América Latina e viva uma ampla imigração latina em seu território, a possibilidade do uso do idioma espanhol nem sempre ocorre. O idioma tem se tornado cada vez mais uma língua fraca dentro de muitas universidades em oposição à centralidade neocolonial do inglês.

É possível ainda ressaltar pontos como a situação bilíngue de grande parte da população indígena do país que não tem suas línguas reconhecidas como um idioma possível na dinâmica dos processos seletivos. Já a população negra sofre da desconexão com as línguas africanas que, em grande medida, constroem o atual português aqui falado. O distanciamento da realidade africana pode ser visto tanto na questão do idioma para as seleções como no lugar periférico que muitos imigrantes ocupam no país e nas universidades.

A questão do aprendizado de uma segunda língua no Brasil é complexa e articula-se às artimanhas de exclusão do racismo ao, por exemplo, num processo de admissão, ser considerado como idioma relevante para a academia aquele que provém de países colonizadores. A maior concentração de pessoas que falam inglês no Brasil, segundo pesquisa analisada pelo British Council (2014), está entre jovens de 18 a 24 anos, com 10,3%, e entre pessoas de classes mais altas, com 9,9%. Isso indicaria que tais grupos, em contextos sociais mais favoráveis, têm melhor resultado nas seleções que privilegiam a língua inglesa.

Cabe ainda falar sobre a evasão tanto na pós-graduação quanto na graduação, que é amplamente dependente do contexto social do país e se expressa na possibilidade de sequer terem candidaturas suficientes para a concorrência das vagas reservadas. As ações afirmativas, então, não poderiam se limitar à reserva de vagas, pois há necessidade de uma assistência estudantil que garanta maior tranquilidade na dedicação integral exigida pela

universidade, no acesso aos cursos de línguas, na desenvoltura com a escrita acadêmica e maiores oportunidades de iniciação científica remunerada, dentre outros pontos.

Racismo estrutural e seus desdobramentos em contextos institucionais

A partir dessas reflexões gerais, de dados nacionais e locais, buscamos compreender esse contexto como reflexo do racismo estrutural que permeia a história da sociedade brasileira. Somos fruto de uma história de escravização da população negra que não obteve a reparação por toda a exploração sofrida, bem como de uma política higienista que buscou embranquecer o Brasil, por meio da imigração de povos europeus e asiáticos, e da propagação da ideia da existência de uma democracia racial. A falta de políticas de reparação no Brasil e o racismo existente na sociedade, causaram e seguem aprofundando problemas de desigualdade social e racial no país, o que levou a população negra a ficar à margem da sociedade em condições precarizadas.

No que concerne ao setor da educação, Sueli Carneiro (2005), em sua tese “A construção do outro como não-ser como fundamento do ser”, afirma que a população negra no Brasil vem sendo impedida de ter acesso aos instrumentos institucionais de produção de conhecimento. Apesar de tal população ter construído importante arcabouço conceitual que dá significado às suas experiências, esse conhecimento, por conta de vários mecanismos institucionais de exclusão, não circula com o devido reconhecimento nos espaços acadêmicos. Vendo-se historicamente apartado da universidade, esse grupo vivencia um processo de desigualdade epistemológica em relação ao grupo dominante, a elite branca. Essa desigualdade faz com que os negros no Brasil sejam também marginalizados epistemologicamente na sociedade, causando um silenciamento, uma morte do conhecimento criado pela população negra. Sueli Carneiro (2005) conceitua esse processo como epistemicídio do povo negro.

O epistemicídio, como conceitua Santos (2010), é uma das formas mais eficazes de dominação étnico/racial exercida pelos grupos dominantes, ao impedirem que outros povos participem de espaços destinados à construção

de diferentes formas de conhecimento, bem como ao não darem legitimidade ao que é produzido por eles como conhecimento válido. No contexto brasileiro, Carneiro (2005) salienta que a população negra foi impedida por muitos anos, até mesmo por meios legais, de ter acesso ao sistema educacional. Esse direito foi conquistado após décadas do fim da escravidão, e mesmo assim, restrito ao acesso aos conhecimentos produzidos pelo grupo dominante.

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimização do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. (CARNEIRO, 2005, p. 97)

É interessante pensar nesses pontos porque a Pós-Graduação *stricto sensu* se constitui como um espaço de produção de conhecimento e de formação de pesquisadoras(es). Assim, o funcionamento do epistemicídio se concretiza até mesmo na dificuldade de desejar e de se considerar capaz de estar nesse lugar.

Um ponto importante de reflexão sobre a inserção das pessoas negras na Pós-Graduação *stricto sensu*, são os critérios de ingresso nos processos de seleção, pois como Venturini (2019, p. 3) destaca “[...] visto que na maioria das instituições de ensino superior brasileiras os programas de pós-graduação detêm autonomia para definir seus critérios e processos de seleção, sendo possível existirem ações afirmativas com características distintas em uma mesma universidade”. Ou seja, cada processo/edital determina o que será

cobrado dos candidatos para ocuparem as vagas e serem contemplados com as bolsas, e como as pessoas negras já entram em desvantagem, fica cada vez mais difícil conseguir ser beneficiado.

Como apontado por Venturini (2019), as universidades possuem total autonomia para organizar e distribuir vagas e bolsas da forma como acharem melhor, ainda que tenham que seguir uma legislação federal. No entanto, a criação das ações afirmativas/cotas tem como principal objetivo proporcionar oportunidades para as camadas populares da sociedade em que os acessos são mais difíceis de serem conquistados devido ao racismo institucional presente na organização social brasileira. Assim, por mais que tenha ocorrido a aplicação de algumas propostas de solução, como a política de AA, observamos a permanência de injustiças e do epistemicídio. Os entraves no acesso de pessoas negras à pós-graduação revelam que ainda persistem matizes de um quadro acadêmico em que a população negra é convocada a participar como objeto de estudo e não como produtora do conhecimento.

A proficiência em línguas estrangeiras é um ótimo exemplo de como as dificuldades impostas pela academia podem atrapalhar a produção de conhecimento acadêmico pelas pessoas negras. Teoricamente, a oferta de línguas estrangeiras acontece nas escolas, pois no ensino médio os alunos, por meio de suas escolhas, passam a ter aulas de inglês e espanhol. Contudo, as aulas de línguas estrangeiras oferecidas nas escolas não fornecem conhecimento suficiente para acompanhar o nível exigido nas universidades.

Uma sociedade que possui o racismo em sua estrutura produz instituições racistas, como dispõe Silvio Almeida (2018): “As instituições são racistas porque a sociedade é racista.” (p.36). Existem mecanismos nas nossas instituições acadêmicas que impedem que a população negra acesse espaços de produção de saberes em diversas áreas, dificultando também o acesso da sociedade ao conhecimento produzido por ela.

Além dos mecanismos que impedem o acesso às instituições, ainda temos problemas com os currículos universitários, que não contemplam o conhecimento produzido por esse grupo. Observamos em diversos cursos que se apresentam muitas restrições em utilizar fontes conceituais de pessoas negras. Sobre o conhecimento que as universidades no ocidente produzem

e divulgam, Grosfoguel (2016) afirma que é um conhecimento baseado, em sua maioria, na produção de poucos homens de apenas quatro países da Europa ocidental, (Itália, França, Inglaterra, Alemanha) e os Estados Unidos.

Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais têm gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo. (GROSFOGUEL, 2016, p. 25)

Ainda que não haja uma declaração oficial de que as exigências feitas nas ações afirmativas não conversam com a realidade de seus candidatos, é imprescindível considerar que, sim, a universidade tem consciência disso, no entanto até então, pouquíssimas mudanças, e, para a maioria das universidades, nenhuma, foram feitas.

Nota-se que, na maioria dos programas de pós-graduação que adotaram ações afirmativas, a reserva de vagas não exclui as fases tradicionais do processo de admissão. Contudo, se as ações afirmativas têm por objetivo final incluir indivíduos de grupos desfavorecidos na pós-graduação, alguns desses procedimentos tradicionais têm alto potencial de exclusão e podem afetar diretamente a efetividade das medidas.

Como ressaltado acima, a questão da língua estrangeira é um dos grandes motivos para que estudantes em situação de hipossuficiência econômica ou indígenas sejam frequentemente eliminados nas primeiras fases dos processos seletivos em razão da exigência de proficiência em línguas estrangeiras. Santos (2010) aborda tal questão ao discorrer sobre o processo de criação da área de concentração em Direitos Humanos pela Faculdade de Direito da USP e da aplicação das cotas.

No processo seletivo do Programa, a prova de língua estrangeira é eliminatória na primeira fase. O autor exemplifica que no primeiro processo seletivo após a criação da área e das cotas, 61 estudantes se candidataram para as vagas reservadas, mas apenas quatro obtiveram aprovação na prova de idiomas. Apesar de diversos programas estarem criando cotas para pessoas com deficiência, a inclusão desse grupo não se limita à adaptação das provas e à consideração das dificuldades de comunicação e deslocamento

dos candidatos, sendo necessário pensar em políticas que possibilitem a efetiva recepção desses grupos nas universidades.

Além disso, a criação de políticas de permanência é essencial para garantir que estudantes pertencentes a grupos socialmente vulnerabilizados, como indígenas, quilombolas e pessoas pobres possam concluir seus estudos. Nesse sentido, é importante a ampliação e consolidação das políticas de permanência, garantindo bolsas, moradia estudantil e alimentação em restaurantes universitários. Essas políticas podem também incentivar um maior fluxo de estudantes entre as diversas regiões do país, ampliando não apenas a diversidade social e étnico-racial, mas também regional.

As ferramentas atuais de acesso aos programas de pós-graduação e o escopo curricular das universidades brasileiras permite que epistemicídios sejam causados aos grupos marginalizados. A população brasileira, somente tem a perder com esses silenciamentos epistêmicos, o conhecimento ao invés de ser plural, construído por muitas mãos e com diversas experiências, fica limitado a pessoas e conhecimentos específicos, tidos pelo grupo dominante como universais e legítimos. Trata-se, como aponta Grosfoguel (2016), do privilégio epistêmico conferido à perspectiva eurocêntrica e da inferiorização epistêmica de lugares e sujeitos incluídos nas dinâmicas sociais e epistêmicas por meio da exclusão.

A exclusão é um processo complexo que comprehende, de forma entrelaçada, dimensões objetivas, subjetivas e ético-políticas. Numa perspectiva psicossociológica, Bader Sawaia (2014a) afirma haver entre diversas abordagens de estudo da exclusão, um monolitismo analítico centrado em leituras socioeconômicas, minimizando um dos escopos analíticos fundamentais para compreender esse processo: o das injustiças sociais produzidas por processos sócio-históricos. Como fenômeno multidimensional, a exclusão configura-se por aspectos de desigualdades sociais, de sofrimento psíquico decorrente das violências que permeiam as desigualdades, e por aspectos éticos em torno da injustiça e do descompromisso político com o sofrimento que daí emerge.

Trata-se de um fenômeno contraditório, pois, segundo Sawaia (2014a; b), a exclusão contém em si os processos de inclusão social. Ou seja, uma não existe sem a outra. Funcionando conjuntamente, o duplo exclusão/inclusão

configura formas de inserção social precárias, constituídas de um modo muito aquém do necessário para promover justiça e reparação. Exclusão/inclusão são processos intercambiáveis, não sólidos ou imutáveis, mas móveis, mesclando-se numa relação de circularidade.

No campo das ações afirmativas educacionais, e principalmente ao considerarmos a pós-graduação como espaço da universidade ainda mais restrito a uma pequena parcela de estudantes, observamos que as intencionalidades, manobras e artimanhas da exclusão institucional para não efetivar o acesso e a permanência de pessoas negras nas vagas reservadas, constituem formas de inclusão perversa ou inclusão excludente. Compreender que exclusão/inclusão constroem-se mutuamente e funcionam como um par indissociável é admitir que a “dinâmica entre elas demonstra a capacidade de uma sociedade existir como sistema” (SAWAIA, 2014b, p. 110) em que racismo e outras lógicas de poder definem quem pode ocupar diferentes lugares na sociedade.

Em diálogo com a analítica do poder de Foucault, Sawaia (2014b) argumenta que a inclusão é parte de processos de disciplinarização dos corpos excluídos, de controle e manutenção da ordem de desigualdades. A crítica dos processos de inclusão/exclusão questiona o papel de sujeitos e instituições na reprodução e na mudança da ordem social. “Não tem uma única forma e não é uma falha no sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema.” (SAWAIA, 2014a, p.9). A exclusão ou a inclusão perversa não é, portanto, mero acaso ou ocorrência accidental, é parte do modo de funcionar de uma sociedade estruturalmente racista e hierarquizada.

Longe de ingênuo, a manutenção desse estado de coisas é estratégica e torna-se possível graças a uma série de mecanismos políticos, institucionais e subjetivos que colocam a branquia como referencial de humanidade e de modelo de sujeito cognoscente. O racismo define quem será incluído socialmente pela exclusão; quem participará das dinâmicas sociais pelo lado de fora e pelo lado de dentro. Uma das bases para tal delimitação é o contrato racial, conceito retomado no Brasil por Sueli Carneiro (2005) e elaborado pelo filósofo norte-americano Charles Mills para designar um aspecto político estruturante da supremacia branca.

O contrato racial consiste em um acordo tácito, desde o período colonial, estabelecido de forma restrita entre os racialmente homogêneos e hegemônicos. Ele sustenta-se pela violência contra aquelas(es) designadas(os) como racialmente diferentes. Por meio do contrato racial, a sociedade organiza-se e institui um Estado racial, um sistema jurídico racial e políticas institucionais raciais responsáveis por manter e reproduzir a ordem que demarca hierarquizações racistas nas quais pessoas negras e indígenas são apreendidas como “outro” e capturadas numa suposta condição de “outridade” (KILOMBA, 2019). Um conjunto de percepções equivocadas são sancionadas pela autoridade epistêmica branca como verdades sobre esse “outro”, o qual vem sendo historicamente afastado dos lugares considerados como de maior prestígio social.

A branquitude como sistema de poder fundado no contrato racial, da qual todos os brancos são beneficiários, embora nem todos sejam signatários, pode ser descrita no Brasil por formulações complexas ou pelas evidências empíricas, como no fato de que há absoluta prevalência da brancura em todas as instâncias de poder da sociedade: nos meios de comunicação, nas diretorias, gerências e chefias das empresas, no poder Legislativo, Executivo e Judiciário, nas hierarquias eclesiásticas, no corpo docente das universidades públicas ou privadas etc. (CARNEIRO, 2011, p. 91).

Como nível educacional que forma o corpo docente das universidades, a pós-graduação não é neutra ao dificultar ou abster-se de elaborar mecanismos efetivos para a ocupação das vagas reservadas nas ações afirmativas e para a permanência e titulação de estudantes cotistas no mestrado e doutorado. As dificuldades e interdições mantidas pelas instituições para realizar os processos de reparação histórica são efeitos do poder presente no contrato racial.

Na psicologia social do racismo, Maria Aparecida Bento (2014) elabora um conceito desestabilizador das categorias analíticas individualizantes e pretensamente neutras, o pacto narcísico da branquitude. Enquanto a meritocracia, como sistema discursivo de poder, defende esforços e avanços individuais de sucesso, o pacto narcísico dá-nos a dimensão de que há

uma coletividade racialmente delimitada que, de forma mais ou menos consciente, vê a si como símbolo de descobertas e conquistas meritórias de desenvolvimento. Esse “eu” referência que constrói pessoas negras e indígenas como “outros” sustenta-se como espelho de um grupo específico, unido em torno do racismo. Tensionando a suposta neutralidade desse espelho, Conceição Evaristo (2020) questiona o silenciamento das vozes, histórias, lutas, conhecimentos e escritas negras. Suas escrevivências borram a desfiguração da negritude presente na dita universalidade do mito de Narciso:

o espelho de Narciso não reflete o nosso rosto. E nem ouvimos o eco de nossa fala, pois Narciso é surdo às nossas vozes. O nosso espelho é o de Oxum e o de Iemanjá. Nos apropriamos dos abebés das narrativas míticas africanas para construirmos os nossos aparatos teóricos para uma compreensão mais profunda de nossos textos. Sim, porque ali, quando lançamos nossos olhares para os espelhos que Oxum e Iemanjá nos oferecem é que alcançamos os sentidos de nossas escritas. No abebé de Oxum, nos descobrimos belas, e contemplamos a nossa própria potência. Encontramos o nosso rosto individual, a nossa subjetividade que as culturas colonizadoras tentaram mutilar, mas ainda conseguimos tocar o nosso próprio rosto. E quando recuperamos a nossa individualidade pelo abebé de Oxum, outro nos é oferecido, o de Iemanjá, para que possamos ver as outras imagens para além de nosso rosto individual. Certeza que não somos pessoas sozinhas. Vimos rostos próximos e distantes que são os nossos. O abebé de Iemanjá nos revela a nossa potência coletiva, nos conscientiza de que somos capazes de escrever a nossa história de muitas vozes. E que a nossa imagem, o nosso corpo, é potência para acolher os nossos outros corpos. (EVARISTO, 2020, p. 38-39).

Pelas novas e insubmissas lentes antirracistas, é possível reconhecer, como canta Bia Ferreira (2019), que “existe muita coisa que não te disseram na escola. Eu disse, cota não é esmola.” Como uma importante modalidade de ações afirmativas, as cotas são parte de um projeto de universidade e de sociedade mais justa e igualitária na qual se reconhece o direito de existência

e de ocupação de lugares de prestígio social por quem resiste individual e, sobretudo, coletivamente às artimanhas de exclusão racista.

Considerações Finais

Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça o indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias vazias ou o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas. (ALMEIDA, 2018, p. 40).

Em 2001, cerca de 20 anos antes da escrita deste artigo, durante a Conferência de Durban, o racismo foi internacionalmente reconhecido como uma grave violação dos direitos humanos e causa profunda de disparidades sociais e econômicas. Diante dessa e de outras constatações sobre desigualdades históricas, o Brasil tornou-se ali signatário das medidas pactuadas para a erradicação do racismo e de outras violências estruturais que se manifestam de diferentes formas no tecido social. As Ações Afirmativas Educacionais emergem como um dos resultados dessa mobilização internacional. Em 2022, a Lei de Cotas para a graduação completa 10 anos de existência e vê-se ameaçada por discursos e práticas reacionárias e racistas. Na pós-graduação, os riscos de desarticular as iniciativas reparatórias são parte do arsenal antidemocrático tão intensamente vivido no país nos últimos anos.

Como nos posicionamos nesse cenário? Como a universidade se posiciona em meio ao racismo e à antidemocracia a ele inerente? A previsão de reversibilidade das vagas inicialmente reservadas para pessoas negras na pós-graduação, ao possibilitar que não-negros as ocupem, impede que se efetive o princípio de reparação que orienta as AA. A previsão do contrário, ou seja, que pessoas negras ocupem as vagas da ampla concorrência quando essas não forem completamente preenchidas, também não se efetiva na prática. Não há equilíbrio nessa dupla reversibilidade, pois, o que se observa no

cotidiano são pessoas brancas ocupando reiteradamente as vagas reservadas para cotistas, e não o contrário.

Na composição cromática da academia, quem tem mesmo ocupado a pós-graduação *stricto sensu*? São muitas as questões que apresentamos, como são muitos os impedimentos, os muros que cercam a universidade. São muros físicos, cercas e catracas e também muros piores, daqueles que a gente não via, mas sabia que não podia atravessar.” (MOREIRA, 2017, p. 8). Se candidatos da ampla concorrência estão ocupando vagas reservadas, que medidas a universidade tomará para romper silêncios e barreiras racistas?

Confrontando a realidade das artimanhas do racismo que se manifestam na inclusão excludente, estudantes, servidoras(es) e comunidade externa mobilizam-se coletivamente, tanto na graduação quanto na pós, para impedir a ocupação indevida de vagas, para que a distribuição de bolsas alcance estudantes cotistas e não se paute pela meritocracia, e para que negras(os) acessem, permaneçam, concluam e efetivamente titulem-se em seus respectivos cursos (SANTOS, 2021). Por iniciativa do Movimento Negro da universidade, observamos que as bancas complementares de heteroidentificação racial tendem a expandir-se para a pós-graduação.

Mas, como destaca Bento (2014), o racismo não é uma problemática de negros, mas um sistema de poder imposto pelo pacto da branquitude. A implicação institucional da universidade com práticas antirracistas é necessária e urgente. Com base em Anthony Giddens, Almeida (2018) afirma que a estrutura é viabilizadora, e não somente restritora. Como parte da estrutura, a ação política de sujeitos individuais e coletivos pode, e precisa, transformar essas estruturas. Saber que o racismo é um componente orgânico da sociedade, das relações e instituições, não nos imobiliza; torna-nos ainda mais responsáveis por direcionar nossa intencionalidade para combatê-lo.

Referências

ALMEIDA, Silvio. *O que é Racismo Estrutural?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ARTES, Amélia. Desigualdades de Cor/Raça e Sexo entre Pessoas que frequentam e titulados na Pós-Graduação Brasileira: 2000 e 2010. In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO, Valter (org.). *Ações Afirmativas no Brasil: reflexões e desafios para a pós-graduação*. Volume 2. p. 19-60. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2016.

BENTO, Maria Aparecida. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida (org.). *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (6^a ed., pp. 25-57). Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. *Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades benéficas de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm>. Acesso em: 11 mar. 2021.

BRASIL. *Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 11 mar. 2021.

BRASIL. *Portaria Normativa Nº 13, de 11 de maio de 2016*. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. Ministério da Educação. Brasília, DF, mai. 2016.

BRITISH COUNCIL. *Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil*. São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagem_pesquisa_completa.pdf Acesso em: 22/07/22.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A Construção do Outro como não Ser como Fundamento do Ser*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

COSTA, Aline; MARTINS, Carlos; SILVA, Heliose. Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 25, e250043, p. 1-22, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782020000100234&lang=pt Acesso em: 01/12/2020.

EVARISTO, Conceição. A Escrevivência e Seus Subtextos. In DUARTE, Constância; NUNES, Isabella (Org.). *Escrevivência: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.* (pp. 26-47). Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FERREIRA, Bia. *Cota Não é Esmola.* 2019, 12 set. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eG9W1mU7Ews> Acesso em: 28 mar.2022.

GROSFOGUEL, Ramón. A Estrutura do Conhecimento nas Universidades Ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, Janeiro/Abril 2016.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano.* (J. Oliveira, Trad.). Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LÁZARO, André. Observatório da Lei de Cotas: proposta de avaliação da Lei n. 12.711/2012. In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO, Valter (org.). *Ações Afirmativas no Brasil: reflexões e desafios para a pós-graduação.* Volume 2. p. 125-156. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2016.

MOREIRA, Lisandra. Cidade Murada de Verdades. *Voz Acadêmica – Jornal oficial do Centro Acadêmico Afonso Pena UFMG*, edição 1, 2017.

NEVES, Paulo; LIMA, Maria; LOPES, Edinéia. O Programa Equidade na Pós-Graduação no âmbito da Universidade Federal de Sergipe: quando a máquina burocrática trava, “o que salva é a força de vontade”. In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO, Valter (org.). *Ações Afirmativas no Brasil: experiências bem-sucedidas de acesso na pós-graduação.* Volume 1. p. 89-112. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Epistemologias do Sul.* São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Karina P. “*Tudo que nós tem é nós*”: continuidades históricas do Movimento Negro e do Movimento de Mulheres Negras nas resistências coletivas ao epistemicídio na UFMG. Dissertação de Mestrado. UFMG: 2021.

SANTOS, Karina P.; VITAL, Simone A. S.; MOREIRA, Lisandra E. Ações Afirmativas e Ensino Remoto: para além da inclusão digital. *Revista da ABPN*, v. 13, n. 37, Junho/Agosto 2021, p. 456-484. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1167>

- SAWAIA, Bader. Exclusão ou Inclusão Perversa. In: SAWAIA, Bader. (Org.). *As Artimanhas da Exclusão: análise psicosocial e ética da desigualdade social.* (14^a ed., pp- 7-13). Petrópolis: Vozes, 2014a.
- SAWAIA, Bader. O Sofrimento Ético-político como Categoria de Análise da Dialética Exclusão/Inclusão. In: SAWAIA, Bader. (Org.). *As Artimanhas da Exclusão: análise psicosocial e ética da desigualdade social.* (14^a ed., pp- 99-129). Petrópolis: Vozes, 2014b.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). *Resolução N° 02, de 04 de abril de 2017.* Dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas para inclusão de pessoas negras, indígenas e com deficiência na Pós-Graduação stricto sensu na Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, abr. 2017.
- VENTURINI, Anna Carolina. *Ações Afirmativas para Pós-Graduação:* desenho e desafios da política pública. Rio de Janeiro: Cortez, 2019.
- VENTURINI, Anna Carolina. Ações Afirmativas para Pós-graduação: desenho e desafios da política pública. In: *41º Encontro Anual da ANPOCS. SPG 27: questão racial – desigualdade, poder e conflito.* Caxambu, MG: 2017.

Números não, pessoas! Uma avaliação de dados e informações raciais no PPGE/UFMG (2018-2020)

Ellen de Cássia Pinto
Filipe Santos Fernandes
Julia Silva Santiago Silveira e Souza
Lucas Gabriel de Souza Cruz
Pedro Henrique Fernandes Santos de Lima
Silvia Regina de Jesus Costa Galvão

FERNANDA RIBEIRO

8.mai.2021 às 11h46

Pretos q n querem estudar pretendem acabar com a mais excepcional conquista do serviço público brasileiro consolidada ao longo de 30 anos:o concurso público,com certames impessoais, meritórios, de livre acesso.Provas que n identificam nome, cor, gênero dos concorrentes. Na hora q qualquer desses precisarem de um serviço a ser prestado por um servidor público apostamos q preferirão o melhor e mais eficiente serviço independentemente da raça do sujeito.Óbvio.Mas querem A mamata p si e p os seus

RESPONDA 0

DENUNCIE

O comentário acima foi realizado em uma reportagem publicada pela *Folha de São Paulo*, em 07 de maio de 2021, intitulada *Apagão de dados e ausência de leis de cotas promovem desigualdade racial nos serviços públicos municipais*. Preocupada em denunciar a ausência de políticas antirracistas no contexto da administração pública municipal, a notícia evidencia a inexpressiva produção e divulgação de dados e informações étnico-raciais sobre servidores públicos, destacando que a falta de zelo com dados raciais não é mera coincidência.

Reconhecer que dados e informações estatísticas são importantes meios para dar visibilidade às desigualdades étnico-raciais e às ações ligadas às políticas de Ações Afirmativas na Universidade pública foi um princípio assumido pela Comissão de Ações Afirmativas do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação (PPGE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A Comissão apostou e segue apostando na ideia de que por detrás de números, gráficos e estatísticas existem apenas – e tão-somente apenas – pessoas com seus dilemas, expectativas e escolhas, refletindo, muitas vezes, diferentes formas de violação do direito à Educação.

Nessa direção, e a partir de demandas apresentadas pelo *Coletivo Cotista de Estudantes Negros e Negras do PPGE*, particularmente as relacionadas ao acompanhamento da política de Ações Afirmativas do Programa, decidiu-se levantar e avaliar informações sobre raça/cor dos candidatos que participaram do Processo Seletivo Regular para os cursos de Mestrado e Doutorado para ingresso nos anos de 2018, 2019 e 2020. O levantamento e a avaliação contaram com a participação de três membros da Comissão de Ações Afirmativas – Ellen de Cássia Pinto (estudante de mestrado), Filipe Santos Fernandes (docente) e Silvia Regina de Jesus Costa Galvão (estudante de doutorado) – e de três estudantes do curso de Licenciatura em Matemática – Julia Silva Santiago Silveira e Souza, Lucas Gabriel de Souza Cruz e Pedro Henrique Fernandes Santos de Lima.

Este breve relato tem por objetivo apresentar o trabalho realizado pela Comissão, com destaque às possibilidades e às limitações dos procedimentos adotados e aos desdobramentos do trabalho em reflexões sobre o processo seletivo.

Contextualizando as políticas de ações afirmativas na pós-graduação

Antes de iniciar o relato sobre a avaliação dos dados, é importante apresentarmos uma breve contextualização do cenário das políticas de Ações Afirmativas, com recorte no ensino superior brasileiro.

Um grande avanço da Educação, resultado da luta política do Movimento Negro, no que diz respeito a Políticas de Ações Afirmativas no ensino superior, foi a publicação da Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio 2016, que regulamentava as ações afirmativas para a inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência nos Programas de pós-graduação (Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissional e Doutorado), em todas as Instituições Federais de Ensino Superior do país. Essa Portaria está ancorada em legislações anteriores, como o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010); 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, com reserva de vagas para candidatos negros; e a Lei nº 12.290, de 9 de junho de 2014, que dispõe sobre a reserva aos negros em 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.

Os fundamentos da construção desse arsenal legislativo são os princípios da equidade, da igualdade de oportunidades e da reparação das desigualdades. Segundo Joaquim Barbosa B. Gomes:

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

A Portaria Normativa nº 13 compõe esse quadro afirmativo, com o objetivo de desmantelar o cenário das desigualdades sociais e raciais no âmbito da Pós-graduação. Pressupõe corrigir a falta de oportunidades de sujeitos com trajetórias de exclusão, acarretadas pelas diversas discriminações na sociedade, e que desejam dar continuidade aos estudos por meio de cursos de Mestrado e Doutorado.

Esse debate sobre as políticas de Ações Afirmativas envolveu – na arena política, jurídica, no espaço acadêmico e, também, no midiático – diversos atores e setores da sociedade civil e do Estado. O Movimento Negro, na figura de seus membros, individual e coletivamente engajados com a luta pela justiça social, engendrou o discurso na esfera pública emplacados pelos pressupostos da redistribuição e do reconhecimento: redistribuição das oportunidades materiais e recursos econômicos; e reconhecimento cultural, simbólico e das identidades. Trata-se, evidentemente, de um debate com caráter político, constituído pelas relações de poder nas arenas discursivas e, em mesmo grau, pedagógico, estabelecido pelas relações educativas sobre a constituição da subalternidade de determinados grupos sociais.

As premissas das desigualdades estruturais estão na desigualdade de escolaridade, renda e longevidade, perpetuadas historicamente no contexto do Brasil. Essas e outras premissas constituem os fatores das opressões coletivas e individuais que assolam a população negra no Brasil.

No período da publicação da Portaria Normativa nº 13 e, pouco antes, algumas arenas discursivas acadêmicas já fomentavam o tema. Diversos Programas de pós-graduação *stricto sensu* de Universidades; associações de divulgação do conhecimento acadêmico, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE), assim como algumas mídias alternativas, promoveram o intensamente o debate sobre o assunto.

Contudo, o modo como vem sendo implementada, na prática, essa política no âmbito da pós-graduação ainda preocupa diferentes atores e setores. Por isso, o Coletivo de Estudantes Negros e Negras *Andrea Marques*, do PPGE, apresentou uma solicitação de acompanhamento e de avaliação da política junto ao Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, do qual faz parte.

Na tentativa de compreender aspectos da política de Ações Afirmativas no PPGE, na modalidade das cotas para pessoas negras, a Comissão de Ações Afirmativas estabeleceu uma equipe e trabalhou nos dados disponibilizados nas inscrições, nos editais e nos resultados do Processo Seletivo Regular para os cursos de Mestrado e Doutorado nos anos de 2018, 2019 e 2020.

Informações sobre o processo seletivo do PPGE/UFMG e sobre a avaliação dos dados

Uma importante conquista na UFMG, abordada em outros momentos desta obra, é a Resolução nº 02/2017 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), que dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas para inclusão de pessoas negras, indígenas e com deficiência em programas de pós-graduação *stricto sensu* na Universidade.

Para o acesso de candidatos negros, a Resolução estabelece que serão reservadas de 20% a 50% das vagas oferecidas anualmente em cada curso de Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissional e Doutorado da UFMG, conforme porcentagem aprovada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação. Para o acesso de candidatos indígenas e com deficiência, a Resolução determina que serão publicados, anualmente, editais específicos com a oferta de, no mínimo, uma vaga suplementar em cada curso de Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissional e Doutorado da Universidade.

No âmbito do PPGE, políticas de acesso e de permanência são empreendidas para atendimento ao previsto na Resolução. Quanto ao acesso, particularmente, o *Edital Regular*, destinado aos cursos de Mestrado Acadêmico e de Doutorado, prevê 50% de vagas em cada Linha de Pesquisa para candidatos negros (isto é, o máximo estabelecido pela legislação da Universidade). Já o *Edital Suplementar*, também destinado aos cursos de Mestrado Acadêmico e de Doutorado, é específico para candidatos indígenas e candidatos com deficiência, sendo o número de vagas e o público definido em cada linha de pesquisa.

Para o curso de Mestrado, o processo seletivo contou, nos anos de 2018, 2019 e 2020, com duas etapas: a primeira consistia de uma prova escrita, de caráter eliminatório, sobre conhecimentos gerais do campo educacional e específicos, referentes às linhas de pesquisa; a segunda era composta pela avaliação do projeto de pesquisa, do currículo do candidato e pela arguição/intervista. Da soma das duas notas estabelecia-se a classificação final.

O curso de Doutorado, no mesmo período, tinha no processo seletivo duas etapas: a primeira era a avaliação do projeto de pesquisa, de caráter

eliminatório; a segunda, a avaliação do currículo do candidato e a arguição/entrevista. Da soma das duas notas estabelecia-se a classificação final.

Nos processos seletivos do Mestrado e do Doutorado, os candidatos se inscrevem por Linha de Pesquisa (ao todo, doze) e por modalidade de vagas (Ampla Concorrência ou Reserva de Vagas para pessoas negras). Durante todo o processo, os candidatos de cada modalidade competem entre si e, ao final, não havendo preenchimento das vagas em uma dessas modalidades, pode acontecer remanejamento de vagas de uma modalidade para a outra dentro de uma mesma Linha de Pesquisa. Os editais dos referidos anos, ancorados no Art. 5º, § 3º, da Resolução 02/2017 do CEPE/UFMG, permitem a reversão das vagas entre as modalidades.

Nossa equipe teve acesso, após solicitação junto à Secretaria do Programa, a listas nominais dos candidatos e suas autodeclarações de cor/raça (preto, pardo, amarelo e branco) em diferentes etapas do processo seletivo, sendo elas: candidatos inscritos; candidatos com inscrições homologadas; candidatos aprovados na primeira etapa; candidatos aprovados na segunda etapa; e classificação final.

Separando as listas por linha de pesquisa, ano e curso, iniciamos o procedimento de contagem do número de candidatos em cada grupo de autodeclaração de cor/raça (preto, pardo, amarelo e branco) e a distribuição desses candidatos nas etapas do processo seletivo, gerando tabelas como a apresentada a seguir:

Tabela 1. Distribuição dos candidatos nas etapas do Processo Seletivo Mestrado 2018 (Cor/Raça) na Linha de Pesquisa Educação Matemática

Seleção Mestrado - Irocesso Seletivo 2018							
Número de vagas	Cor/raça	Antes Homologação	Depois Homologação	1º etapa	2º etapa	Resultado final	
Ampla Concorrência	2	Total	8	8	4	2	2
		Brancos	3	3	3	2	2
		Pretos	0	0	0	0	0
		Pardos	5	5	1	0	0
		Amarelos	0	0	0	0	0
Reserva de Vagas	2	Total	5	5	3	2	2
		Pretos	3	3	2	2	2
		Pardos	2	2	1	0	0
Total		13	13	7	4	4	

Fonte: Dados informados pelo PPGE/UFMG.

Considerando, assim, as doze linhas de pesquisa que compõem o Programa, o oferecimento de vagas nos cursos de mestrado e de doutorado e os três anos analisados, produzimos 72 (setenta e duas) tabelas.

As características do processo seletivo – a inscrição de candidatos por linhas de pesquisa e por modalidade de vagas – gerou limitações e exigiu dinâmicas específicas durante a leitura dos dados presentes nas tabelas. Ainda que o Programa tenha uma considerável procura de interessados, algumas linhas de pesquisa não apresentavam um número de vagas ou de candidatos que possibilitasse uma análise estatística representativa, como se pode notar na Tabela 1. Contudo, mesmo não sendo possível tal análise, os números e sua organização nas tabelas permitiam problematizações e reflexões em torno de posturas, ações e decisões ligadas à política de reserva de vagas para candidatos negros, uma vez que os docentes que participam dos processos seletivos são operadores da política junto ao PPGE.

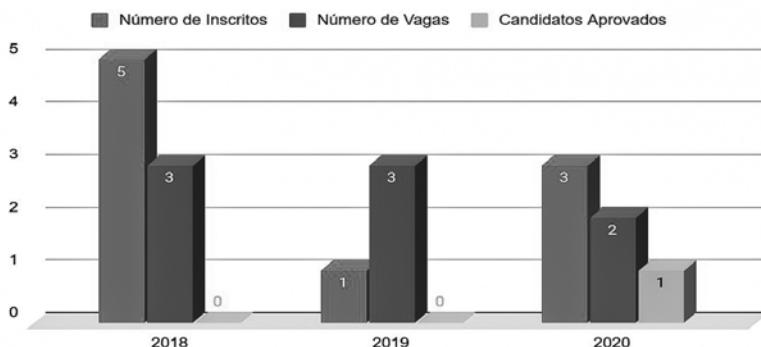
Assim, foram produzidos relatórios para cada linha de pesquisa, constituídos de duas partes, uma reservada para o Mestrado e, a outra, para o Doutorado. Cada parte trazia as tabelas e a descrição de seus dados para o período analisado, 2018, 2019 e 2020, além de um texto com observações

gerais, ao final, que incluía gráficos sobre as dinâmicas observadas nos três anos em cada modalidade de vagas.

Trazemos, a título de exemplificação e registro, um texto com observações gerais e os gráficos produzidos para a Linha de Pesquisa Educação em Ciências em uma avaliação dos dados referentes ao Processo Seletivo para o curso de Doutorado.

Gráfico 1. Número de inscritos, números de vagas e candidatos aprovados na Reserva de Vagas do Processo Seletivo para o Doutorado na Linha de Pesquisa Educação em Ciências (2018, 2019 e 2020)

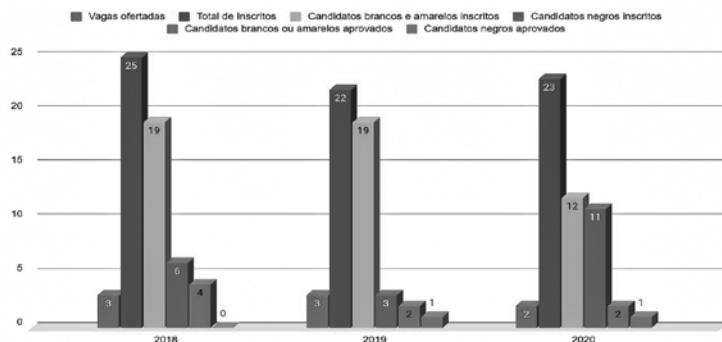
Gráfico 3. Número de Inscritos, Número de Vagas e Candidatos Aprovados na Reserva de Vagas (2018, 2019 e 2020)



Fonte: Dados informados pelo PPGE/UFMG.

Gráfico 2. Número de vagas, de candidatos inscritos e aprovados segundo autodeclaração na Ampla Concorrência do Processo Seletivo para o Doutorado na Linha de Pesquisa Educação em Ciências (2018, 2019 e 2020)

Gráfico 4. Número de vagas, de candidatos inscritos e aprovados por autodeclaração na Ampla Concorrência (2018, 2019 e 2020)



Fonte: Dados informados pelo PPGE/UFMG.

Os gráficos eram acompanhados de uma breve consideração, como a apresentada a seguir:

Em todos os anos analisados, a Linha não conseguiu cumprir a política de Ações Afirmativas, com reserva de vagas para candidatos negros. Como observado nos Processos Seletivos Mestrado, há uma baixa procura da Reserva de Vagas pelos candidatos, sendo o número de inscritos menor ou pouco maior do que o número de vagas destinadas à modalidade (ver Gráfico 1). Em todos os anos, as vagas da Reserva de Vagas não são preenchidas em sua totalidade por candidatos inscritos na modalidade e, em 2018 e 2020, há redirecionamento de parte dessas vagas para a Ampla Concorrência, o que não garante atendimento de candidatos negros. Ademais, em todos os anos, o número de candidatos negros inscritos na Ampla Concorrência é maior ou muito próximo ao de inscritos na Reserva de Vagas (ver Gráficos 1 e 2). Isso indica reflexões sobre o baixo número de inscrições na modalidade e ações para garantir uma maior visibilidade para a política de Ações Afirmativas.

Mesmo com o baixo quantitativo de inscrições na Reserva de Vagas, a Primeira Etapa parece ser aquela que mais atua, em termos absolutos, na exclusão de candidatos negros, em ambas as modalidades, o que propõe uma reflexão sobre os processos e os critérios de avaliação dos projetos de pesquisa submetidos ao Processo Seletivo Doutorado, particularmente na modalidade Reserva de Vagas.

Como também observado no Mestrado, a atenção às concepções e aos mecanismos de avaliação utilizados pela Linha é de fundamental importância, visto que podem contribuir com a exclusão de candidatos negros (Trecho do relatório apresentado à Linha de Pesquisa Educação em Ciências pela Comissão de Ações Afirmativas, 2021).

A partir da disponibilização prévia dos relatórios para os docentes, foram realizadas, com cada uma das 12 (doze) Linhas de Pesquisa, reuniões de apresentação e discussão dos dados. Essas reuniões se constituíram como valiosos momentos de aprendizagem, permitindo a expressão, o registro e a consideração de dúvidas, receios, concepções, ações e aspirações em torno da política de Ações Afirmativas no PPGE, na modalidade de reserva de vagas para candidatos negros e negras. Relatos dos impactos positivos dessas reuniões são, constantemente, recebidos pela Comissão, especialmente em relação à movimentação de posições frente à política por parte do corpo docente do Programa.

Um relato das aprendizagens da avaliação dos dados

Mapeamos, a seguir, três aprendizagens que sintetizam reflexões e ações que emergiram durante a avaliação dos dados: “*Aprendizagens sobre a avaliação dos dados como espaço formativo*”; “*Aprendizagens sobre o Edital e sobre os procedimentos do processo seletivo*”; e “*Aprendizagens sobre as Linhas de Pesquisa, suas relações com a temática étnico-racial e seus possíveis impactos na política de reserva de vagas para estudantes negros*”.

Aprendizagens sobre a avaliação dos dados como espaço formativo

A avaliação dos dados se constituiu como um espaço formativo para os diferentes sujeitos envolvidos, sejam eles membros da equipe, da Comissão de Ações Afirmativas ou docentes do PPGE que participaram das reuniões a convite da Comissão.

Na equipe, a presença de duas estudantes de pós-graduação, Ellen e Silvia, pesquisadoras da temática racial, permitiu um contato qualificado com questões, ideias e ações que ampliavam as compreensões produzidas junto aos dados. Nas reuniões, era comum que a discussão extrapolasse os dados e caminhasse em uma direção formativa em que os membros da equipe podiam reavaliar e compartilhar aspectos de suas trajetórias de vida, particularmente suas vivências da escola e da universidade públicas, a partir de um recorte racial. Assim, as diferentes posições ocupadas pelos sujeitos (estudantes de graduação, de pós-graduação e professores) permitiam, entendemos, uma visão ampliada de como o racismo opera em diferentes níveis da estrutura universitária e de como a política de reserva de vagas para estudantes negros na pós-graduação pode atuar como ação antirracista nesses diferentes níveis.

Os papéis múltiplos das estudantes negras da pós-graduação, pesquisadoras em formação e ativistas acadêmicas, expressa modos de ser e agir dos atores engajados com a luta antirracista nos diversos espaços de poder, assim como apresentado pelas reflexões de Nilma Lino Gomes (2017), em seu livro *Movimento Negro Educador saberes construídos nas lutas por emancipação*.

Em um profundo primeiro contato com as etapas de um processo seletivo de um Programa de Pós-Graduação, os estudantes da graduação acompanharam detalhadamente os movimentos provocadores e provocados pela política de Ações Afirmativas. Tais movimentos, embalados pelas discussões raciais, expandiram percepções sobre o que significa fazer parte do Ensino Superior brasileiro, vislumbrando questões e possibilidades em suas próprias perspectivas de atuação profissional e acadêmica.

No âmbito da Comissão de Ações Afirmativas, a avaliação dos dados exigiu a construção de ações específicas no interior do Programa. Foi necessário, por exemplo, agendar com a coordenação e com os docentes de cada linha de pesquisa reuniões para a discussão dos relatórios produzidos, o que permitiu, além de um contato mais próximo da Comissão com os professores do Programa, o compartilhamento de posições e dilemas em relação à política de Ações Afirmativas. Esse contato permitiu ampliar e conhecer as diferentes formas de interpretação e execução da política na Pós-graduação, de acordo com as suas especificidades, e permitiu ampliar o debate formativo sobre as Ações Afirmativas e sua importância no ensino superior.

Aprendizagens sobre o Edital e sobre os procedimentos do processo seletivo

Uma preocupação da Comissão de Ações Afirmativas, particularmente com relação à reserva de vagas para pessoas negras, foi superar a perspectiva de que a reserva de metade das vagas para candidatos negros garantiria a efetivação da política no PPGE. Nessa direção, além do empenho para a manutenção da proporção da reserva de vagas em 50%, a avaliação dos dados possibilitou observar no Edital sutis dispositivos que poderiam dificultar o alcance do objetivo da política de Ações Afirmativas em questão, isto é, que as vagas reservadas no processo seletivo fossem efetivamente ocupadas por estudantes negros.

Um primeiro ponto de discussão foi o anonimato, visto que os Editais preveem que, em hipótese alguma, o candidato pode se identificar no projeto de pesquisa. Considera-se quebra de anonimato qualquer referência explícita de autoria ou outras referências que permitam identificar o candidato, o que inclui traços de suas trajetórias pessoal, acadêmica e profissional que poderiam indicar os suportes que tiveram para a elaboração de seus projetos de pesquisa e para a presença e ausência de indicadores em seus currículos. Ainda que a Comissão de Ações Afirmativas reconheça os argumentos que defendem o anonimato para a manutenção da lisura do processo seletivo, entendemos ser necessário desnaturalizar tal vinculação e elaborar processos e critérios

de avaliação que contemplem trajetórias diferentes daquelas estabelecidas e promovidas pelo discurso meritocrático, notoriamente excludente.

Outro ponto de discussão foi o barema utilizado para a avaliação dos currículos dos candidatos. A presença constante de reprovações de candidatos da modalidade Reserva de Vagas na segunda etapa do processo seletivo, que inclui uma pontuação para os currículos, chamou a atenção da Comissão para os modos como o barema privilegiava trajetórias acadêmicas de sujeitos que tiveram suporte para se dedicar integralmente ao curso de graduação e que, por isso, incluem em sua formação a participação em projetos e grupos de pesquisa, em eventos, publicações, etc. Particularmente em um período de descaso com as políticas de permanência por parte do Governo Federal, sabemos que muitos estudantes negros não conseguem se estabelecer em tais trajetórias, sendo necessárias ações concretas na graduação.

Nessa direção, a Comissão promoveu reflexões sobre ações ligadas à pesquisa junto aos cursos de graduação, como o incentivo à solicitação, por parte dos docentes, de bolsas na modalidade “AF” (Ações Afirmativas). Na UFMG, essas bolsas se apresentam, por exemplo, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Pró-reitoria de Pesquisa, patrocinado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na modalidade Iniciação Científica Ações Afirmativas (PIBIC-AF), que atende estudantes que ingressaram na UFMG pelo sistema de cotas; ou bolsas na modalidade PBEXT Ação Afirmativa, da Pró-reitoria de Extensão, de participação exclusiva de estudantes de graduação mães com criança em idade escolar, estudantes travestis e transexuais, estudantes com deficiência, estudantes indígenas e quilombolas, estudantes que ingressaram na UFMG pelo sistema de cotas e/ou classificados em certos níveis socioeconômicos.

As discussões sobre o Processo Seletivo apontaram, ainda, incongruências entre os processos avaliativos para o ingresso e outros, como os de atribuição de bolsas de estudo no interior do Programa, que segue valorizando trajetórias acadêmicas diferentes daquelas vivenciadas pela maior parte dos estudantes negros, ou a documentação para a matrícula e as exigências sobre quanto à proficiência de idiomas, em especial para estudantes indígenas. Nesses pontos, a Comissão atuou no acompanhamento das discussões sobre a

política linguística na UFMG e no PPGE e no suporte em casos que envolvem problemas na apresentação de documentação por estudantes indígenas para o ingresso.

Com essas reflexões, a Comissão de Ações Afirmativas intensificou a participação de seus membros docentes na Comissão Geral de Seleção e na Comissão de Heteroidentificação estabelecidas para os Processos Seletivos do PPGE.

Aprendizagens sobre as Linhas de Pesquisa, suas relações com a temática étnico-racial e seus possíveis impactos na política de reserva de vagas para estudantes negros

Ao longo da avaliação dos dados, ficou evidente que a política reserva de vagas para estudantes negros era operada de forma diferente em cada linha de pesquisa, tanto em termos de concepção quanto de procedimentos.

No PPGE, há linhas de pesquisa com expressivo histórico e destaque na discussão sobre a temática étnico-racial, com docentes e discentes envolvidos não apenas em pesquisas sobre o tema, mas assumindo posições políticas em diferentes postos universitários, entidades e instituições. Contudo, há outras em que essa temática não se faz tão presente e, nestas, a atenção à política de reserva de vagas não ocorre da mesma forma. Esse descompasso exigiu que a conversa com cada linha de pesquisa fosse realizada com diferentes abordagens, sendo algumas delas destacadas aqui.

Uma dessas abordagens foi a discussão com as linhas de pesquisa sobre como as suas áreas de conhecimento são, desde a graduação, excludentes, com baixa procura e conclusão de estudantes negros. Entendemos que esse fato contribui com a baixa procura da Reserva de Vagas pelos candidatos negros, sendo o número de inscritos menor ou pouco maior do que o número de vagas destinadas à modalidade. Além disso, muitas vezes, as vagas da Reserva de Vagas não são preenchidas em sua totalidade por candidatos inscritos na modalidade, havendo redirecionamento de parte dessas vagas para a Ampla Concorrência, o que não garante o atendimento a candidatos negros. Ademais, o número de candidatos negros inscritos na Ampla Concorrência é maior ou muito próximo ao de inscritos na Reserva de Vagas, o que indicou para as

linhas reflexões sobre o baixo número de inscrições na modalidade e ações para garantir uma maior visibilidade para a política de Ações Afirmativas.

É o que se pode observar, por exemplo, na linha de Educação em Ciências, que atende, em geral, estudantes egressos de cursos de graduação das áreas de Ciências da Natureza e Biológicas. No Brasil, grande parte dos estudantes de baixa renda é negra, e estuda em escolas públicas que possuem histórico de carência de professores especializados nas áreas de ciências biológicas e da natureza, como física, química e biologia. Assim, o aspecto racial impacta a escolha de estudantes negros por cursos de graduação nessas áreas e, consequentemente, o acesso à pós-graduação.

Outra abordagem esteve relacionada às temáticas apresentadas pelas linhas de pesquisa no Edital. Como destacado, algumas linhas têm histórico de desenvolvimento e acolhimento de projetos de pesquisa dedicados a investigar questões étnico-raciais ou a promover análises nessa direção, mesmo quando essa possibilidade não está expressa nos temas apresentados no Edital. Nesse sentido, a Comissão via como necessária a revisão de posições epistemológicas, políticas, estéticas e éticas por parte das Linhas de Pesquisa, particularmente na sensibilização para a expressão, no Edital, da abertura para pesquisas com temáticas e/ou recortes analíticos amparados em discussões étnico-raciais.

Percebíamos, então, a necessidade de intensificação da participação de discentes e docentes em Movimentos Sociais e em Organizações Governamentais e Não Governamentais, Sindicais, Religiosas e outras entidades e coletivos que participam da proposição e da execução de políticas públicas ligadas às Ações Afirmativas. Apenas assim seria possível o mapeamento e acolhimento dos diferentes coletivos que participam da pós-graduação e que lutam pela elaboração e execução dessa e de outras políticas.

Considerações finais

Não sem movimentos, enfrentamentos ou resistências, a política de Ações Afirmativas de cotas socioraciais na graduação e cotas para pessoas

negras, indígenas e com deficiência, paulatinamente, vem contribuindo com a ampliação da diversidade do contexto acadêmico no Brasil.

Como sinalizado nas reflexões da experiência apresentada aqui, as políticas públicas afirmativas no ensino superior são consequências das ações de diferentes atores da sociedade: Movimentos Sociais, Movimento Negro, acadêmicos(as) ativistas engajados(as) com as lutas antirracistas e com a democratização desta modalidade de ensino. Nesse sentido, a experiência apresentada implica-se com a importância da Comissão de Ações Afirmativas no PPGE; do Coletivo de Estudantes Negros e Negras *Andrea Marques* na Pós-graduação, dos docentes engajados na práxis cotidiana; das ações que fomentam o debate formativo sobre a diversidade de sujeitos e sujeitas no contexto do Programa de Pós-Graduação; da explicitação da materialidade e dos efeitos de exclusão dos procedimentos normativos nas várias instâncias acadêmicas do PPGE; e, principalmente, do repensar e do propor possibilidades de deslocamentos com objetivo de ampliar a diversidade de sujeitos e sujeitas.

Consideramos, por fim, que são necessárias ações e engajamento dos agentes públicos nas instituições do ensino superior da pós-graduação para efetivar tais transformações.

Referência

GOMES, Joaquim B. Barbosa. O debate constitucional sobre ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Org.). *Ação Afirmativa – políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 15-57.

Coletivo Cotista Andréa Marques: presenças negras e reivindic(ações) afirmativas

Aline Neves Rodrigues Alves¹

Ellen de Cássia Pinto

Isis Silva Roza

Matheus Silva Freitas

Silvia Regina de Jesus Costa Galvão

Introdução

As organizações coletivas de negros e negras na sociedade brasileira não são algo recente. Trata-se de um processo que tem suas raízes no Atlântico Negro e acompanham nossa formação sócio-histórica e socioespacial nas Américas. São múltiplas as estratégias de (re)existência, individuais e coletivas, que negras e negros acionaram e acionam, em contraposição ao racismo e a outras formas de opressão a que foram/são submetidas(os).

Lutar por sua história, sua cultura, seus ancestrais, seus conhecimentos, sua arte, no intento de se manterem vivas as suas memórias e, assim, avançarmos na luta por direitos políticos, econômicos, sociais, traduz o direito de existir. Compreendemos que a organização de negras e negros em Coletivos Acadêmicos se insere no rol mais amplo de luta política coletiva de re(existência) negra. A ampliação e o fortalecimento desses Coletivos devem

1. As autorias foram dispostas de acordo com a ordem alfabética dos nomes.

ser contextualizados, ainda, em relação à implementação das políticas de Ações Afirmativas, com destaque para as cotas socioraciais.

Estudos apontam que, com advento das políticas de ações afirmativas no ensino superior, graduação e pós-graduação, principalmente no que tange às instituições públicas, temos uma reconfiguração no país do perfil de sujeitos ingressantes nesses espaços. Assim como as discussões e as problematizações a respeito da produção do conhecimento científico. Novas tensões têm disputado a conformação curricular e ampliado as normativas na inclusão de novos sujeitos nas universidades públicas.

As vagas oriundas das políticas de Ações Afirmativas, reservadas através das cotas socioraciais na graduação e cotas para estudantes negros e negras, indígenas e com deficiência na pós-graduação, para além de ampliar as oportunidades de grupos socialmente excluídos, implicam na formação intelectual de sujeitos que reivindicam seus direitos fundamentais de vida, tanto subjetivos quanto objetivos. Nesse sentido, os Coletivos surgem com o objetivo de politização das Ações Afirmativas na graduação e na pós-graduação; pautando principalmente o ingresso e a permanência dos sujeitos negros, negras e indígenas nestes espaços.

Neste capítulo, apresentamos o Coletivo Cotista de Estudantes Negros e Negras na Pós-Graduação Andréa Marques, da Faculdade de Educação - FaE da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. O texto está organizado em três partes. Na primeira, situamos as organizações negras e os movimentos negros como parte das ações históricas de resistência da população negra. Na segunda, avançamos para as reflexões em torno das políticas de Ações Afirmativas, com especial atenção para a UFMG. Por fim, na terceira parte, refletimos sobre a trajetória do Coletivo, nossas reivindicações em torno das Ações Afirmativas e práticas de aquilombamento na pós-graduação – mestrado e doutorado.

Resistências negras através das organizações e movimentos negros

A resistência e a luta, individual e coletiva, fazem parte da história da população negra em solos brasileiros. Essa é uma dimensão que marca a

história desses sujeitos em diferentes tempos históricos, diferentes espaços e com diferentes estratégias, tendo em vista que raça e racismo estruturam nossa organização societária. Diante de tantas formas de opressões e violências, materiais e simbólicas, a resistência foi e segue sendo a única forma de existência coletiva.

Compreender a ação das organizações coletivas de negros e negras, que chegam até a universidade, passa necessariamente pela apropriação do racismo estrutural e os impactos desse na vida da população negra. De acordo com Silvio de Almeida (2018, p. 38-39):

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo *racismo é regra e não exceção*.

O processo colonial, de expansão capitalista, tem a reprodução do capital através de negros e negras africanos(as) enquanto força de trabalho escravizada. A hierarquização de humanos através dos fenótipos, a criação da ideia de raça e a inferiorização e desumanização dos sujeitos não brancos são parte da estratégia que garante os recursos necessários para desenvolvimento da industrialização europeia.

Tendo em vista a exploração e a desigualdade social como elementos estruturais do capitalismo, pós-período colonial, o racismo é ressignificado, mantendo o seu caráter hierarquizante e subalternizante de sujeitos não brancos, através da colonialidade, conforme Aníbal Quijano (1992):

El racismo y el etnicismo fueron inicialmente producidos en América y reproducidos después en el resto del mundo colonizado(...). Extinguido el colonialismo como sistema político formal, el poder social está aún constituido sobre la base de criterios originados en la relación colonial² (QUIJANO, 1992, p. 1).

2. “O racismo e o etnicismo foram produzidos inicialmente na América e posteriormente reproduzidos no resto do mundo colonizado (...). Extinto o colonialismo como sistema

Silvio de Almeida (2018) afirma que tratar o racismo como estrutural não significa dizer que seja algo incontornável ou que os sujeitos que cometem racismo não devam ser culpabilizados pelo ato. Mas se trata de um processo que vai muito além de expressões individuais ou institucionais do racismo.

A organização societária estrutural racista, que gera discriminação, subalternização no mercado de trabalho, violências materiais e simbólicas, genocídio, alijamento dos espaços de prestígio social e de poder, segregação racial e tantas outras formas de racismo, faz com que negros(as) se utilizem das organizações negras como estratégia de sobrevivência e de valorização de suas negritudes.

Neste momento, destacamos as organizações negras, importantes na história da população negra e que estão conectadas aos Coletivos Negros Universitários, mas sem perder de vista que não há uma homogeneidade nessas organizações e nos movimentos negros, pois, como bem afirma Lélia Gonzalez (2018, p.147), “Afinal, nós negros, não constituímos um bloco monolítico, de características rígidas e imutáveis”. Se são diversos, o que une esses grupos é o significante negro.

As incontáveis e diversas estratégias de organizações negras, no período escravocrata e “pós-abolição”³, são respostas à marginalização ao qual foram/ são historicamente submetidas(os). “Em toda a nossa história social vemos o negro se organizando, procurando um reencontro com as suas origens étnicas ou lutando, através dessas organizações, para não ser destruído social, cultural e biologicamente” (MOURA, 1983, p. 47).

A reexistência negra no período escravocrata é destacada por Erisvaldo Pereira dos Santos (2016), rememoração fundamental na afirmação das lutas de negros e negras à escravidão, bem como na valorização cultural e histórica de africanos e seus descendentes. Além das resistências mais

político formal, o poder social ainda se constitui com base em critérios originados na relação colonial” (tradução nossa).

3. O termo aparece entre aspas na medida em que tal período não deve ser pensado como uma data específica, mas como um período complexo, de longa duração e que envolve uma série de acontecimentos. Além disso, o término formal do período escravocrata não veio associado à construção de estratégias de incorporação do negro à sociedade, ao contrário, a política estatal era de marginalização e subjugação dos referidos sujeitos.

radicais, como as fugas em massa, invasões de engenhos e formações de quilombos, o autor afirma:

Em nosso entendimento, quando os(as) escravos(as) fugiam, escondiam-se, suicidavam, matavam ou roubavam o senhor de engenho e membros de sua “casta”, rebelando-se e criando quilombos, eles(as) estavam se opondo ao funcionamento do sistema escravista em contextos bem específicos. Esses movimentos, e também aqueles em que, ao invés de resistirem com violência, eles(as) articulavam outra estratégia de sobrevivência dentro do sistema, demonstram que – bem ao contrário do que o sistema pretendia em termos de sua subordinação aos valores e padrões de entendimento e comportamento – eles(as) estavam operando mudanças profundas no modo de civilização que estava sendo implantado no Brasil (SANTOS, 2016, p. 37-38).

No período pós-abolição, Gonzalez (2018) ressalta que, ainda que sob vigilância das autoridades, a formação de entidades negras recreativas e culturais, como “afoxés, cordões, maracatus, ranchos e, posteriormente, blocos e escolas de samba” (p. 149), corresponde a mobilizações importantes, que congregam negros e negras.

Organizações mais sistemáticas e duradouras ocorrem a partir da Frente Negra Brasileira (1931-1938), que se transformou em partido político em 1936. Foi fechado a partir do Estado Novo, período ditatorial implementado por Getúlio Vargas. De acordo com Moura (1983), os objetivos, ainda que mais sistematizados em relação às organizações que a precederam, eram ainda confusos e passavam pela área educacional, artes e literatura.

Criado e dirigido por Abdias Nascimento, o Teatro Experimental do Negro (1944-1961) foi uma importante organização cultural e política negra. “Sua posição crítica em face do racismo e suas práticas, seu trabalho concreto de alfabetização, informação, formação de atores e criação de peças que apontam para a questão racial, significou um grande avanço no processo de organização da comunidade” (GONZALEZ, 2018, p. 150-151).

A Associação Cultural do Negro (1954-1976) compõe, ainda, uma das mais importantes mobilizações de ativistas negros(as) em São Paulo. Desenvolvia uma série de ações culturais, esportivas e de lazer. Em um

segundo momento da associação, dedicou-se especialmente a atividades assistenciais e filantrópicas.

Organizações religiosas, como irmandades, macumbas, umbandas, congados, associações, cooperativas, grupos de pesquisa universitários, imprensa negra, escolas de samba, produções em Cadernos e Jornais Negros são, ainda, exemplos de diferentes formas de mobilizações.

O período da ditadura civil-militar, que se iniciou no Brasil em 1964, foi um desarticulador das organizações e lideranças negras, que precisavam se mobilizar na clandestinidade. Até mesmo o debate sobre racismo estava censurado, considerado um ato de subversão.

E é no início dos anos setenta que vamos ter a retomada do teatro negro pela turma do Centro de Cultura da Arte Negra (CECAN), em São Paulo, o alerta geral do Grupo Palmares, do Rio Grande do Sul, para o deslocamento das comemorações do treze de maio para o vinte de novembro, etc. No Rio de Janeiro, enquanto isso, ocorria um fenômeno novo, efetuado pela massa de negros anônimos. Era a comunidade negra jovem, dando sua resposta aos mecanismos de exclusão que o sistema lhe impunha. Estamos falando do movimento “*soul*”, depois batizado de Black Rio (GONZALEZ, 2018, p. 155).

A luta política de tantas outras organizações negras que efervesçiam possibilitou a criação do Movimento Negro Unificado – MNU, em junho de 1978, na cidade de São Paulo. Para Gonzalez (2018), a criação do MNU foi o salto qualitativo mais importante das lutas negras na década de 1970.

O MNU (o nome foi simplificado para Movimento Negro Unificado), segundo os seus fundadores, é um movimento reivindicativo, constituído por pessoas sem distinção de sexo, ou instrução, e que assumam voluntariamente o seu programa de luta. Tem como finalidade principal o combate ao racismo onde se faça presente; a luta constante contra a discriminação racial e o preconceito e toda forma de opressão existente na sociedade brasileira, bem como a mobilização e organização da comunidade negra na luta pela sua emancipação política, econômica, social e cultural. Qualquer pessoa que estiver de acordo com o seu

Programa de Ação e os seus Estatutos, poderá ser membro, mas tendo a obrigação de “além de solidarizar-se com todas as decisões tomadas pela maioria, conhecer profundamente esses documentos” (MOURA, 1983, p. 73).

As lutas políticas são muitas, diante das diversas opressões e supressões de acessos em um capitalismo predatório, insaciável, parasitário, afastado de quaisquer valores éticos. Assim, também são muitos e diversos os movimentos negros. A concepção de Nilma Lino Gomes (2017) contribui para localizarmos esse importante ator político.

Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o *objetivo explícito* de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana. (GOMES, 2017, p.23-24).

Os movimentos negros de base acadêmica inserem-se no âmbito dessas lutas coletivas negras. Alex Ratts (2011) localiza os anos 1970 como de surgimento do movimento negro contemporâneo, período em que a ação organizada de docentes, discentes e técnicos-administrativos se afirmam nos espaços acadêmicos e constituem grupos de ação, como Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Coletivos de Estudantes Negros.

Portanto, reconhecemos que os Coletivos Negros não são uma novidade histórica. Ainda que excluída do ensino superior, a população negra esteve mobilizada coletivamente nas universidades ao menos a partir da década de

1970. Conforme Alex Ratts (2011), experiências como o Grupo de Trabalho André Rebouças (GTAR) na Universidade Fluminense, assim como o Grupo de Trabalho de Profissionais Liberais e Universitários Negros (GTPLUN) em São Paulo atravessaram as décadas de 1970 e 1980 construindo projetos de negritude acadêmica, promovendo debates sobre a questão racial e contribuindo na formação de intelectuais.

Para além de uma linha temporal, o objetivo deste momento do capítulo foi rememorar as organizações e mobilizações negras a partir da estruturação racista da nossa sociedade. Também, não podemos desconsiderar que *nossos passos vêm de longe*. Negras e negros aprendem desde muito novos a sobreviver ao racismo, que se apresenta através de ações individuais, institucionais, mas principalmente, da organização societária racista estrutural, mesmo que não se apresente, muitas vezes, de forma explícita.

As políticas de ações afirmativas na Universidade Federal de Minas Gerais

Em 1927 foi criada a Universidade de Minas Gerais que a partir de 1949, quando da sua federalização, passou a ser denominada de Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Dentre os seus cursos, o de Pedagogia foi criado em 1943 vinculado à Faculdade de Filosofia. Na estrutura institucional da Universidade, somente em 1968, foi criada a Faculdade de Educação, responsável desde então pelo curso de Pedagogia e pela formação pedagógica dos cursos de licenciatura (UFMG, 2022). Conforme Yone Gonzaga (2017), a história da UFMG é marcada por um racismo institucional de origem. Como as outras universidades brasileiras, a UFMG surge entremeada às opressões e desigualdades de raça, assim como de classe e gênero, com um corpo discente e docente oriundo dos grupos privilegiados socialmente.

A luta contra as desigualdades sociais e raciais que marcam o acesso e a permanência no ensino superior brasileiro atravessa a história do movimento negro brasileiro, com maior destaque e visibilidade política a partir da década de 1980 (GOMES, 2017). No entanto, na virada do milênio, a partir do início dos anos 2000, as primeiras experiências de políticas de promoção da igualdade racial, como as Ações Afirmativas, passaram a ser implementadas

pelas universidades brasileiras em seus processos de seleção. Em 2009, a UFMG aderiu a uma política de bônus para estudantes de escola pública e estudantes negros. E somente a partir de 2013, com a obrigatoriedade da Lei nº 12.711 de 2012, instituiu um sistema de cotas no Brasil⁴.

Em nível nacional, as políticas de Ações Afirmativas para a pós-graduação nasceram concomitante às medidas para a graduação⁵, no entanto sua maior difusão e implementação na agenda política governamental e das universidades ocorreram a partir de 2015 (VENTURINI, 2021). Em 2016, as discussões a respeito das políticas de Ações Afirmativas na pós-graduação na UFMG ganharam relevo. Os movimentos sociais e coletivos de estudantes negras e negros já estavam se organizando em torno das reivindicações acerca da entrada e da permanência de estudantes negras(os) nessa universidade; assim como o Programa Ações Afirmativas na UFMG, através de suas(seus) intelectuais e pesquisadoras(es) das relações étnico-raciais, já apresentavam no seu quadro discursivo elementos quantitativos, a respeito do perfil de estudantes na pós-graduação da Faculdade de Educação (FaE) e a importância da adoção da política de reserva de vagas para negras e negros.

Nessa perspectiva histórica de ampliação do debate sobre reserva de vagas para a pós-graduação, o Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAN) na UFMG adotou as cotas, anteriormente à publicação da Portaria Normativa 13 de 2016, sancionada pelo então Ministro da Educação Aloizio Mercadante no Governo da Presidenta Dilma Rousseff. Essa Portaria recomendou que os programas de pós-graduação formulassem Ações Afirmativas. Seu artigo 1º estabelece que:

Art. 1º As Instituições Federais de Ensino Superior, no âmbito de sua autonomia e observados os princípios de mérito inerentes ao desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, terão o prazo de

4. De acordo com a Lei 12.711 de 2012, a reserva de vagas nas instituições federais de ensino são para estudantes que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas, sendo que 50% para estudantes com renda per capita de até um salário mínimo e meio. O artigo 3º desta mesma Lei retrata que estas instituições devem reservar vagas, do que trata o art.1º, de acordo com percentual populacional, entre negros, indígenas e pessoas com deficiência.

5. É válido destacar que em 2002 a Universidade do Estado da Bahia (UNEBA) foi a primeira universidade a implementar uma política de ação afirmativa para negros(as) e indígenas na pós-graduação.

noventa dias para apresentar propostas sobre inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado), como Políticas de Ações Afirmativas (BRASIL, 2016).

Em 2017 no contexto da UFMG, o debate sobre as Ações Afirmativas na pós-graduação ganhou força política com a Portaria Normativa 13, que foi aprovada no mesmo ano pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais. A Resolução nº 02/2017, de 04 de abril de 2017⁶ tornou obrigatória a reserva de vagas nos programas de pós-graduação, para estudantes negras e negros, indígenas e pessoas com deficiência.

A pós-graduação na FaE-UFMG teve início em 1971, há 50 anos, com a criação do curso de mestrado. Hoje, consolidado como Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, o PPGE/FaE/UFMG oferece os cursos de mestrado e doutorado acadêmico e o doutorado latino-americano. Os seus eixos temáticos abarcam a inclusão/exclusão nos processos educativos e as relações entre educação e conhecimento. Além disso, o PPGE é reconhecido como um programa de excelência, conforme a nota 7 dada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Cabe destacar ainda que, em 2014, foi criado o Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE) na FaE/UFMG.

Tanto as(os) discentes quanto as(os) docentes, ativistas e defensores das Ações Afirmativas se organizaram em torno da agenda aprovada no âmbito da Universidade. Foram criadas Comissões de Ações Afirmativas (CAA) no corpo da instituição, que tinham como objetivo auxiliar o gerenciamento do Programa na implementação da referida legislação. Assim como também foram fortalecidos os Coletivos de estudantes negras e negros em torno do tema, que ampliava os sentidos de ingresso e de permanência das(os) estudantes socialmente excluídos da pós-graduação.

A CAA tem caráter institucional e tem por objetivo, juntamente com a gestão colegiada, decidir sobre o formato de execução da norma que

6. Dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas para inclusão de pessoas negras, indígenas e com deficiência na Pós-Graduação stricto sensu na UFMG.

implicava nas reservas de vagas. Já o Coletivo de estudantes negras e negros tem como um dos objetivos da sua práxis ampliar, tensionar e reivindicar o debate político em torno do ingresso e da permanência dos sujeitos negras e negros no Programa de Pós-graduação dos cursos de mestrado e doutorado, da FaE/UFMG.

Em pesquisa atenta ao impacto da presença de discentes negras(os) a partir das Ações Afirmativas na gestão universitária, Gonzaga (2017) problematiza como a UFMG não se planejou e atende às demandas dos(as) estudantes de forma reativa seletiva. No entanto, os(as) discentes das Ações Afirmativas “indagam a estrutura, os currículos, as políticas de permanência e o modo de produzir ciência” (GONZAGA, 2017, p. 209).

Nessa direção, Karina dos Santos (2021) evidencia que, nos últimos anos, proliferam pela UFMG, grupos e coletivos de estudantes negras e negros. Dentro os coletivos, Santos (2021) destaca o Grupo Aláfia (Direito e Ciências do Estado), o Geni – Grupo de Estudos em Negritude e Interseccionalidade (Ciências da Saúde), o Ivone – Vila Oculta de Negros das Exatas (Ciências Exatas e Engenharias), o Malungo (Arquitetura), o Retomadas Epistemológicas (Ciências Sociais), o Movimento Negro na UFMG e, o nosso coletivo, o Coletivo Andréa Marques (Educação). Em diferentes áreas do conhecimento e campis, e sob modos organizacionais diversos, conforme a autora, esses coletivos compartilham posturas antirracistas e de combate ao epistemicídio⁷, na continuidade das experiências políticas dos movimentos negros e de mulheres negras brasileiros.

A formação de um movimento negro de base acadêmica representa a entrada em cena de corpos educados, corpos que pensam e agem individual e coletivamente, que são vistos e se veem como negros neste espaço e que tem um projeto político que conta com uma história e memória (RATTs, 2011, p. 38).

7. Conforme Sueli Carneiro (2005, p. 97), “o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural”, marcado também pela exclusão do acesso à educação e à produção de conhecimento.

De fato, as políticas afirmativas no ensino superior são um marco considerável para a experiência política negra no Brasil. São ações que adensam e fortificam as presenças negras no território universitário. No caso da UFMG e em especial na pós-graduação da Faculdade de Educação, estas políticas também emergem presenças negras e reivindicações afirmativas, como iremos apresentar abaixo algumas das nossas práticas coletivas.

O Coletivo Cotistas de Estudantes Negros e Negras na Pós-Graduação Andrea Marques

Em março de 2018, Andréa Marques Santos iniciava sua trajetória no Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da UFMG. Aprovada no doutorado, na Linha Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas, foi orientanda de Nilma Lino Gomes. Mulher negra, baiana, militante, inconformada com as opressões que estruturam nossa sociedade, estudante da educação nas comunidades quilombolas, fez da sua existência, resistência.

Em seu ciclo na FaE da UFMG, foi forte, decisiva, engajada, inconformada com o imperativo da branquitude, fortemente presente nas estruturas universitárias e nos sujeitos que a compõem. Mobilizou estudantes da pós-graduação para a criação do Coletivo de Cotistas, compreendendo que, para além da oferta de vagas para cotistas, havia ainda um longo caminho a ser trilhado para que o Programa fosse, realmente, democrático e inclusivo.

Sua marcante e potente trajetória no Programa foi interrompida de forma inesperada. Sua passagem ao Orum foi duramente sentida. Suas marcas seguem vivas. Suas alegrias, seus sonhos, suas resistências seguem pulsando.

Não, eu me nego a acreditar que uma estrela se apague.

São meus olhos caolhos, caóticos, carcomidos
pela crua e nua certeza de uma realidade visível
que me invadem as órbitas causando-me a ilusão
de que só vejo o que é vivo.

Não, eu me nego a acreditar que uma voz só é audível
se a boca mexer um som dizível que se propaga

até a invasão de meus viciados ouvidos.

Não, eu me nego a acreditar que um corpo tombe vazio
e se desfaça no espaço feito poeira ou fumaça
adentrando no nada dos nadas
nadificando-se.

Por isso, na solidão desse banzo antigo,
rememorador de todos os que de mim já se foram,
que eu desenho a sua luz-mulher
e as pontas de sua estrela enfeitam os dias
que ainda me aguardam
e cruzam com as pontas
das pontas de outras estrelas habitantes
da constelação de minhas saudades.

(CONCEIÇÃO EVARISTO, Tantas são as estrelas, 2017, p. 111-112).

O Coletivo Cotista de Estudantes Negros e Negras na Pós-Graduação Andrea Marques, da FaE/UFMG surgiu em 2018, a partir de mobilizações de estudantes da linha de Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas, inconformados com o fato de haver estudantes cotistas, de baixa renda, que não foram contempladas(os) com bolsa. Os critérios de distribuição de bolsas e a necessidade de sobrevivência material na pós-graduação foi a primeira questão que mobilizou a criação do Coletivo. Ao mesmo tempo, várias outras questões associadas à entrada e à permanência na pós-graduação de estudantes negras, negros, indígenas e de pessoas com deficiência levaram à consolidação do Coletivo no Programa.

Merece destaque o protagonismo da nossa companheira Andrea Marques (*in memoriam*), que foi a primeira a propor a criação do Coletivo, bem como esteve à frente das suas ações, no processo de formação do grupo. O Coletivo recebe esse nome em homenagem a essa grande mulher negra e a sua história.

Atualmente, compomos um grupo de, aproximadamente, quarenta estudantes cotistas, que são vinculados aos programas de mestrado acadêmico e profissional e doutorado, das diferentes linhas de pesquisa dos programas.

São diferentes sujeitos, com diferentes trajetórias, mas que trazem para a universidade, de diferentes formas, as marcas do racismo e das (re)existências, individuais e coletivas, potencializando a organização coletiva na universidade.

O Coletivo é autogestionado, pois qualquer integrante pode convocar reuniões e propor atividades. Destaca-se, principalmente nos últimos dois anos em decorrência da pandemia Covid-19 e do isolamento social, o uso do grupo através do aplicativo *Whatsapp* como um espaço de interação online. Além de ser um espaço para a divulgação de eventos, *lives*, publicações, oportunidades de trabalho, trocas de referências, constitui-se como um meio de recepção de estudantes ingressantes no Programa, assim como dos rituais de finalização com o convite de defesas das dissertações e teses dos integrantes, com repercussões, comemorações e vibrações coletivas.

Compreendemos que é importante avançarmos na maior participação de estudantes cotistas indígenas e pessoas com deficiência. Esforços têm sido realizados nesse sentido, desde a criação do Coletivo, que nasce com a integração dos diversos sujeitos cotistas na pós-graduação. Entretanto, ainda identificamos o protagonismo de negras e negros no Coletivo.

São muitas as questões que envolvem a necessária existência do Coletivo, mas fundamentalmente, tem se configurado em uma rede de solidariedade e afeto. É um lugar de encontro, de afetividade e de compartilhamento de histórias, conquistas e dororidades. Vilma Piedade (2017) diz das dororidades a partir do conceito de sororidade, que está relacionado à empatia e ao companheirismo entre mulheres, entretanto há, na dororidade, o vazio, a dor causada pelo racismo. A dor preta.

A luta contra as diferentes formas de racismo que se expressam neste espaço institucional, incluindo o racismo epistêmico, tem sido pauta nas reuniões do grupo, configurando o Coletivo em um espaço de trocas teóricas, principalmente para as(os) estudantes que estão localizadas(os) em linhas hostis à temática étnico-racial.

A atuação política do Coletivo, pelo acesso e pela permanência de estudantes cotistas na pós-graduação, está relacionada à própria organização do grupo. Conforme afirmado, a primeira demanda que mobilizou as(os) cotistas foi a lutar pela garantia de bolsas às(aos) cotistas, fundamental para

que muitas(os) tenham condições de realização do curso. A participação no Colegiado do PPGE, ainda que não como representante do Coletivo, e principalmente, a participação na Comissão de Ações Afirmativas tem sido fundamental para o diálogo entre cotistas e o Programa.

Das várias atividades produzidas pelo Coletivo, nos atentamos, neste momento, em apresentar algumas das quais percebemos um impacto importante no contexto da pós-graduação, com destaque para a reivindicação da garantia de ocupação das vagas oriundas das políticas de Ações Afirmativas no Programa de Pós-graduação Conhecimento e Inclusão Social na Faculdade de Educação (FaE/UFMG), e os encontros do Grupo de Terapia Afrocentrada.

Em 2019, foi realizada a acolhida de estudantes cotistas da pós-graduação *stricto sensu* da FaE, que foram recepcionados com lanche e um bate-papo, após a realização da recepção dos ingressantes no programa pela Coordenação da Pós. Foi um momento importante, de apresentações, de trocas e de posicionamento político de re(existência) na FaE e na UFMG. A pandemia Covid-19 impossibilitou que novos encontros ocorressem, entretanto, a acolhida e os convites para a participação no Coletivo têm ocorrido de diversas formas, individuais e coletivas, principalmente nas representações em instâncias e eventos onde o Coletivo está presente.

Em julho de 2020, no momento em que as aulas da UFMG ainda estavam suspensas, devido ao isolamento social da pandemia de Covid-19, convocamos um encontro on-line para a retomada das atividades. Nesse encontro, foi possível apresentar e conhecer um pouco da história do Coletivo: quem já fazia parte do grupo apresentou parte desta caminhada coletiva e quem estava chegando também se colocou para seguir na construção. Este é um dos aspectos da nossa organização: a necessidade em apresentar, ainda que brevemente, o Coletivo para as(os) estudantes que ingressam a cada ano no Programa. Dentre as demandas que surgiram nesta reunião, duas perduram em nossa atuação, a baixa ocupação das vagas reservadas pelas políticas afirmativas nos processos seletivos e a nossa formação enquanto coletivo, estudantes, pesquisadores(as) e ativistas.

Sobre a ocupação das vagas reservadas pelas Ações Afirmativas, primeiro é preciso destacar que as vagas reservadas para negras e negros são apresentadas através do edital das vagas regulares do PPGE, já as

vagas para indígenas e pessoas com deficiência são ofertadas em edital suplementar. Através de uma ação conjunta e interativa, foram realizados levantamentos pelo Coletivo, conforme editais e resultados dos processos seletivos disponíveis no *site* do Programa, a partir da implementação das Ações Afirmativas na pós-graduação Processo Seletivo 2018.

Sobre as vagas ofertadas pelas políticas de Ações Afirmativas e das vagas ocupadas pelos estudantes negros e negras, foi verificado que nem todas as vagas ofertadas foram ocupadas pelas(os) estudantes oriundas(os) das políticas de Ações Afirmativas. Nos três anos analisados, entre 2018 e 2020, menos da metade das vagas reservadas estavam sendo ocupadas por cotistas. As vagas oriundas das políticas de Ações Afirmativas não preenchidas eram remanejadas para as(os) candidatos com inscrição pela modalidade da ampla concorrência, aprovadas(os) no processo seletivo.

Como desdobramento desse levantamento marcado pelas ausências e burlamento da política de cotas, foi realizado um encaminhamento para o Colegiado do Programa, através de uma Carta de Solicitação de Informações quanto ao baixo preenchimento das vagas. A demanda foi encaminhada também à Comissão de Ações Afirmativas, instância na qual o Coletivo possui representação. A solicitação foi acolhida por ambos.

O conteúdo expresso na carta tratava de questionar o baixo ingresso de negras e negros no PPGE através das referidas cotas, ressaltando o fato das vagas reservadas pela política serem revertidas para a ampla concorrência quando não preenchidas, o que impacta na garantia do referido direito e na diversidade de sujeitos; além disso, tinha o objetivo de solicitar a implantação da banca de heteroindetificação, já prevista no edital; e solicitar a realização de seminários com temática da Ações Afirmativas.

Durante o processo de produção das ações referentes à verificação e às análises sobre as dissonâncias das vagas, orientamo-nos pelo pressuposto do reconhecimento da política afirmativa de cotas, que tem como essência ampliar a diversidade de sujeitos no Programa. Abaixo a tabela 1 mostra o quantitativo de vagas reservadas para estudantes negros para os cursos de mestrado e doutorado, apresentadas nos editais do PPGE-FaE-UFMG, nos anos de 2017/2018, 2018/2019 e 2019/2020.

Tabela 1 – Vagas reservadas e estudantes cotistas negros(as) aprovados no PPGE-FaE-UFMG

Ano	Vagas reservadas para cotistas negros(as)			Estudantes cotistas aprovados no resultado final		
	Mestrado	Doutorado	Total	Mestrado	Doutorado	Total
2017/2018	30	34	64	15	15	30
2018/2019	24	23	47	10	8	18
2019/2020	26	24	50	9	9	18
Total	80	81	161	34	32	66

Fonte: Tabela produzida pelo(as) autor(as).

Em geral, podemos observar que as vagas ofertadas não foram ocupadas em sua integralidade por estudantes negras(os) inscritas(os) pela modalidade de reserva de vagas. No primeiro ano ofertado, a ocupação foi de 50%, nos outros anos, menos da metade das vagas são preenchidas. Especificamente no caso do doutorado, nos três anos, menos da metade das vagas ofertadas para o curso do doutorado foram ocupadas pelas(os) estudantes negras(os) inscritas(os) na modalidade de reserva de vagas oriundas da política de Ações Afirmativas. Como informado, essas vagas não preenchidas foram revertidas para a ampla concorrência, em quase todos os anos e em várias linhas de pesquisa desse Programa.

Os objetivos desse levantamento compreenderam duas demandas encaminhadas ao Programa, ampliar a reflexão sobre os processos seletivos, a dinâmica das exclusões e a redistribuição das oportunidades pelas políticas de Ações Afirmativas; e reivindicar a garantia das vagas ofertadas e mencionadas nos editais para (as)os estudantes negras e negros, inscritas(os) nas vagas reservadas pela modalidade das políticas afirmativas. Os diálogos e as construções em torno da ocupação integral das vagas destinadas a cotistas seguem vivos no Programa.

Realizamos um ciclo de encontros formativos sobre as Ações Afirmativas, foram realizadas três reuniões, em que recebemos três convidadas(os) especiais: Rodrigo Ednilson de Jesus, Suely Virginia dos Santos e Yone Maria Gonzaga. Nos encontros com Rodrigo Ednilson e Yone Gonzaga, aprendemos e conversamos sobre as políticas afirmativas na UFMG, seus desafios e possibilidades de aprimoramento. Já no encontro com a pesquisadora Suely Virgínia, exploramos um pouco sobre as nossas emoções e subjetividades enquanto estudantes negras(os), os impactos do racismo em nossas vidas e os nossos caminhos para cura e transformação social.

Foram três encontros com intelectuais com experiência acumulada e trajetórias de vida, pesquisa, trabalho e ativismo no campo das Ações Afirmativas e da educação das relações étnico-raciais. Cabe ressaltar que este(as) três intelectuais negro(as) são ex-estudantes da graduação e pós-graduação da UFMG. Conhecer e dialogar com pessoas experientes, que fazem parte da UFMG, trouxeram-nos força para seguir.

Indagamos o Colegiado da Pós-Graduação quanto aos critérios de distribuição de bolsas, em outubro de 2020, a partir de uma demanda colocada pela representação discente no órgão. Em Carta encaminhada ao Programa, questionamos a ideia de meritocracia, ainda fortemente presente nos editais de bolsa. Acenamos naquele momento para a necessidade de discutir as Ações Afirmativas para além do ingresso de estudantes, indicando que as desigualdades e as vulnerabilidades sociais, de parte do corpo discente do Programa, interferem para permanência ou não na pós-graduação. Nesse sentido, buscamos evidenciar como as bolsas de pós-graduação precisam ser discutidas e entendidas no escopo das políticas afirmativas para permanência.

Ressaltamos que os critérios meritocráticos (como desempenho no processo seletivo, participação em atividades acadêmicas e publicações) não podem ser mais relevantes que os de origem social (como critério socioeconômico, ingresso por políticas de Ações Afirmativas, local de moradia) na distribuição de bolsas.

Além disso, solicitamos e problematizamos que fosse considerada a possibilidade de concomitância da candidatura para bolsa de pós-graduação e exercício de atividade remunerada quando se tratar de docência na educação

básica, dada a forte presença de discentes do Programa que atuam como professoras(es) nas redes públicas municipais e estaduais. Professoras(es) que inclusive desenvolvem pesquisas que retroalimentam interações e produção de conhecimento entre universidade pública e educação básica.

Grande parte das(os) discentes negras(os) que ingressam na pós-graduação se deparam com desafios muito comuns, tais como a ausência de referências familiares no ensino superior ou mesmo condições materiais para acesso a livros, equipamentos e dedicação exclusiva. Além disso, o longo histórico das universidades brasileiras enquanto espaço de “confinamento racial branco” (CARVALHO, 2006), portanto, espaço naturalizado pela presença de pessoas auto e heteroidentificadas como brancas causam estranhamentos e deslocamentos objetivos e subjetivos. Soma-se, a essa constatação, o fato de tais sujeitos negras(os) questionarem não somente a ausência de diversidade étnico-racial no espaço universitário, mas também a diversidade epistêmica oriunda de tais grupos no fazer científico.

À medida que esse grupo de confinamento branco se sente ameaçado e/ou não compactua com o reconhecimento do racismo, enquanto fenômeno estrutural e estruturante das relações sociais, vemos crescer os problemas de âmbito socioemocional decorrente de uma estrutura acadêmica não projetada para receber pessoas negras e/ou da classe trabalhadora. Muitos são os casos de estudantes negras(os) que relatam situações em que vivenciaram a discriminação racial em espaços universitários. Não obstante, há casos em que nós estudantes negras(os) reconhecemos em docentes e/ou orientadoras(es) posturas lidas como racistas.

Nesse sentido, a partir de maio de 2021, idealizamos o Grupo de Terapia Afrocentrada, que reunia em um espaço virtual estudantes autodeclarados negras(os). A metodologia de trabalho se dava com encontros semanais, promovendo o acolhimento e o espaço de falas individuais e de escuta coletiva, movendo-se na direção da empatia, solidariedade, troca de afeto e desenvolvimento de nossas alianças, baseadas na filosofia Ubuntu e traduzida singularmente na frase “Eu sou porque nós somos”. Aquilombamento foi o termo que melhor caracterizou esses encontros iniciados no segundo semestre de 2021.

Essa ação do nosso Coletivo contou com a participação de estudantes da graduação e da pós-graduação de diversos cursos da UFMG e de diferentes faixas etárias. Com o desenrolar das atividades, o grupo recebeu o apoio de duas terapeutas, que se revezavam quinzenalmente nos encontros virtuais para promover uma escuta baseada na formação e atuação dessas profissionais. Ambas são pretas e uma delas desenvolveu trabalhos de escuta, bem como palestras sobre a construção da subjetividade negra. Nesse caso, resultado da dissertação de uma delas, a saber, Msc. Suely Virgínia dos Santos, que trata também das afetações psíquicas causadas pelo escravismo e racismo no Brasil (SANTOS, 2016).

O acolhimento também foi realizado por meio de conversas com grandes personalidades negras, como um encontro com a participação da ex-ministra das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos do governo Dilma Rousseff e professora emérita da UFMG, Dra. Nilma Lino Gomes. E outro encontro se deu com o sacerdote Pai Ricardo de Moura que, na ocasião, era indicado para o título de doutor notório saber pela UFMG e é uma liderança religiosa da Casa de Caridade Pai Jacob do Oriente – CCPJO. Essa Casa é um terreiro de Umbanda localizado no bairro Lagoinha, região noroeste de Belo Horizonte, e tem processo de reconhecimento aberto enquanto patrimônio imaterial da cidade. Ambos relembraram os motivos de estarmos na universidade, enquanto projeto do movimento negro, cuja sabedoria a universidade ainda é pouco capaz de compreender, pois deriva das reexistências, resistências, tradições e ancestralidade da população na afrodiáspora, algo pouco tangível à maior parte das(os) pesquisadoras(es) no confinamento racial branco.

No âmbito da terapia coletiva afrocentrada, havia o desejo compartilhado de se proporcionar um espaço de aprendizagem ou reaprendizagem de cuidados ancestrais de saúde mental, com o uso da música sacra de origem africana e afro-brasileira, indicação de banhos produzidos a partir de conhecimentos etnobotânicos desde a África, terapia de cultivo de plantas ornamentais com sentido energético, como o caso de pimenteiras e espadas de São Jorge, acompanhado de diálogos afirmativos de encorajamento e

importância de nossas pesquisas e escrevivências (EVARISTO, 2020) na pós-graduação e na graduação na UFMG.

Dentre as temáticas mais discutidas e, portanto, eram pontos nevrálgicos que nos conduziam ao encontro, estavam as seguintes dororidades (PIEDADE, 2019): insegurança quanto à importância do tema de pesquisa; solidão diante de aulas virtuais e entrada na pós-graduação durante ou próximo do isolamento causado pela doença Covid-19, as dificuldades nas relações de trabalho; o ser mulher negra em um momento político de recrudescimento dos espaços de diálogos; ser homem negro na Educação; e dificuldades de escrita. Situações que tendem a ser difíceis de serem compreendidas por familiares que não conhecem o árduo investimento de se tornar um(a) pesquisador(a), independente da identidade racial, mas agravado para nós diante do racismo estrutural e estruturante (ALMEIDA, 2018), que cimenta as gramáticas da universidade e tende a nos adoecer mentalmente. Daí a importância dessa ação de aquilombamento por meio do Coletivo Cotista de Estudantes Negros e Negras na Pós-Graduação Andréa Marques.

Considerações finais

É importante considerar que o Coletivo Cotista de Estudantes Negros e Negras na Pós-Graduação Andréa Marques, durante todo esse percurso, reconhece seus limites de representatividade, porém, busca ampliar as suas possibilidades e potencialidades, no diálogo com os diferentes cotistas. Nós nos organizamos e nos mobilizamos na luta contra o racismo no espaço universitário, por outras compreensões de ciência e conhecimentos válidos, por uma universidade realmente democrática e inclusiva.

Seguimos os passos dos nossos ancestrais e das diferentes organizações e mobilizações, que nos ensinam sobre resistência e resiliência. Compreendemos que a luta é a única forma possível de avançarmos na construção de uma nação em que as diferenças inscritas na pele não sejam utilizadas como estratégia de diferenciação. Como nos ensina Lélia Gonzalez (2018, p. 366), “Por isso mesmo, trazemos conosco a marca da libertação de todas e todos. Portanto, nosso lema deve ser: organização já!”

Referências

- ALMEIDA, Silvio. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Portaria Normativa nº 13 de 11 de maio de 2016*. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências, 2016. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-normativa-mec-013-2016-05-11.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2022.
- CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese (doutorado em Educação) – FEUSP, São Paulo, 2005.
- CARVALHO, José Jorge. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. *Revista USP*, São Paulo, n. 68, p. 88-113, dez./fev. 2005-2006. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1053.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2022.
- EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). *Escrevivência: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.
- EVARISTO, Conceição. Tantas são as estrelas. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Rio de Janeiro: Malê, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- GONZAGA, Yone M. *Gestão universitária, diversidade étnico-racial e políticas afirmativas: o caso da UFMG*. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.
- GONZALEZ, Lélia. Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. *Diáspora Africana*. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.
- MOURA, Clóvis. Organizações negras em São Paulo. *Brasil: raízes do protesto negro*. São Paulo: Global Ed., 1983. p.47-75.
- PIEDEADE, Vilma. *Dororidade*. São Paulo: Editora Nós, 2019
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e*

- ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Argentina: CLACSO, Cuidad Autónoma de Buenos Aires, 2005. p.117-142. (Colección Sur Sur)
- RATTS, Alex. Corpos negros educados: notas acerca do movimento negro de base acadêmica. *Nguzu - Revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos (NEAA-UEL)*, ano 1, n. 1, p. 28-39, 2011.
- SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. Reexistência negra e escravidão na educação das relações étnico-raciais.. In: GONÇALVES, Clézio Roberto; MUNIZ, Kassandra da Silva (org.). *Educação como prática da igualdade racial na escola*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.
- SANTOS, Karina Pereira dos. “*Tudo que nós tem é nós*”: continuidades históricas do Movimento Negro e do Movimento de Mulheres Negras nas resistências coletivas ao epistemicídio na UFMG. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.
- SANTOS, Suely Virgínia dos. *Quilombos e Educação Escolar Quilombola*: estudo introdutório sobre subjetividade e atitudes reativas às afetações psíquicas causadas pelo escravismo e racismo no Brasil. 278 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. *Linha do tempo*. 2022. Disponível em: <<https://www.fae.ufmg.br/linha-de-tempo/>>. Acesso em: 15 abr. 2022.
- VENTURINI, Anna C. Políticas de inclusão na pós-graduação: os bastidores e o histórico da edição da Portaria Normativa 13/2016. *Novos Estudos*. CEBRAP, v. 40, p. 261-279, 2021.

Memórias e Trajetórias: experiências no Coletivo Andréa Marques/FaE-UFMG

Cláudia Elizabete dos Santos Augusto
Nesir Freitas da Silva
Rosana da Silva Pereira

Memórias sobre a criação do Coletivo

Dialogar sobre memórias e trajetórias de discentes que acessam a pós-graduação, inserem-se em coletivos e compartilham estratégias voltadas para a defesa de direitos fundamentais, como a educação, é um dos objetivos deste texto. A possibilidade de compor uma coletânea de textos organizados para a comemoração dos 50 anos do Programa de Pós Graduação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG), nos permite compartilhar memórias e trajetórias discentes, e também propor diálogo sobre assimetrias socioeconômicas, defesa da permanência de políticas de cotas e reserva de vagas para candidatas(os) negras(os) nas universidades públicas brasileiras e abertura para diálogos mais horizontais no interior da universidades pública.

O Coletivo de Estudantes Negros Cotistas Andréa Marques-PPGE-FaE-UFMG foi constituído em 2018, por iniciativa da doutoranda Andréa Marques que pesquisava a tese *Desafios no fortalecimento do processo da auto organização comunitária na perspectiva da economia solidária: o Caso*

da Comunidade Quilombola da Tapera Melão. Andréa, juntamente com seus colegas da FaE-UFMG, tinham trajetórias plurais e problemas de pesquisas altamente relevantes para a sociedade brasileira e em especial para a comunidade negra. A implementação do Coletivo de Estudantes Negros Cotistas também contou com a participação de discentes do Programa de Pós-graduação em Antropologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Fafich).

A relação de nomes e dos títulos das dissertações a seguir são dos cursistas vinculados ao PPGE-FaE-UFMG e que participaram da implementação do Coletivo. Ana Carolina Martins (*Segunda PRETA: movimento território quilombo artístico educador em Belo Horizonte/MG*), Bruno Henrique de Paula (*Outros saberes, outra docência: professores(as) negros(as) e a emergência da impedância pedagógica no contexto das Ações Afirmativas*), Fernanda Menezes Santos (*Flores que brotam do asfalto: A ética da sobrevivência na narrativa de mulheres jovens que participaram do tráfico de drogas*), Letícia Souza (*Trajetórias de cineastas negras brasileiras*), Miriam Gomes Alves (*Sociabilidade, relações de poder e masculinidades negras na Educação de Jovens e Adultos*). Débora Rodrigues Azevedo Silva (*A artesania das práticas sociais e a existência inventiva das mulheres do Quilombo de Pinhões*) e Denilson Alves Tourinho (*Artes cênicas negras e a educação das relações étnico-raciais em Belo Horizonte*), em 2018 estavam no mestrado e atualmente estão no Doutorado (2022). Michelli Lopes da Silva e Alves (*Corporeidades de Gira por professoras negras da Rede Pública de Contagem: encruzilhadas na educação*), como Andréa, era discente do doutorado acadêmico em 2018.

Raquel de Souza (*Os processos de resistência do quilombo de Morrinhos frente ao avanço da monocultura do eucalipto*) e Tiago Heliodoro Nascimento (*O direito em disputa: uma etnografia na casa de Afonso Pena*), em 2018 eram discentes do mestrado do Programa de Pós-graduação de Antropologia na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (PPGAN-Fafich-UFMG). Atualmente, Tiago é discente do doutorado do PPGAn.

A entrada de Andréa Marques no PPGE-FaE-UFMG ocorreu pelo edital Nº 03/2017, linha de pesquisa Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas, tendo como foco de pesquisa as Escolas quilombolas do município de Irará(BA). A educadora foi docente na Educação Básica,

representante dos estudantes cotistas na Comissão de Ações Afirmativas do Programa de Pós-Graduação em Educação (CAA-PPGE) e integrante do Programa Ações Afirmativas na UFMG.

Conforme relatos de amigos, a candidatura a uma vaga no doutorado do PPGE-FaE-UFMG resumiu-se aos planos de defender um estudo sobre a temática quilombola sob a orientação da professora Dra. Nilma Lino Gomes¹. Já a participação no Coletivo estava relacionada ao desejo de colaborar com sua estruturação, acolher pautas focadas na entrada, permanência, protagonismo e enfrentamento de barreiras estruturais impostas a estudantes cotistas negros. Em junho de 2019, o repentina falecimento de Andréa Marques Santos² deixou saudades e um legado de liderança e visão de coletividade, dignos de serem compartilhados. A inserção do nome da pesquisadora negra Andréa Marques no coletivo, além de uma homenagem, é uma possibilidade concreta de valorização das pautas relacionadas à negritude e Educação Escolar Quilombola na universidade.

No primeiro semestre de 2022, as discentes cotistas Dra. Isis Silva Roza³ (*Trajetórias, práticas e produção de conhecimentos de intelectuais negras e negros dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros da região sudeste*) e Dra. Michelli Lopes da Silva e Alves⁴, (*Corporeidades de Gira por professoras negras da Rede Pública de Contagem: encruzilhadas na educação*) defenderam teses que acolhem escritas voltadas para história de mulheres, núcleos de estudos, intelectualidade negra e cultura tradicional.

1. Professora Titular Emérita da Faculdade de Educação da UFMG. Integra o corpo docente permanente da Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social -FaE/UFMG.

2. Foi Doutoranda (2018-2019) em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG, Mestre em Desenvolvimento e Gestão Social pela Universidade Federal da Bahia. Graduada em Licenciatura em Letras (Português/Inglês), pela Faculdade de Tecnologia e Ciências- FTC, em 2008.

3. Professora adjunta da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e graduação (2007) e mestrado em Serviço Social (2009) pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Foco nas temáticas: racial, formação e exercício profissional em Serviço Social.

4. Doutoranda, Mestre em Educação e graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FaE/UFMG. Professora do Instituto Federal do Piauí - Cocal, integrante do NEABI do IFPI - Cocal, Programa Ações Afirmativas na UFMG da FaE/UFMG e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Ações Afirmativas (NERA-CNPq).

Coletivos de Estudantes Cotistas: possibilidade de interações

Nos anos iniciais (2018-2019), os encontros do coletivo ocorreram em formato presencial. Nos últimos dois anos (2020-2021), devido a uma pandemia sem precedentes (COVID-19), os encontros foram virtuais. O grupo de *whatsapp* conta com a presença de egressos e demais discentes com pesquisas em construção. Uma das maiores prioridades para o ano vigente (2022) é a retomada de encontros presenciais e inserção de discentes cotistas recém chegados no PPGE.

As contribuições do Coletivo dialogam com reflexões de Guimarães, Silva e Sotero (2020), ao dizerem que “os coletivos negros passaram a ter papel decisivo na recepção de estudantes cotistas e no controle das ações afirmativas nas universidades públicas, tornando-se atores relevantes no combate ao racismo sistêmico no ensino superior”. Ações como o acesso a informações atualizadas, auxílio em escritas de caráter reivindicativo, participação em produções acadêmicas e outros confirmam a afirmativa acima.

No PPGE-FaE-UFMG, os integrantes do Coletivo são vinculados aos cursos de Mestrado acadêmico e Mestrado Profissional, Doutorado acadêmico e Doutorado Latino Americano. Sendo que a maior parte dos discentes estão vinculados às Linhas⁵ de pesquisa do mestrado e doutorado acadêmico.

O atual formato do Coletivo conta com a representação de duas discentes cotistas na Comissão de Ações Afirmativas do Programa de Pós-Graduação em Educação (CAA-PPGE). Almeida (2018) considera que o papel da Comissão de Ações Afirmativas-PPGE é muito relevante e com responsabilidade de articular um conjunto de medidas e estratégias nos campos do ensino, da cultura e da gestão das pessoas na Universidade.

5. Linhas de Pesquisa do PPGE-FaE-UFMG: Currículos, Culturas e Diferença, Docência: processos constitutivos, professoras(es) como sujeitos socioculturais, experiências e práticas, Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas, Educação e Ciências, Educação e Linguagem, Educação Matemática, História da Educação, Infância e Educação Infantil, Políticas Públicas e Educação, Política, Trabalho e Formação Humana, Psicologia, Psicanálise e Educação, Sociologia da Educação: escolarização e desigualdades sociais.

Jesus (2017)⁶, nos informa que “há mais estudantes cotistas participando de coletivos do que de entidades representativas do movimento estudantil”. Os mesmos passaram a ser pontes de acesso a estes estudantes, por serem, em si, espaços de permanência dos estudantes, que promovem integração através do fortalecimento do vínculo entre semelhantes.

A reivindicação por uma educação democrática, como uma das estratégias de combate ao racismo, sempre foi um dos temas centrais das lutas do movimento negro do passado e do presente. Não seria surpresa afirmar que as trajetórias de integrantes de Coletivo de Estudantes Negros Cotistas se conectam (GOMES, SILVA e BRITO, 2021).

A possibilidade de reivindicar direitos por meio de posicionamentos políticos, demanda que estejamos inseridos(as) e participativos(as) em coletivos, comissões, colegiados, programas de pesquisas, iniciações científicas e outros. Nestes lugares circulam informações relevantes e potencializam sujeitos para uma legítima ocupação de espaços.

O processo de reivindicações de acesso à educação no Brasil, particularmente no ensino superior, demanda leituras estruturais de um país com fortes heranças coloniais, e que demonstram grande inabilidade em pautar diversidades e diferenças em nossa sociedade, sem reduzi-las a desigualdades. Identidade, diversidade e diferença são dimensões que compõem o cenário atual das políticas educacionais brasileiras (MIRANDA, 2012).

Vanali e Silva (2019) destacam que as políticas afirmativas para a população negra no ensino superior impactaram fortemente debates acadêmicos e públicos, gerando intensa discussão nos diversos discursos midiáticos e entre parlamentares.

É preciso fomentar debates que acolham pautas setoriais, intersetoriais e interinstitucionais de forma efetiva, além de garantir destaque a temáticas relacionadas à permanência material e simbólica dos discentes cotistas. Tais pautas interferem diretamente na dinâmica da entrada e permanência dos (as) estudantes. A progressiva diminuição da oferta de bolsas de estudos nos vários PPGE do país, incluindo o da FaE-UFMG, muitas vezes justificadas pelos

6. <https://www.edgardodigital.ufba.br/?p=5593>

ditos “cortes de verbas”, não podem ser naturalizados, e sim debatidos de forma exaustiva junto aos órgãos competentes. Afinal, em muitas situações, as bolsas constituem-se como única condição de permanência de muitos estudantes no PPGE.

Temática Quilombola

Se a condição de ser cotistas no PPGE uniu Andréa Marques e demais integrantes do Coletivo, as raízes/identidades quilombolas conectam Andréa, Débora e Raquel, três mulheres negras que tiveram a oportunidade de aproximar objetos de pesquisa e trajetórias de vida.

Em maio de 2018, as três estudantes concederam entrevista para a TV UFMG, que foi compartilhada no site da UFMG⁷ e no Youtube⁸. Na entrevista, as discentes Andréa Marques (Comunidade Jurema, Bahia), Débora Rodrigues (Comunidade de Pinhões, Santa Luzia, Minas Gerais) e Raquel (Comunidade de Morrinhos, Berilo, Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais) definiram-se como “Mulher, negra e resistente”. Andréa Marques (2018) enfatizou reflexões sobre a importância de investimentos em políticas públicas. Essas políticas operam a focalização em grupos marcados pela diferença transposta em vulnerabilidade. Seu limite consiste em inserir a diferença na perspectiva da tolerância e tratar o direito como carência de suplementação para se atingir um grau de universalidade (MIRANDA, 2012, p.12).

Nós somos um povo que historicamente fomos esquecidos, né, em se tratando de políticas públicas. Quando a gente pensa em comunidades quilombolas dada esta investida de um pensamento conservador de um pensamento muito articulado no desrespeito aos nossos direitos sociais quando a gente pensa nesta realidade que está posta aí a gente percebe o quanto é preciso continuar resistindo e continuar lutando. [...]. No doutorado em Educação estudando questões relacionadas à organização dos quilombos, relacionado a geração do trabalho e renda

7. <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/quilombolas-na-pos-graduacao-da-ufmg>

8. <https://www.youtube.com/watch?v=sw4iFZbwOeo>

pra mulheres dos quilombos, relacionado a cultura nos quilombos, juventude etc., isto significa pra mim como mulher quilombola a possibilidade de poder acessar um direito que é um direito nosso como mulher brasileira, o direito à Educação (Andréa Marques, entrevista, maio de 2018, TV-UFMG).

Ao descrever seu percurso rumo à carreira acadêmica, Débora Rodrigues, discente quilombola, destaca trajetória impactada por questões estruturais, postura crítica frente à superação do racismo em um país com fortes heranças coloniais e com contínua inabilidade para pautar diversidades e diferenças, sem reduzi-las às desigualdades.

Muitas vezes até somos privados de uma escola de qualidade. É o caso do ensino superior, principalmente em uma universidade federal que é tão seleta. A gente sabe que a população negra e sobretudo quilombola tem muita dificuldade de acesso. Nós não temos muitas vezes o acesso a todas as políticas que deveríamos. Chegar até o mestrado, pra mim, foi muita luta, assim. Acho que para mim significa, um incentivo pessoal e coletivo ao mesmo tempo, de saber que este acesso faz com a gente possa pensar já em uma forma de contribuir para que outras pessoas da minha comunidade, para que as crianças tenham em quem espelhar, tenham incentivo (Débora Rodrigues, entrevista, maio de 2018, TV-UFMG).

Raquel de Souza Pereira é quilombola da Comunidade de Morrinhos, Berilo, Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais, entre as três é a única discente vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFMG (PPGAn-UFMG), da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Fafich). O relato da mestrandona revelou tênue relação com a comunidade e convicção que a aproximação entre comunidade e universidade pode resultar em contribuições bilaterais.

As pessoas da comunidade não tiveram esta mesma oportunidade que estou tendo. E eu entendo isso como uma forma de trazer mais pessoas para a academia. Uma forma de ser bem vista e de entender que aqui é um local que a gente busca conhecimento, mas também é um local que a gente está oferecendo conhecimento também, nossa luta, nossa

trajetória, e os nossos saberes. As pessoas da minha comunidade, da nossa região me têm como uma pessoa que está representando de antemão, nesse começo, mas que também possa servir de incentivo para estas pessoas. (Raquel de Souza, entrevista, maio de 2018, TV-UFMG)

Em seus relatos, Raquel e colegas reconhecem o apoio recebido e comprometem-se em investir em ações voltadas para o fortalecimento das comunidades.

Ações afirmativas no ensino superior

No ano de 2022, pesquisadores(as), discentes, docentes, membros da comunidade acadêmica e sociedade civil, integrantes de movimentos sociais e em particular do Movimento Negro (MN), integrantes de Programas e Coletivos Negros e de outras frentes voltadas para o fortalecimento das Ações Afirmativas no Ensino Superior precisaram administrar impressões dúbias em relação à comemoração dos 10 anos da Lei de cotas e as incertezas em relação às possíveis condicionalidades que poderiam ser impostas à sua permanência.

Gomes, Silva e Brito (2021) consideram que ações do movimento negro, não só no combate ao racismo, mas também na proposição política de alternativas para a correção das desigualdades raciais, vivenciaram uma trajetória histórica de amadurecimento político ao longo do século XX.

A III Conferência de Durban ocorreu em 2001, na África do Sul e contou com a presença do Brasil entre os mais de 170 países signatários que assumiram ser racistas e comprometeram-se a traçar planos e metas para o combate ao racismo, incluindo a implementação de políticas públicas de caráter permanente. Dentre estes planos é possível destacar a promulgação de leis, resoluções, dentre elas: 10.639/03, 11.645/08, 12.288/10 e 12.711/12.

O Art. 7º da Lei 12.711/12, diz que 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. A promulgação da lei 12.711/12 representa um marco no reconhecimento de direitos coletivos

no campo jurídico brasileiro e parece ter influenciado a produção científica, à medida que ajudou a impulsionar as produções sobre Ações Afirmativas e Políticas de Cotas nas diferentes regiões do país (GOMES, 2001).

A pesquisa nacional “*Trajetórias de estudantes negros e indígenas egressos das cotas: novos sujeitos e olhares*”, coordenada pelo professor Dr. Rodrigo Ednilson de Jesus⁹ (2017) convida as universidades a ampliarem olhares sobre a avaliação dos resultados de pesquisas voltadas para as trajetórias de estudantes cotistas. O pesquisador também sinaliza que os estudos sobre cotas precisam ir além do foco em desempenho e evasão e refletir sobre estratégias de permanência e ampliação de políticas afirmativas no ensino superior.

Programa Ações Afirmativas na UFMG

O Programa Ações Afirmativas na UFMG¹⁰ completa 20 anos de história e mesmo antes da promulgação das Leis 10.639/03, 11.645/08, 12.711/12 e outras, o programa já desenvolvia ações voltadas para a equidade no acesso à universidade pública. O processo de implementação do Programa AA e sua longevidade, contou com o imbricamento de um significativo grupo de docentes, pesquisadores, discentes da graduação e pós-graduação, profissionais técnicos, lideranças estudantis e gestoras, membros da sociedade civil e outros, que se posicionavam frente a debates sobre implementação e permanência de políticas afirmativas, garantia de direitos, ampliação do acesso e qualificação da permanência discente em universidades públicas.

Desde a sua criação, em 2002, o Programa manteve entre seus objetivos, a implementação de políticas e práticas de permanência na universidade,

9. Professor associado da FaE-UFMG, vinculado ao Departamento de Administração Escolar. Membro da Coordenação ampliada do Programa de Ações Afirmativas da UFMG. Pró-Reitor Adjunto de Assuntos Estudantis da UFMG (2014-2015; 2017-2019) e presidente da Comissão Permanente de Ações Afirmativas e Inclusão Social (CPAAI-UFMG) desde 2020.

10. O Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG integra o conjunto dos 27 projetos aprovados no Concurso Nacional Cor no Ensino Superior, promovido pelo Programa Políticas da Cor, do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, com apoio da Fundação Ford, no ano de 2001. Trata-se de uma proposta que apresenta estratégias de intervenção com vistas a reduzir os efeitos antidemocráticos dos processos de seleção e exclusão social impostos aos afro-brasileiros(as) e a promover a permanência bem sucedida de estudantes negros(as), sobretudo os(as) de baixa-renda, regularmente matriculados(as) nos cursos de graduação da UFMG. Visa também a entrada destes(as) nos cursos de pós-graduação.

com foco nos(as) jovens negros(as), principalmente os de baixa renda matriculados(as) nos cursos de graduação e pós-graduação na UFMG.

O Programa AA foi fundado e coordenado pela professora Dra. Nilma Lino Gomes. Os professores Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, Dra. Shirley Aparecida de Miranda, Dr. Rodrigo Ednilson de Jesus também assumiram a coordenação. Atualmente, o professor Dr. Natalino Neves da Silva¹¹ coordena o Programa. Cabe destacar que parte significativa dos discentes que acessaram a pós-graduação na UFMG, foram ou estão vinculados ao Coletivo Cotistas PPG-E-FaE, ao Programa Ações Afirmativas e/ou ao Pré-acadêmico Afirmação na Pós.

A trajetória do Programa dialoga com o compromisso político e ético presente nas ações e projetos assumidos pela equipe. As atividades são coordenadas e as relações horizontalizadas. A aproximação com o ensino, pesquisa, extensão, educação básica e outros, possibilita intervenções pontuais que impulsionam projetos e propostas pedagógicas sobre temáticas que dão visibilidade ao acesso à educação pública de qualidade à população negra.

Pré-acadêmico - Afirmação na Pós

O curso de Formação Pré-acadêmica Afirmação na Pós é vinculado à coordenação do Programa Ações Afirmativas na UFMG, desde 2012. A primeira edição do curso foi fruto de um consórcio entre três instituições públicas de ensino superior, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-MG).

A primeira edição do curso foi financiada pela Fundação Ford, nos anos de 2012 a 2014 e contou com a coordenação da professora Dra. Shirley

11. Coordenador do Programa Ações Afirmativas: Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua nos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE/UNIFAL-MG) e Pós-Graduação Stricto Sensu Profissional em Educação e Docência, PROMESTRE (FaE/UFMG).

Aparecida de Miranda¹² (UFMG), do professor Dr. José Eustáquio de Brito¹³ (UEMG) e do professor Dr. Rodrigo Ednilson de Jesus (UFMG). O curso ofertou aulas presenciais, organizadas em formato semestral, com turmas que acolhiam uma média de 40 estudantes por semestre e com a estratégia de revezamento de campus. As aulas da 1^a e 3^a turmas ocorreram na FaE-UFMG e das 2^a e 4^a turmas, na FaE-UEMG.

A última edição do curso de Formação Pré-Acadêmica, antes da escrita deste artigo, ocorreu no primeiro semestre de 2021.¹⁴ A coordenação ficou sob os cuidados do professor Dr. Natalino Neves Silva, da Assistente Social Lígia Mara Sabino e da pesquisadora e doutoranda em Educação (PPGE-FaE-UFMG), Sílvia Regina de Jesus Costa Galvão¹⁵. Dentre os objetivos do curso destacam-se o compromisso de preparar candidatos(as) para a seleção em programas de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado, tendo por referência as ações afirmativas para a população negra e indígena, compromisso em atender grupos de pessoas socialmente excluídas da sociedade, ampliar as possibilidades de ingresso de pessoas negras na pós-graduação *stricto sensu* (mestrado), em variados programas de pós-graduação de Minas Gerais e de variadas regiões do país.

Trajetórias das autoras

É comum ouvirmos afirmações de que o ser humano é substancialmente um contador de histórias, algumas sociedades possuem forte marca da

12. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG (2003). Com o apoio do Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford, doutorou-se em Educação pela FaE-UFMG (2008), tendo feito estágio de doutoramento (Doutorado Sanduíche) no Institute d’Ergologie de l’Université de Provence, em Aix-en-Provence, França (2007). Professor concursado (2009) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

13. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2008) e Pós-Doutoramento em Ciências Sociais no Centro de Estudos Sociais – CES/Universidade de Coimbra (2016). Professora Associada da FaE-UFMG. Integrante da coordenação do Programa Ações Afirmativas na UFMG. Integrante da equipe de docentes do Curso de Formação de Intercultural de Educadores Indígenas (licenciatura).

14. https://ufmg.br/storage/7/4/7/c/747cccd0205bc92df485de484ceb96889_16228265852417_1993652038.pdf

15. Doutoranda em Educação FaE-UFMG, educadora na Educação Básica, integrante do Programa Ações Afirmativas na UFMG e do Coletivo de Cotistas Negros na UFMG.

oralidade na sua organização de mundo. Nascemos como fruto de histórias, continuidades, rupturas e projeções são mobilizadas a partir da chegada de um outro à vida. Curioso porém é que em dado momento, geralmente quando adentramos o espaço escolar concebido como o lócus do conhecimento formal, passamos a ouvir não mais histórias, mas predominantemente uma história que fixa a partir de discursos lugares sociais, por vezes marcadamente racializados. Como mulher negra sempre me inquietou onde estavam as mulheres nos movimentos de resistência, lutas, conquistas, descobertas? E por que as mulheres que apareciam como modelos de saber, virtude, beleza nunca se pareciam comigo? Por que a única história que ouvia no contexto escolar durante muitos anos me despontecializava, excluía e amordaçava?

É preciso compreender que contar histórias não se trata de uma ação involuntária ou impensada, afinal a “narrativa não é apenas o produto de um ‘ato de contar’, ela tem também um poder de efetuação sobre o que narra” (DELORY, 2012, p. 82). As histórias que contamos podem formar ou deformar subjetividades, na medida em que revelam o modo pelo qual se concebe a vida. Chimamanda Ngozi (2009) nos chama a atenção para o perigo de uma história única, ou seja, a perpetuação de estereótipos, imposição e manutenção de uma cultura hegemônica que coloca o outro sempre no lugar do subalternizado, impedindo ou não aceitando que os diferentes sujeitos ocupem outros lugares e espaços levando suas vivências e usufruindo das possibilidades que esses espaços oferecem, sem por isso cometer um ato de negação à sua identidade.

É fato que no imaginário social brasileiro a intelectualidade, o pensar academicamente não são associados à figura da mulher negra, mas estamos aqui, RE-Existindo! Assim abrimos os caminhos de nossas memórias na intenção de compartilhar nossas trajetórias, alinhadas ao conceito de Escrevivência de Conceição Evaristo em que as narrativas de mulheres negras se constituem como um ato de insurgência frente às opressões desse sistema racista que nos objetifica e desumaniza. Não se trata de um exercício narcisístico, mas sim de um ato político, pois os motivos que nos trazem ao ato de pesquisar nascem e vivem em nossas entranhas. Nos dizeres de Evaristo (2020):

Tem aí uma escrita ou uma proposta de escrita – e eu torno a afirmar que não é só no campo literário –, uma proposta em que tanto a memória como o cotidiano, como o que acontece aqui e agora, se transformam em escrita. Essa história silenciada, aquilo que não podia ser dito, aquilo que não podia ser escrito, são aquelas histórias que incomodam, desde o nível da questão pessoal, quanto da questão coletiva. A escrevivência quer justamente provocar essa fala, provocar essa escrita e provocar essa denúncia. (EVARISTO, Conceição. A Escrevivência serve também para as pessoas pensarem. [Entrevista concedida a] Itaú Social. 9 de nov.2020.)

Várias vezes nos indagamos sobre o que fazer com essas histórias? E o fruto dessas reflexões é que elas não podem morrer, durante séculos fomos silenciadas, mas agora acessamos esse espaço e compartilhamos nossas trajetórias no compromisso ético de produzir reflexões e suscitar outras reflexões até que mudanças aconteçam, e então tenhamos outras histórias para contar. É um exercício de escuta, criatividade e busca por manter abertos os caminhos que nos conduziram até aqui para que outras(os) percorram as encruzilhadas acadêmicas deixando como oferendas o legado de seus saberes até então ora excluídos, ora invisibilizados nesse espaço que deve ser de TODOS.

Mulheres negras na pós-graduação

Historicamente as mulheres negras são atravessadas por problemáticas vinculadas à raça, gênero e classe, entretanto ao longo dos anos a partir das mudanças significativas trazidas pelas políticas educacionais no país, diretamente e indiretamente as Políticas Afirmativas impactaram e possibilitaram o acesso de mulheres negras na graduação e na pós- graduação.

No contexto da Pós-graduação no Brasil, segundo dados da Capes em 2020¹⁶, as mulheres correspondem a 54,2% dos 395.870 matriculadas em cursos *stricto sensu*. Compreendendo as desigualdades de gênero e de raça, nossas

¹⁶. Disponível em: Acesso em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/pos-graduacao-brasileira-tem-maioria-feminina>. Acesso em: 15 abr. 2022.

existências no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da UFMG são imprescindíveis para que o campo científico se torne ainda mais diverso.

Trajetória(s) sob afetivas redes de proteção

Sou Cláudia Elizabete, mulher negra, nascida e criada na periferia de Belo Horizonte, tenho 47 anos e sou mãe de três poderosas garotas negras que não demonstram dúvidas sobre a necessidade das negritudes serem lidas como potência. Desde minha infância fui incentivada a lutar e sonhar. Sebastião, meu querido pai, dizia que eu seria “doutora”. Estou quase lá! Minha amada mãe enfatizava o quanto me considerava forte e determinada, características certamente herdadas dela. Considero que vivenciei uma trajetória de vida regada a simplicidade, afeto e proteção.

Minha mãe, ao descrever a própria infância, sempre dizia que foi uma das inúmeras crianças deste Brasil privada de vivenciar sua infância. Ela não conseguiu estudar na dita “idade certa” ou melhor, ela dizia que as crianças de famílias tão pobres e desprotegidas como a dela, tinham uma garantia, o “trabalho precoce”. Lembro que quando me perguntam sobre minha infância costumo responder, pobre e feliz! Tais experiências fizeram de Maria do Carmo, minha mãe, uma algoz defensora do direito das crianças vivenciarem infância(s) começando pela defesa dos próprios filhos. Assim minha mãe foi autodidata em uma estratégia de garantir a permanência dos filhos na escola, na tentativa de adiar a minha entrada e dos meus irmãos no mundo do trabalho. Ela dizia “o estudo é a única herança que posso deixar para vocês”, e ela conseguiu! Tais estratégias traçadas pela minha doce e forte matriarca evitaram que eu e meus irmãos tivéssemos duras vivências como as descritas por Scliar (1995), ao destacar que parte expressiva das crianças criadas nas grandes cidades, nas proximidades de cinturões de pobreza, tendem a descobrir muito cedo, que o “chão que pisam é asfalto hostil”.

Na educação infantil, aos seis anos de idade, tive o privilégio de ser aluna da sra. Nilza, primeira e uma das poucas docentes negras que tive durante toda minha trajetória acadêmica, Lembro-me de uma mulher negra, elegante, perfumada, voz acolhedora e presa aos mínimos detalhes. Sempre

notava as ausências das crianças e assim que possível pedia justificativas. Nilza cobrava organização e zelo pelo material escolar e sabia elogiar cada avanço! Só me resta a dúvida, se esta mulher que convivi durante um ano reconhece o quanto transformou vidas e contribuiu para positivação da autoimagem de tantas crianças.

Minha graduação em Pedagogia foi concluída na UniBH, curso noturno presencial, financiado integralmente por mim, que aos 20 anos já era funcionária pública. Sempre desejei estar no espaço universitário, me sentia confortável, mesmo identificando olhares e inferindo significados. Minha iniciação científica iniciou-se no 4º período. Meu objeto de pesquisa eram trajetórias de meninos e meninas que estavam expostos às múltiplas violências nas ruas de uma metrópole, como Belo Horizonte. Posteriormente, manteve o mesmo foco no meu TCC, e concluí minha escrita com a convicção de que pautas voltadas para a temática racial e demais focos voltados para minorias estavam longe de serem eleitas como efetivas políticas públicas.

A opção de estagiar em espaços extraescolares me possibilitou conhecer setores que mantinham diálogo intersetorial com a Educação (Saúde e Assistência Social, Segurança Pública, Cultural) e outros. Tais experiências ampliaram minha visão sobre as potências e limitações das ações intersetoriais e sobre a (re)incidência de práticas e discursos racistas, preconceituosos e discriminatórios que atravessam vidas, inclusive, infantis e juvenis.

A necessidade de trabalhar, a estabilidade no serviço público, a oportunidade de ter assumido cargos de docência, coordenação, juntamente com minha opção pela maternidade, não impediram de seguir, mas contribuíram para a fragmentação da minha trajetória acadêmica. Nas Secretarias Municipal de Educação (SMED) e Estadual de Educação (SEE) fui docente, gestora, referência pedagógica da EJA, referência de Articulação Intersetorial, coordenadora do Núcleo de Estudos das Relações Étnico-raciais e Conselheira Municipal de Promoção da Igualdade Racial (COMPIR). Nestes espaços tive a oportunidade de acessar uma complementação formativa, uma espécie de especialização em assuntos de extrema relevância, mas que nem sempre os livros e universidades ensinam com tanta maestria. Ouvir narrativas relacionadas a impressão sobre êxito e fracasso dos sujeitos da classe popular e sobre as escolas públicas é muito enriquecedor. A oportunidade de ter

desenvolvido propostas pedagógicas voltada para a convivência e mediação de conflitos nas escolas, e em diálogo com crianças, famílias, docentes, gestores, referências da saúde, assistência social, segurança pública, Conselho Tutelar, referências do Ministério Público, universidade pública e movimentos sociais permitiu-me rever minha práxis.

Meu reencontro com a universidade foi em 2011, dez anos após a conclusão da minha graduação, como egressa do *Lato Sensu* em Docência da Educação Básica (Laseb), curso (Educação das Relações Étnico-raciais) ofertado pela Fae-UFMG, em parceria com a SMED que demandava que os cursistas desenvolvessem planos de ação voltados para a temática Étnico-racial nas instituições a que se encontravam vinculados.

Em 2012 fui cursista da segunda turma do Afirmação da Pós, curso de formação pré-acadêmica voltado para o preparo de candidatos(as) que desejam se inscrever em programas de mestrado. Fui aprovada no mestrado acadêmico na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e integrei o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Relações Étnico-Raciais (Neper-UEMG), atuando como pesquisadora do Programa de Educação Tutorial (PET), que focava a formação docente e as relações étnico-raciais na educação infantil.

Em 2014, passei a integrar a equipe do Programa Ações Afirmativas na UFMG e o curso de Aperfeiçoamento Educação Escolar Quilombola (Grupo Kizomba), voltado para professores da Educação Básica e Lideranças Quilombolas, como orientadora da escrita de Planos de Ação produzidos por lideranças e/ou docentes quilombolas.

Minha aprovação no Doutorado na FaE-UFMG, linha de pesquisa Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas ocorreu no final de 2019. Devido à pandemia COVID-19 as aulas presenciais foram suspensas. Assim, meu primeiro e segundo anos do curso de doutorado foram quase que integralmente on-line.

Lembro-me que em 2011, cursando minha pós pelo LASEB, ouvi a professora Nilma Lino Gomes dizer que o doutorado é um acerto de contas. Ao analisar minha própria história, venho concluindo o quanto ela tinha razão e como o meu objeto de pesquisa vem me auxiliando a ser uma docente mais resiliente.

Estar à frente de um estudo que foca a convivência escolar, a mediação de conflitos, a não judicialização das relações e a pauta antirracista, principalmente quando os(as) ditos(as) ofensores(as) são crianças e adolescentes negros(as), da classe popular, me convida a proporcionar círculos restaurativos e/ou rodas da conversa que permitam aos discentes o exercício da escuta/fala atenta. O ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas de forma positiva, auxilia debates que tenham por objetivo o reconhecimento e a valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros e de outras culturas (BRASIL, 2004, p. 31)

Os encontros com os estudantes e até mesmo colegas de profissão, também permitem destacar pautas que tratam diversidades e diferenças em tempos de retrocessos democráticos.

Nesse contexto de retrocessos, as universidades públicas vivem um processo de ataques à ciência, desrespeitos às consultas para reitores e reitoras, retirada de recursos orçamentários, enfraquecimento da política de assistência estudantil e discursos negacionistas oriundos do próprio governo e do Ministério da Educação. As escolas de Educação Básica públicas também sofrem uma série de ataques com a diminuição do orçamento, fiscalização ideológica da ação de educadoras e educadores críticos às desigualdades na sociedade e ao próprio governo federal. (GOMES, SILVA BRITO, 2021, p. 8).

A possibilidade de ser orientanda de dois docentes universitários que muito admiro, os professores Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves (FaE-UFMG) e José Eustáquio de Brito (FaE-UEMG), me permite imersão em categorias analíticas, antes pouco exploradas por mim, que hoje me possibilitam necessárias mudanças de lentes.

Pequenos passos de uma longa caminhada

Sou Nesir, mulher negra, prestes a completar 42 anos de idade, a 5^a filha da D^a Eunice e do Agnaldo, um casal de trabalhadores. Ela uma mulher branca, profunda conhecedora da magia do cozinhar, ele um homem negro, mestre de obras, o que hoje chamamos de uma pessoa multimídias, ouvia

rádio, assistia TV e lia, registrando suas impressões em blocos de anotações. Minha avó materna era descendente indígena, do Norte de Minas Gerais, mas dada a situação do apagamento histórico construído perversamente pelo mito da democracia racial não identificamos qual era o seu povo/etnia. Minha avó paterna é da primeira geração após a lei do ventre livre e meus avós apenas sei que eram brancos. Trago essas referências por entender que elas constituem a mulher que tenho me tornado, hoje conectada à minha ancestralidade e orgulhosa das minhas origens, mas nem sempre foi assim.

Minha escolarização se deu em escolas públicas, aos 17 anos conclui o Ensino Médio no turno da noite, pois já trabalhava para auxiliar nas despesas da família, e se por um lado era motivo de muita satisfação concluir essa etapa da vida, por outro o próximo passo, o ingresso no Ensino Superior parecia um sonho. Prestei dois vestibulares para UFMG e não obtive sucesso, motivo de muita frustração. Havia um sentimento de que aquele não era o meu lugar.

Eu tinha 19 anos, uma urgência em melhorar de vida, uma necessidade de sobreviver e uma dificuldade enorme em conseguir emprego fixo, por vezes barrada num quesito chamado ‘boa aparência’, que doía em mim pela consciência que eu tinha do abismo que separava o que eles chamavam de boa aparência e a minha aparência, e o pior, eu achava que o problema era meu e assim tentava sanar essa falta com proatividade, bons modos, facilidade em aprender, coisas que eu acreditava que podiam me fazer ser aceita nesse mercado. De acordo com Neusa Santos (1983):

[...] saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (SANTOS, 1983, p. 18).

Busco a janela do tempo e volto meu olhar para a jovem sonhadora que desejava muito da vida, mais do que era esperado para mulheres negras de sua geração e vejo quantas lacunas me acompanharam. O sentimento de não pertencimento à UFMG era alimentado pelas barreiras estruturais que bloqueavam o acesso, a formação deficitária, os parâmetros estabelecidos

como porta de entrada via meritocracia. Infelizmente naquela época não fazia ideia dos mecanismos que geravam tal configuração social, restava-me o sentimento de que não era boa o suficiente.

Felizmente aos 21 anos por meio do incentivo de minha mãe retorno aos estudos, conheço a UEMG e me dedico ao seu processo seletivo (vestibular). Foi uma grande alegria o dia que descobrimos minha aprovação para o curso de Pedagogia, mas infelizmente segui o percurso acadêmico sem a presença de minha mãe que no ano de meu ingresso faleceu.

Posso dizer que o acesso ao ensino superior mudou minha vida, meu percurso acadêmico na UEMG foi marcado por muita dedicação, como era de praxe minha entrega era total e assim atendia às expectativas e criava outras, qual seria o próximo passo? Aos 26 anos concluí minha licenciatura em Pedagogia, mas eu queria mais! Me realizava naquele espaço acadêmico, uma sede grande de conhecimento que sempre me acompanhou se intensificava.

Sentia que não podia parar, mas os mecanismos para a continuidade eram escassos, mais uma vez a necessidade de sobrevivência falava mais alto e, junto a ela, o fantasma da UFMG batia à minha porta, se não foi possível acessar esse espaço na graduação, seria o mestrado um objetivo plausível? Não, não era plausível, era uma mistura de sonho e desejo que me acompanharam anos a fio.

O desejo de continuar era grande e segui dentro das minhas possibilidades, fiz a minha primeira pós-graduação na modalidade semipresencial em Psicopedagogia, um campo do meu interesse, já que buscava ampliar a compreensão do fenômeno educacional. E mais uma vez a porta para acessar a UFMG se mostrava estreita, quase fechada. As pessoas me diziam, faça uma disciplina isolada, experimente. Mas onde estavam as tais disciplinas isoladas com uma grade compatível para mim que trabalhava em horário integral?

A estratégia que construí foi dedicar-me à aprovação em um concurso público na área de educação, assim teria estabilidade financeira e uma carga horária que me permitiria continuar investindo na minha formação, sem perder de vista o meu objetivo principal que era chegar ao mestrado. Aos 32 anos assumi meu cargo como professora da Rede Municipal de Belo Horizonte (RMBH) com a oportunidade de trabalhar por uma educação pública comprometida com a formação de sujeitos críticos e participativos.

Lecionar na escola pública me permitiu um reencontro com minha história, me reconhecia no olhar das crianças negras e queria proporcionar para elas, mesmo as que não atendiam às expectativas desse espaço como eu atendi um dia, todo respeito, acolhimento e investimento que elas merecem, para que pudesse sonhar e voar mais alto do que eu um dia poderei!

Para exercer uma docência comprometida e emancipatória precisava dar continuidade ao processo de formação e assim o fiz a partir dos cursos que eram ofertados pela RMBH, mas uma questão em especial me chamava a atenção, o desenvolvimento das crianças negras no espaço escolar me mobilizava a buscar estratégias para que os saberes do povo negro fossem visibilizados no cotidiano, de modo que as crianças tivessem referências positivas o suficiente para desvincular a imagem do negro à subalternidade. De acordo com a antropóloga Sheila Walker (2019):

Gera um impacto diferente em nós saber, com provas documentadas, que estes antepassados não se deixaram coisificar, que trouxeram tecnologia sofisticada da África, necessária para desenvolver as novas sociedades das Américas; que criaram novas culturas, que mantiveram suas maneiras de transmitir a sabedoria ancestral; que resistiram de múltiplas formas do princípio ao fim, em todos os lugares, a um sistema baseado em diversas formas de violência extrema (WALKER, 2019, p. 35).

Hoje percebo que a busca por visibilizar os saberes afro-diaspóricos, é também uma busca por afirmar o meu lugar de mulher negra-docente-pesquisadora. Assim minha trajetória profissional é marcada pela busca de estratégias para construção de uma educação antirracista. Mas o meu despertar como sujeito político se deu a partir de um luto devastador vivido em 2014, assim pude compreender-me como um corpo negro em movimento que não se acomoda e nem aceita as amarras dessa estrutura racista que vivemos. E num ato de (RE)Existência renasci, elaborando o luto em luta, uma luta antirracista.

Em 2018 ciente do meu amadurecimento político, por meio das políticas de ações afirmativas, via cotas para a Pós-graduação, consegui furar o bloqueio que existia em relação à UFMG e pude fazer a Especialização em Educação

Diversidade e Intersetorialidade, pelo Laseb, uma parceria entre a PBH e a UFMG para formação continuada de professores da RMBH.

O Laseb foi um divisor de águas na minha trajetória, pois a partir dos estudos pude dar nome a muito do que passei em minha vida e compreender a realidade de forma mais ampla, ressignificando minha prática docente e fortalecendo minha atuação na luta antirracista. No entanto, concluí o curso com um desejo de continuar essa caminhada, eu queria mais! E por meio do ultimato de uma grande amiga, uma mulher negra, também professora da RMBH, egressa do Promestre, veio a coragem de participar da seleção para o Mestrado.

Refazer os passos dessa trajetória me conduz ao sentido de SANKOFA, início, meio e fim, no entendimento de que o futuro é ancestral, foram necessárias algumas voltas em torno do sol, para que pudesse finalmente ingressar no mestrado acadêmico Promestre/UFMG, por meio das ações afirmativas na modalidade cotas raciais, chegando a um espaço que foi desejado há 14 anos atrás!

Estou na reta final de minha pesquisa: *Os núcleos de estudos das relações étnico-raciais: Encruzilhadas para uma educação antirracista nas escolas da RMBH* e é preciso destacar que a caminhada até aqui exigiu articulação de algumas estratégias para permanência no tema, uma delas foi frequentemente adaptar à grade, disciplinas ofertadas ao meu objeto de pesquisa, estava sempre com a sensação de buscar uma agulha no palheiro.

Embora os avanços da Faculdade de Educação nas discussões sobre relações étnico-raciais, ainda há uma escassez de disciplinas que abordem essa temática diretamente, em 14 (catorze) disciplinas cursadas posso dizer que efetivamente três estabeleciam um diálogo direto com meu campo de interesse, que não é só meu, mas de várias(os) pesquisadoras(es) que levam essa discussão pra academia e, como eu, se articulam para visibilizar suas questões e se fazerem ouvidas(os).

Sabemos que o acesso é um passo importante nessa caminhada, é primordial pensarmos nas condições de permanência para tantas(os) que como eu chegaram a um espaço de pesquisa-ciência-construção de saber, trazendo novos olhares e perguntas, mas precisando lidar com questões vinculadas à pouca adaptação desse espaço para nos receber. Lidar com o

estigma da diferença, reconhecer o quanto minha escrita se distingue dos ritos acadêmicos construídos em iniciações científicas das quais não fizeram parte de minha trajetória e de tantas(os) outras(os) estudantes trabalhadoras(es), foi mais um dos desafios encontrados. É um ato de resistência se manter nesse espaço, estudar teorias que muitas vezes nos remetem ao não-lugar, não-pertencimento e mobilizar-se para seguir com a pesquisa.

Nesse sentido aponto a iniciativa do Coletivo como uma importante estratégia de acolhimento das(os) estudantes, pela escuta, troca de experiências, compartilhamento de bibliografias, chamadas de editais, oferta de disciplinas, cursos livres, seminários, rodas de conversa (ainda que virtuais) etc. No Coletivo a gente se fortalece, entretanto percebo a necessidade de uma maior mobilização da instituição em reconhecer nossas demandas e mobilizar-se para atendê-las.

Nossos passos vêm de longe e vão além

Sou a Rosana da Silva Pereira, tenho 25 anos de idade, mulher negra, pobre, feminista, de comunidade periférica, nascida e criada no interior da Bahia, no município de Amélia Rodrigues e a primeira da família a ter um diploma universitário. Sou pertencente a uma família de mulheres, e primeira delas a ter a oportunidade de me dedicar aos estudos. Sou Técnica em Eletromecânica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Professora de Sociologia e Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A compreensão da educação como possibilidade de transformação social, portanto, foi versada desde criança, a partir do hábito pela leitura, que foi suscitado ainda no seio familiar, pude acreditar na educação como possibilidade de transformação social. Acredito na pedagogia engajada, e além disso como bem pontua bell hooks, “a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender [...]” (2017, p. 25).

Ingressei em 2012 no IFBA- Campus Santo Amaro, no curso de Eletromecânica, na modalidade integrado (ensino médio profissional). Foram quatro anos de uma formação baseada na defesa da educação pública e de

qualidade, de tal modo que o IFBA proporcionou a minha compreensão em relação à minha identidade racial, social e as Políticas Afirmativas, de tal forma que pudesse escolher estar na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia em 2016.

A UFRB é uma universidade no Recôncavo da Bahia, em seu formato multicampi, tem como identidade principal, a presença massiva de estudantes negros e negras. Tal aspecto é importante justamente porque a referida universidade é uma política afirmativa de e para o território do Recôncavo¹⁷.

A palavra Recôncavo significa terra em redor de qualquer baía. No Brasil ela terminou se vinculando mais fortemente à região que circunda a Baía de Todos os Santos. O processo de ocupação da região seguiu determinados vetores que por muito tempo definiram os caminhos e percursos que ligavam a capital da Bahia às localidades mais distantes do litoral. Quando o governo português decidiu ocupar em definitivo o território que mais tarde se chamaria Brasil, o Recôncavo foi a primeira região da América Portuguesa a ser sistematicamente colonizada (Trecho do Livro “UFRB 5 anos: caminhos, histórias e memórias”).

A UFRB se estabelece em um território atravessado pela luta contra o colonialismo e a defesa da promoção da igualdade racial, como destaca o Relatório Parcial do Quarto Ciclo Avaliativo 2018-2020 da UFRB (2020, p. 40). Por tais características, o quadripé da universidade é o ensino, pesquisa, extensão e políticas afirmativas. Em 2006, a UFRB criou a primeira Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE), possuindo o Programa de Assistência Estudantil (PPQ), na qual fui assistida na modalidade de Moradia Estudantil e também representante discente da Casa de Estudantes Maria do Paraguaçu, localizada em São Félix-Bahia. Concomitantemente me tornei bolsista do Programa de Educação Tutorial-Afirmação: acesso e permanência de jovens de comunidades negras e rurais.

17. O Recôncavo da Bahia se estabelece geograficamente no em torno da Baía de Todos os Santos, conseguindo abranger além do litoral, também o interior que circunda a Baía: Cabaceiras do Paraguaçu, Cachoeira, Castro Alves, Conceição do Almeida, Cruz das Almas, Dom Macedo Costa, Governador Mangabeira, Maragogipe, Muniz Ferreira, Muritiba, Nazaré, Salinas da Margarida, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, São Felipe, São Félix, Sapeaçu, Saubara e Varzedo.

A participação no PET Afirmação foi significativa, isso porque, do ponto de vista simbólico, a minha permanência foi atravessada por participação, organização em eventos científicos, viagens e visitas técnicas, publicações de ensaios e artigos, participação em conferências e mesas. Outro fato importante para a minha permanência simbólica foi a minhas atuações no movimento estudantil e na representação discente no curso de ciências sociais (2016-2017) proporcionaram que reconhecesse a minha vertente ativista e ao mesmo tempo que almejava a trajetória acadêmica.

Escolhi ser professora de sociologia, apesar de ser uma área de atuação difícil em relação ao mercado de trabalho, entretanto, tenho fé na educação para a democracia, acredito na formação cidadã e penso que a sociologia é essencial para o desenvolvimento humano. Além disso, lecionar é uma das experiências mais gratificantes que posso ter na vida. Me alegro na leitura de “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”, de bell hooks (2019):

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo (HOOKS, 2017, p. 35).

A finalização do meu curso se estabeleceu a partir da defesa da monografia (2020) intitulada “(Sobre) vivências: A permanência de jovens mulheres negras dos cursos de saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia”, orientada pela Profa. Dra. Dyane Brito Reis, com a proposta de investigar qualitativamente as perspectivas sobre a permanência material e simbólica das jovens mulheres negras nos cursos de medicina, enfermagem, nutrição e psicologia, foi uma importante pesquisa para a minha formação pessoal e acadêmica, além de ter sido um impulso para continuar as minhas pretensões acadêmicas para a pós-graduação.

A existência de mulheres negras em cursos de saúde no Recôncavo da Bahia, se faz neste trabalho enquanto uma realidade revolucionária.

Representa conquistas provenientes de lutas históricas do movimento de mulheres negras, dos movimentos negros, das ações afirmativas de acesso, permanência e pós permanência. Elas, enquanto sujeitas políticas, a qual seus corpos são instrumento de transformação no Ensino Superior e no Mercado de Trabalho, perfazem em suas trajetórias as marcas das ressignificações do ser mulher negra na sociedade (PEREIRA, 2020, p. 96).

O sonho de ser mestre e doutora se iniciou em 2021, quando ingressei no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Enquanto cotista, integro a Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas e estou pesquisando sobre as trajetórias negras no ensino superior nordestino, sob a orientação do Prof. Dr. Rodrigo Ednilson de Jesus. Desde o meu acesso, estou vinculada ao Coletivo de Estudantes Negros Cotistas do PPGE-Andrea Marques, e tem sido uma experiência importante para a minha formação pessoal e acadêmica, por compreender que a luta negra na universidade é constante e coletiva.

Considerações finais

As Políticas Afirmativas impactaram significativamente no perfil estudantil no Ensino Superior, como destaca o intelectual Kabengele Munanga. Elas devem ser compreendidas como direitos coletivos, afirmando que são elementares para a promoção da igualdade racial. Contudo, é preciso retificar que a sociedade deve ter compromisso com a luta antirracista (FERNANDES et al, 2016, p. 40).

O acesso e compartilhamento de memórias, trajetórias e experiências pessoais de discentes vinculados a coletivos negros na pós graduação, permite inferir que os coletivos podem se constituir como espaço de acolhimento, fortalecimento e debates voltados para ações afirmativas no ensino superior. Além disso, os Coletivos também se constituem como espaços privilegiados de enfrentamento do racismo institucional, dentro e fora da universidade pública.

Conforme Gomes, Silva e Brito (2021), embora as cotas não sejam sinônimo de ações afirmativas, dado que são uma das suas modalidades de

implementação, assumem um caráter político primordial na luta por direito à igualdade racial e à diversidade não só no ensino superior, mas também na sociedade de um modo geral. Sendo assim, cabe aos integrantes dos coletivos negros a promoção de debates que garantam momentos de trocas e elaboração de estratégias.

Estar na Pós-Graduação é uma caminhada muito importante, e para nós, pessoas negras, torna-se uma conquista coletiva. A relação entre o PPGE e o Coletivo de cotistas pode ser analisada por uma lógica exusíaca, o mercado está aberto, as trocas estão se realizando, mas há muito o que se fazer para que elas de fato sejam justas. Os caminhos foram abertos e a banca está aí para ser alimentada, que se façam muitas giras e giros epistemológicos. Laroyê!

Referências

BRASIL. *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. Diário Oficial da União: Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 11 nov. 2021.

EVARISTO, Conceição. *A escrevivência serve também para as pessoas pensarem*. [Entrevista concedida a] Tayrine Santana. Itaú Social; Alecsandra Zapparoli. Rede Galápagos, São Paulo Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>. nov/2020. Acesso em: dez/2020.

FERNANDES, Felipe Bruno Martins; TELO, Florita Cuhanga António; CORDARO, Rosangela. A luta dos negros e das negras continua: entrevista com Kapengele Munanga. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, v.2, n. 2, jun./dez. 2016.

GOMES. Joaquim Benedito Barbosa. *Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade*: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, N.L., SILVA, P.V.B. e BRITO, J.E. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. *Educação*

& Sociedade [online]. 2021, vol. 42, e 258226, ISSN: 1678-4626 [viewed 13 December 2021].

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. Flávia. RIOS e SOTERO, Edilza. Dossiê Raça, desigualdades e políticas de inclusão Coletivos negros e novas identidades raciais. *Novos estudos*. || CEBRAP || SÃO PAULO || V.39,n. 02 || 309-327 || MAI.-AGO. 2020

HOOKS, bell. *Ensinar a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p. <<https://doi.org/10.1590/ES.258226>>. Available from: <<https://www.scielo.br/j/es/a/3PyCNZ5FhDNjjchnPBGKhJw/abstract/?lang=pt#>>. JESUS, Rodrigo Ednilson de. *Ações afirmativas, educação e relações raciais: Conservação, atualização ou reinvenção do Brasil*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais: entre ausência e emergências. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17 n.50 maio- ago.2012.

PEREIRA, Rosana da Silva. *(Sobre) vivências: permanência de jovens mulheres negras nos cursos de saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia*. 2020. 100 f. Monografia (Graduação em Licenciatura em Ciências Sociais) - Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2020.

SANTOS, Dyane Brito Reis. *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior*. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. VANALI, A. C.; SILVA, P. V. B. Ações afirmativas na pós-graduação stricto sensu: análise da universidade federal do Paraná. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 86-108, 2019.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2021.

WALKER, Sheila S. (org.); ANTUNES, Viviane C. (tradução). *Conhecimento desde dentro: Afro-sul-americanos falam de seus povos e suas histórias*. Rio de Janeiro: Kitabu Editora, 2019.

Vaga suplementar para pessoas com deficiência na pós-graduação: lutar para permanecer e ampliar

Romerito Costa Nascimento
Welder Rodrigo Vicente

A proposição de uma educação inclusiva tornou-se premente em documentos internacionais produzidos a partir dos anos de 1990, conclamando diferentes países a promoverem uma educação igualitária e aberta às diferenças apresentadas pelos alunos e alunas. Nesse contexto, a contraposição de conceitos como integração e inclusão se mostrou relevante, interrogando a capacidade das instituições educativas de se ajustarem (ou não) às diferenças apresentadas pelos sujeitos e em fundar (ou não) processos pautados pela lógica do *pertencimento* – no sentido de que os sujeitos se sintam parte dos processos institucionais e educativos. Nesse percurso, a crítica ao enrijecimento institucional, os questionamentos em relação à organização da escola, suas metodologias, seletividades, propostas curriculares e avaliativas, bem como a busca pelo reconhecimento da diversidade no espaço escolar, tópicos vivamente problematizados nas lutas sociais, pareciam se condensar na adoção da palavra *inclusão*, que poderia ser apreendida, em uma de suas formulações, como um avanço em relação a ações e/ou políticas adotadas em períodos anteriores. Após um pouco mais de três décadas de emergência desse discurso, este capítulo busca refletir como os conceitos de inclusão e integração se entrecruzam no contexto brasileiro e configuraram políticas públicas nacionais, principalmente a política de educação voltada para os sujeitos com deficiência no ensino superior.

A partir dessas considerações, discutiremos inicialmente o ordenamento legal do país no que tange à Educação Especial, problematizando em que medida se pode afirmar que essa política é puramente inclusiva da educação básica à pós-graduação, e indicando seus fortes traços como uma política integrativa. Reconhecendo os desafios e contradições presentes nesse processo, abordaremos questões relacionadas às lutas do movimento das pessoas com deficiência (PcD) e os movimentos ocorridos no contexto do ensino superior público brasileiro que viabilizaram a implementação da política de reserva de vagas para as pessoas com deficiência no ensino superior. A partir desse delineamento, focalizaremos alguns elementos relacionados à política de ações afirmativas na pós-graduação, tendo como referência o contexto da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e, mais detidamente, o programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social (PPGE) da Faculdade de educação (FaE).

O movimento político das pessoas com deficiência e a luta pela inclusão

O processo de reconhecimento pelo qual passou o grupo das pessoas com deficiência, enquanto sujeitos de direitos, foi permeado por disputas e confrontos de narrativas entre aquilo que convencionou-se chamar de inclusão, paradigma vigente no ordenamento jurídico e político brasileiro, e a integração, paradigma ainda presente no imaginário social nacional. Neste conjunto de narrativas, estão em disputa a inclusão e a integração, aquela defendida pelos movimentos de pessoas com deficiência a partir dos anos 1970, e essa historicamente defendida ou praticada pelas instituições para pessoas com deficiência, que as representavam durante um longo percurso histórico (JANNUZZI, 2006; MENDES, 2006).

A concepção da integração parte do pressuposto da diferença configurada ao corpo e da imobilidade social em reconhecê-la enquanto conjunto de características que devem ser reconhecidas e promotoras de mudanças sociais. Assim, a presença das instituições permanece mantida como saída possível de inserção destes indivíduos na sociedade. Essa perspectiva se baseia na ideia de que os sujeitos com deficiência devem ser preparados para a vida

social, e esse preparo tem no corpo e nas suas lesões, aparentes ou não, a responsabilidade pelo fracasso da participação. Assim, não são necessárias modificações estruturantes na forma como a sociedade os concebe, nem nos modos como ela se organiza. O trajeto narrativo e metodológico é um só: o reconhecimento da lesão, seu tratamento e a integração do sujeito lesado à sociedade da forma como ela se estrutura (JANNUZZI, 2006; MENDES, 2006; PASIAN; MENDES; CIA, 2017).

Como contraponto, o movimento pela inclusão busca construir uma narrativa que parte da sociedade para o indivíduo. Assim, não seria a pessoa com deficiência que deveria se modificar ou se tratar para estar na sociedade, mas a sociedade que necessita realizar mudanças na sua forma de concepção e de organização para que todos os corpos possam participar dela em igualdade de condições (MENDES, 2006; DINIZ, 2007). A narrativa aqui se estabelece, traduzindo-se em ordenamentos jurídicos e políticos que buscam realizar transformações simbólicas e concretas no seio da sociedade brasileira.

O caminho deste reconhecimento parte das barreiras que o indivíduo com lesão enfrenta para bem viver. Há um reconhecimento da lesão no campo biológico, mas sua participação na sociedade não está condicionada à sua capacidade de se tornar um sujeito adaptável à hostilidade social que não o reconhece. Aqui, são sujeitos com lesão ou sem lesão que aprendem a conviver e a se reconhecerem mutuamente para que todos tenham uma boa vida (DINIZ, 2007). Neste paradigma *ninguém inclui ninguém*, a base é o reconhecimento dos direitos de todos e a sua capacidade para ser/estar em interação com seu par social. Trata-se de uma construção dinâmica, dialógica e permeada por antíteses e sínteses constantes. Portanto, há espaço para a contradição e construção de novas narrativas, que refletem o próprio corpo social, com suas contradições, e que transita, tanto em narrativas, quanto na prática, pela integração e pela inclusão. Nesse movimento, verificamos que integração e inclusão comportam, uma e outra, traços e práticas de sua divergente, dificultando que se compreenda ou aborde isoladamente, no Brasil, o que está no campo da inclusão e o que se apresenta como integração.

No fim dos anos 1960 e início de 1970, junto a outros movimentos de minorias e de contracultura, o movimento de pessoas com deficiência inicia uma jornada pela construção de políticas públicas nacionais que refletissem

a realidade e os anseios do grupo (MAIOR, 2017). Para isso, seria necessário romper com o modelo médico de deficiência e trazer para a cena o movimento político denominado modelo social de deficiência. Esse modelo, afirmado pela *Liga dos Lesados Físicos contra a Segregação* (UPIAS), encontrava-se em plena ampliação na Inglaterra e buscava focalizar o indivíduo com lesão em interação com a vida. Esse pressuposto significava uma diferenciação frontal em relação ao modelo médico ou biomédico, que focalizava a lesão e buscava reabilitar o indivíduo de forma a torná-lo o mais próximo dos padrões considerados normais (DINIZ, 2007; GAUDENZI; ORTEGA, 2016).

No contexto biomédico, as desigualdades entre as pessoas com lesão e as pessoas consideradas normais são vistas como naturais. São decorrentes de incapacidades geradas pela lesão e, portanto, irreversíveis. Assim se justificavam o baixo acesso destes sujeitos à escolaridade, ao trabalho ou a qualquer programa que os garantisse um prognóstico favorável. A saída era a dependência das instituições filantrópicas que substituíam o Estado nas funções de apoio a estas pessoas. Instituições estas que eram sustentadas tanto por doações da comunidade como por meio de transferência de verbas do Estado (BAPTISTA, 2019).

Naquele momento, não havia, pelo Estado Brasileiro, uma intenção de reconhecimento dos direitos destes sujeitos. O país passava por um período rígido de ditadura Militar, e se o direito de todos estava sendo violado, o que se poderia dizer dos direitos das pessoas com deficiência? (GARCIA; KUHNEN, 2020). A diferença assim se colocava no período da violação destes direitos: enquanto a população em geral estava em busca da reconquista dos direitos perdidos, a população com deficiência se encontrava em busca de sua conquista. O movimento político das pessoas com deficiência inicia sua jornada e, pela primeira vez, as próprias pessoas com deficiência começam a pressionar o Estado para a garantia de políticas públicas mais assertivas quanto às suas condições (MAIOR, 2017). Mas, como em todo movimento político, as tensões internas não deixaram de existir. Relatos contidos no documentário História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil (BRASIL, 2010) demonstram que mesmo com o primeiro encontro nacional, iniciaram divisões importantes em torno de quem seria sagrado líder do grupo. Isso porque havia uma grande discussão sobre as diferenças

entre as deficiências, e um representante de qualquer uma delas que estivesse na liderança, não teria a real dimensão das necessidades concretas das demais *categorias* de deficiência. Percebe-se, desse modo, um grande enfoque na deficiência em si e não no conceito de acessibilidade, ainda que todos os grupos estivessem buscando a democratização do acesso aos direitos sociais.

Mesmo com todas estas contradições internas, no período da Assembleia Constituinte (1985-1988), pós ditadura militar, percebe-se que as pessoas com deficiência (naquele momento histórico chamados de portadores de deficiência), conseguem inserir no texto constitucional alguns anseios em torno do direito à educação, do direito ao trabalho, à assistência social, à saúde, dentre outros, direitos esses até então não explicitados no ordenamento jurídico nacional. Isso porque não havia institucionalização de políticas públicas executadas pelo próprio Estado que realmente universalizassem o atendimento às pessoas com deficiência. O que existia na época eram políticas locais, executadas por instituições filantrópicas, que recebiam verbas estatais para executar suas ações. Assim, o Estado se eximia e não se responsabilizava de fato com o atendimento deste segmento social (MAIOR, 2017; BAPTISTA, 2019; GARCIA; KUHNEN, 2020).

A partir da Constituição Cidadã de 1988, as pessoas com deficiência viram surgir alguma reação estatal a seu favor, mesmo que as ações emergentes tenham se materializado por meio de influências internacionais, de tratados e convenções das quais o país tornou-se signatário. Ações de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), foram determinantes para esse processo, principalmente no que diz respeito à consolidação de uma visão mais capitalista a respeito da função das políticas sociais para a diminuição de gastos do Estado (RAHME, 2013; NEVES; RAHME; FERREIRA, 2019). Assim, quanto mais se investia, principalmente na educação de pessoas com deficiência, menos o Estado gastava com elas por um longo período. Essa visão consolidava outra, que é a capacidade de contribuição do sujeito com deficiência para o seu autossustento e para o desenvolvimento econômico do país, se bem capacitado para isso (GARCIA; KUHNEN, 2020). Desse modo, aquele indivíduo deixaria de depender do Estado durante toda sua vida, passando a depender menos e por um curto período.

A partir desses apontamentos é possível afirmar que a focalização dos investimentos estatais brasileiros na educação das pessoas com deficiência, em detrimento de outras políticas setoriais, é um sintoma bastante visível de que a política implantada por estes organismos internacionais realmente se concretiza na política pública de educação nacional. Ainda que as legislações nacionais prevejam as pessoas com deficiência nas demais políticas sociais, inclusive criando sistemas de cuidado e proteção, é na política de educação que se concentram os maiores investimentos e regulamentações (JANNUZZI, 2006; MENDES, 2006; MELETTI; RIBEIRO, 2014; PASIAN; MENDES; CIA, 2017).

Da Educação Básica à Pós-Graduação: acesso e permanência em questão

Para realizarmos uma análise das desigualdades enfrentadas pelas pessoas com deficiência, principalmente no que tange ao acesso, permanência e conclusão das diferentes etapas da escolarização, não basta analisar apenas os investimentos realizados na educação, é preciso também lançar luz para as condições objetivas de execução dessa política educacional, que denominamos educação inclusiva (BRASIL, 2008). A questão das diferenças regionais, os aspectos socioeconômicos e a visão de incapacidade ainda arraigada em torno da deficiência devem ser objeto de análise, podendo nos ensinar, por exemplo, porque ampliamos significativamente a entrada das pessoas com deficiência na educação básica, sobretudo nos anos iniciais, e vamos sofrendo perdas significativas ao longo do processo escolar, ao ponto de, aproximadamente, apenas 18% dos estudantes com deficiência concluírem o ensino médio, como indica o Censo da educação básica (INEP, 2019).

Podemos indicar, então, que estas inflexões geram movimentos e ondas inclusivas que levam as políticas de educação nacional a trilharem para uma tendência de ruptura com a segregação. Adota-se um discurso inteiramente inclusivo e se constrói mecanismos legais e de orientação nacional que deixam de considerar a existência de um sistema de ensino paralelo para a educação especial, e de reconhecer o fato de que este sistema especial se encontra no bojo da educação comum. Assim, por um lado há um compromisso do

Estado com a educação destes sujeitos, mas há, também, a manutenção de algumas instituições especializadas e de alguns mecanismos, estratégias e práticas herdadas da educação especial exclusiva, realizados pelas instituições filantrópicas (MELETTI; RIBEIRO, 2014; BAPTISTA, 2019). Uma evidência dessa manutenção, é a presença da palavra *preferencialmente* no artigo 58 da Lei 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, quando se indica onde e de que forma a educação dos sujeitos com deficiência deve acontecer. Outro indicativo se evidencia no direcionamento do financiamento público para instituições especializadas, seja na perspectiva de financiar o atendimento educacional especializado (AEE), seja na estruturação de formas mais recentes de escolarização dos jovens e adultos com deficiência por meio de turmas de Educação de Jovens e Adultos, a EJA especial (HAAS; GONÇALVES, 2015). Assim, há uma abertura da política pública para a permanência da escolarização das pessoas com deficiência nas instituições exclusivas em paralelo à educação em classes comuns (MELETTI; RIBEIRO, 2014; PASIAN; MENDES; CIA, 2017).

As contradições presentes na implementação de uma educação especial no Brasil, na perspectiva da educação inclusiva, são assinaladas por Plaisance (2019) em duas dimensões. Uma primeira que opera a partir da manutenção de instituições públicas e privadas especializadas, e outra que articula as noções de especial e inclusivo – como destacado na nomeação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008. O autor indica, nesse sentido, a presença de uma contradição ao assinalar que:

Segundo esta orientação, a Educação Inclusiva pertence à responsabilidade da escola comum e de seus professores e, de sua parte, a Educação Especial se refere aos serviços, tais como: os serviços de acolhimento especializado, as salas de recursos, os professores especializados. Seria, portanto, uma articulação complexa e, talvez, contraditória entre o ensino comum inclusivo e a educação dita especial, principalmente através do acolhimento educativo especializado (PLAISANCE, 2019, p. 12).

Considerando a pertinência do debate proposto pelo autor (2019), destacaremos uma forma de suporte prevista em normatizações que se estabelecem em um contexto de inclusão escolar, embora presentifique a força que o *especial* ainda mantém no processo de escolarização dos alunos com deficiência no país: o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O Atendimento Educacional Especializado, regulamentado pelo Decreto de n. 7611/2011 (BRASIL, 2011), pode ser apontado como uma das ferramentas que restam do modelo da educação especial exclusiva. Este serviço, disponível no contraturno da escola comum, como prevê a PNEEPEI (BRASIL, 2008), adota mecanismos e estratégias advindas do momento anterior à inclusão e, em alguma medida, é descolado da realidade da sala de aula. Relatos de profissionais da educação e pesquisas sobre este serviço indicam a utilização do AEE como forma de substituição da sala de aula e não como uma complementação, como pressupõe a Política (PASIAN; MENDES; CIA, 2017). Além disso, como o serviço gera dupla matrícula, em algumas localidades ele se tornou um mecanismo de continuidade de transferência de verbas governamentais às instituições filantrópicas, como indicado acima, que deixam de executar a política de escolarização exclusiva e passam a oferecer o AEE. Desse modo, amplia-se ainda mais a possibilidade de descolamento do serviço com as necessidades escolares e gera-se uma certa manutenção da dependência do estudante com relação ao serviço, a fim de que ele possa continuar gerando a transferência de recursos para as instituições especializadas (MELETTI; RIBEIRO, 2014).

Pasian, Mendes e Cia (2017) apontam que, embora o AEE esteja materializado nos sistemas de ensino, ele ainda carrega consigo ações individualizantes, focadas na deficiência do aluno e pouco atentas à mudança da cultura ou das práticas escolares. De alguma maneira, o foco do serviço centra-se na premissa integracionista de garantir algum preparo ao aluno para que ele seja capaz de estar na vida escolar. Por outro lado, como ressalta Baptista (2019), o plano normativo, que orienta o AEE, permite que esse atendimento não se restrinja à perspectiva das salas de recursos multifuncionais, mas construa um trabalho mais articulado ao docente que atua com o aluno com deficiência na sala de aula.

Assim, é possível afirmar que o discurso inclusivo em oposição ao discurso da integração, parece não se sustentar no campo da Educação Especial (MENDES, 2006; JANNUZZI, 2006). Está contida nesta narrativa uma busca pelo descolamento da integração como conotação de reabilitação, tal qual estava presente nos programas de reabilitação da área da saúde ou biomédica. Assim, a integração é vista, como já sublinhamos, como processo e como algo que desresponsabiliza a sociedade do papel de acolhimento das demandas e da diversidade corporal dos sujeitos com deficiência. Aqui, ela é vista como algo que responsabiliza o corpo com lesão, que deve se tornar o mais adequado possível a um ambiente que não se modifica (DINIZ, 2007). Portanto, ao prever o AEE, nos moldes acima descritos, a política inclusiva estaria reconhecendo a integração mesmo sem explicitá-la no discurso? Se o direcionamento de ambos evidencia que se localiza no corpo com lesão a inviabilidade de um percurso educacional, sem questionar a oferta das condições ambientais necessárias para a travessia desse caminho, é preciso, sim, questionar o quanto a integração se mantém em um contexto de políticas inclusivas. Assim, não seria melhor reconhecer que o sistema proposto não é um sistema inclusivo? E que os mecanismos de integração ainda são necessários para fazer frente a uma realidade profundamente contraditória? Não se trata de defender a ausência desses mecanismos, tampouco de uma universalização deles para todos, o que se vislumbra é o reconhecimento da impossibilidade imposta pela realidade a fim de que se promova uma política de inclusão que busque a superação de práticas integracionistas. Para isso, é extremamente necessário que se aprofunde o sistema de formação de professores nessa perspectiva e que se invista nos profissionais da educação, buscando mudança de mentalidade. Uma política pública que faça sentido e implique todos em torno de um reconhecimento do que é de fato uma educação mais justa, igualitária e democrática.

Neste sentido, entender como estas disputas de narrativas estão presentificadas no contexto da educação superior torna-se muito importante, considerando que os sujeitos que passaram pelos níveis básicos educacionais poderão chegar ao nível superior de ensino, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Contudo, este percurso pode ser mais ou menos dificultado a depender do quanto este suporte oferecido foi capaz de disponibilizar

ferramentas ao sujeito para chegar ao nível superior. Ou será que as condições objetivas que se apresentam no contexto educacional universitário são tão distintos daqueles presentes na educação básica e no ensino médio, que aquelas competências adquiridas pouco modificam a vulnerabilidade educacional das pessoas com deficiência?

Como similaridade ao AEE no contexto da educação superior, podem ser tomados os núcleos de acessibilidade e inclusão, que são espaços institucionais de apoio aos estudantes com deficiência, bem como à toda comunidade universitária no que toca aos assuntos atinentes à sua atuação. Tais núcleos foram criados por meio do Plano Incluir que, em 2005 buscava amparar projetos de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que propunham a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (BRASIL, 2005). Assim, os núcleos são responsáveis pela garantia da permanência destes estudantes, removendo barreiras à aprendizagem, sejam as de cunho programático, sejam as barreiras mais conhecidas, relacionadas à mobilidade e à arquitetura.

Verificamos, desse modo, que as ações institucionais para o acesso e permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior são muito recentes. Isso não quer dizer que não houve pessoas com deficiência neste nível de ensino antes da implementação de tais políticas.

Em relação às matrículas dos estudantes com deficiência no ensino superior, na última década tivemos um incremento expressivo nas matrículas de pessoas com deficiência nesse nível de ensino, no cenário nacional. Em 2010 eram aproximadamente 25 mil matrículas e em 2019 foram contabilizadas mais de 60 mil matrículas. Se considerarmos a somatória das instituições públicas e privadas, constatamos um aumento percentual de 160%, segundo dados do Inep (2019), o que significa um avanço importante se comparado ao cenário anterior.

Contudo, o fenômeno da ampliação dessas matrículas também é acompanhado do fenômeno da ampliação das Instituições de Ensino Superior (IES) no território nacional, principalmente das IES Privadas, que concentram a grande maioria das matrículas dos estudantes com deficiência do ensino superior nacional.

Outro fator que pode ter impulsionado o acréscimo das matrículas em universidades públicas foi a utilização de cotas para seleção e ingresso. Desde 2012, considerando a Lei Federal nº 12.711, alterada pela Lei nº 13.409/2016, e a Resolução nº 532/2018 do Conselho Superior Acadêmico (CONSEA), são destinadas 50% das vagas para o sistema de cotas e 50% para ampla concorrência. Assim, as pessoas com deficiência passam a ser consideradas no universo dos 50% dos alunos de escola pública, paralelamente às pessoas negras e pardas, indígenas e de baixa renda.

No caso da pós-graduação, não há uma regra legal que oriente essa questão nacionalmente, cabendo a cada instituição regulamentar ou não a reserva de vagas para este público. No contexto da Universidade Federal de Minas Gerais, a opção institucional foi a criação de vagas suplementares para a pós-graduação, por meio da Resolução nº 02/2017, de 04 de abril de 2017. Além de reger a ação afirmativa para as pessoas com deficiência, a Resolução também trata das pessoas indígenas e negras.

No que toca às pessoas com deficiência e indígenas, a Resolução elege a modalidade de vaga suplementar para cada curso e nível, aplicando-se ao mestrado e doutorado acadêmico, e ao mestrado profissional.

Diferentemente da ação afirmativa destinada às pessoas negras, que determina um percentual de 20% a 50% para a reserva de vagas, mas que, ao mesmo tempo, prevê que essas vagas podem ser preenchidas por candidatos da ampla concorrência nas situações em que candidatos negros não são aprovados (reversibilidade), no caso do edital suplementar das pessoas com deficiência e indígenas esta vaga é exclusiva e deve ser desconsiderada no caso de não preenchimento.

No contexto em que esta ação afirmativa foi construída politicamente nos conselhos superiores da Universidade, a escolha pela modalidade de vaga suplementar ocorreu interligada a disputas em curso. Nesse sentido, é preciso considerar que o embate por vagas se deu em um contexto de diminuição dos investimentos na pesquisa nacional, o que acabou motivando a proposição dessa modalidade. Diante de resistências, visualizou-se naquele contexto que essa forma de estruturação das vagas seria mais aceita. Agindo assim, pressupunha-se evitar a não aprovação da reserva de vaga para as pessoas com deficiência

Parecia haver um maior consenso em relação à reserva das vagas para as pessoas negras. Por meio do engajamento do movimento negro, que lhes concedia força institucional para ocupar este lugar, esse grupo possivelmente se encontrava em um contexto social e político de maior abertura. No entanto, no que toca às pessoas com deficiência, institucionalmente, a Universidade não havia implementado a lei de cotas na graduação, o que ocorreu no ano seguinte à publicação da Resolução. Assim, a inflexão de forças institucionais, principalmente na visibilidade destes sujeitos, ainda não os concebia na graduação, o que dificultava ainda mais a situação no contexto da pós-graduação.

Diante do cenário apresentado, é possível perceber os entrelaçamentos do contexto educacional presente na realidade dos sujeitos com deficiência. Uma análise crítica comporta os questionamentos: Qual é a visão institucional das capacidades das pessoas com deficiência? Será que os sujeitos ocupantes dessas vagas são vistos como pertencentes ao contexto da pós-graduação? Suas pesquisas são consideradas de relevância? De forma mais concreta: como está o interesse dos docentes em oferecer as vagas suplementares para as pessoas com deficiência? Será que os docentes que oferecem são os mesmos que fazem pesquisas na área da deficiência? Quais apoios são necessários para que as pessoas com deficiência possam permanecer na pós-graduação? E, por fim, qual o impacto dessa presença na mudança de postura institucional frente às necessidades destes sujeitos?

Dialogando com essas questões talvez consigamos compreender de que maneira os entrelaçamentos entre integração e inclusão se encontram presentes na política de pós-graduação da UFMG. Ou seja, a vaga suplementar expressaria o caráter integrador da instituição, que pode ainda teimar em não reconhecer as capacidades das pessoas com deficiência, tanto em uma política de ação afirmativa suplementar, quanto em ações que podem expressar o desinteresse docente no oferecimento destas vagas?

No que se refere especificamente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (PPGE-FaE-UFMG), passa-se a oferecer a alternativa do edital suplementar para a entrada em 2019. Realizando um apanhado nos editais suplementares lançados de 2019 até 2022, por meio de acesso ao site do PPGE, verificamos que no primeiro edital suplementar do

processo seletivo 2019, foram oferecidas três vagas no mestrado para PCD e uma vaga para Doutorado. As vagas não foram especificadas por Linha. Nesse edital, os candidatos poderiam escolher para qual das 12 Linhas do Programa de Pós-Graduação indicariam o seu projeto de pesquisa. Neste ano não houve inscrição de PCD para a vaga de doutorado. No caso do mestrado, houve quatro inscrições dirigidas para as seguintes linhas de pesquisa: dois candidatos se inscreveram para a linha de Políticas públicas; um para Educação e linguagem; e um para Sociologia da Educação. Contudo, somente um candidato foi aprovado para a Linha de Políticas públicas.

Em 2020, as linhas de pesquisa disponibilizaram as vagas e os candidatos poderiam se inscrever somente para estas vagas, mantendo este padrão até o edital para entrada em 2023, que não foi focalizado neste capítulo. Neste sentido, em 2020 foi ofertada uma vaga para doutorado pela Linha de Educação e Ciências, mas nenhum candidato se inscreveu. No caso do mestrado, houve a oferta de uma vaga pela Linha de Psicologia, Psicanálise e Educação. Dois candidatos se inscreveram e um foi aprovado.

Em 2021, foi ofertada uma vaga para doutorado pela Linha de Psicologia, Psicanálise e Educação, havendo inscrição de um candidato, que foi reprovado. No caso do mestrado, houve a oferta de uma vaga pela Linha de Psicologia, Psicanálise e Educação. Dois candidatos se inscreveram e um foi aprovado.

Em 2022 foi ofertada uma vaga para doutorado pela Linha de Psicologia, Psicanálise e Educação, e houve inscrição de um candidato. Esse candidato foi reprovado. No caso do mestrado, houve a oferta de duas vagas pela Linha de Psicologia, Psicanálise e Educação. Dois candidatos se inscreveram e os dois foram aprovados.

Portanto, os dados nos mostram que nos anos 2019, 2020, 2021 e 2022 foram oferecidas 4 vagas de doutorado, uma para cada ano, e nenhum candidato foi aprovado. Ao mesmo tempo, foram oferecidas sete vagas para o mestrado e cinco foram aprovados.

Para as sete vagas de mestrado oferecidas nos quatro anos, 10 candidatos se apresentaram, e para as quatro de doutorado, dois candidatos se inscreveram, sendo que nos primeiros dois anos não houve candidatos para estas vagas.

Um ponto importante a ser destacado é a diminuição de vagas ofertadas quando cabia à linha de pesquisa disponibilizá-la. A maior oferta de vagas se

deu em 2019, ano em que também ocorreu o maior número de inscrições. Outro ponto importante é o destaque para a linha de Psicologia, Psicanálise e Educação que foi a única ofertante de vagas nos editais para entrada em 2021 e 2022.

Considerações finais

As questões abordadas tiveram o propósito de identificar desafios e impasses presentes no percurso de escolarização das pessoas com deficiência, bem como estabelecer uma análise dos mecanismos e estratégias da política pública que se configuraram no sentido de implementá-la como uma política denominada inclusiva, mas que contém traços integradores significativos. Se lançamos nosso olhar unicamente para o processo de execução dessa política, tendemos a considerar que esses desafios se circunscrevem de modo restrito ao âmbito da gestão pública. Mas se ampliamos o nosso olhar e miramos o caminho trilhado nos últimos anos a partir de movimentos recentes, como a tentativa de aprovação do Decreto 10.502/2020 pelo Governo Federal, que visava instituir a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, talvez possamos compreender melhor as disputas de poder em jogo e o fato de que elas não se restringem apenas ao financiamento das instituições e serviços, mas também a concepções e perspectivas em torno das pessoas com deficiência. Nesse sentido, é necessário reconhecer que esses posicionamentos estão presentes não somente nas ações governamentais e institucionais, como também nas práticas cotidianas, no fazer ou não fazer pedagógico, que deixa escapar representações sobre esse grupo e resquícios de uma história pautada pela sua estigmatização e segregação social.

Neste sentido, falar de ações afirmativas voltadas para as pessoas com deficiência é muito mais do que editar normas e regulamentos. É preciso construir realidades institucionais que possibilitem mudanças de concepções que realmente modifiquem a visão que se tem sobre estas pessoas. Como foi possível perceber, tendo em vista as ações afirmativas de um único programa, os desafios estão bastante presentificados na falta de interesse dos docentes em ofertar vagas estando estas muito estritas a linhas de pesquisa ou a

docentes que estão diretamente relacionados com a temática da pessoa com deficiência. De certa maneira, tais linhas e docentes funcionam como iguais e informados (GOFFMAN, 1988), que incorporaram, por meio de suas pesquisas e atuações, formas de pensar que, em alguma medida, os descola da visão incapacitante da deficiência, tanto que os movimenta em busca de provar essa capacidade oferecendo uma vaga de mestrado ou doutorado.

Embora tenhamos de reconhecer o avanço significativo das vagas suplementares para o acesso das pessoas com deficiência à pós-graduação, afirmamos que ela não é suficiente para essa garantia. Não foi possível realizar levantamento igual a este que fizemos para os demais programas de pós-graduação, contudo, é possível que a tendência se mantenha, inclusive com programas que ainda não ofereceram tais vagas. Neste sentido, é fundamental que a UFMG possa realizar este levantamento, bem como a sistematização de outros pontos importantes, como os dados de permanência e conclusão dos percursos, de modo a subsidiar outras estratégias necessárias ao aprimoramento da ação afirmativa.

Referências

- BAPTISTA, Cláudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. *Educação e Pesquisa*, v. 45, p. 1-19, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217423>>. Acesso em 5-7-2021.
- BRASIL. Lei n. 9493, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 de dezembro 1996.
- BRASIL, Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Lei do Programa Universidade para Todos; Lei do Prouni. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades benéficas de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, 14 jan. 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em 20 mai 2019.

BRASIL. *História do movimento político das pessoas com deficiência*, 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AKFyBAHsD_4>. Acesso em: 11 mai 2020.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos . *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 10 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial*: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília, DF, 2020.

DINIZ, Débora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GARCIA, Rosalba Maria C.; KUHNEN, Roseli Terezinha. Políticas públicas em educação especial em tempos de ditadura: uma análise sobre a concepção de deficiência no Brasil no período 1973-1985. *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*. Boa Vista, v. 1, p. 69-84, mai 2020. Disponível em: <<https://revista.ufrr.br/repi/article/view/e20205>>. Acesso em: 19 mai. 2021.

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 21, n. 10, p. 3061-3070, out. 2016.

GOFFMAN, Erving. *Estigma*: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4^a. Ed. RJ: Guanabara, 1988.

HAAS, Clarissa; GONÇALVES, Taísa Grasiela G. L. Em Tempos de Democratização do Direito à Educação: como têm se Delineado as Políticas de Acesso à EJA aos Estudantes com Deficiência no Rio Grande do Sul. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília (SP), v. 21, n. 4, p. 443-458, out.-dez. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/JzXt8M9TM43xjLmWcdBrCsh/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 10 dez. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Brasília. 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br>>. Acesso em: 05/01/2022.

JANNUZZI, Gilberta S. M. *A educação do deficiente no Brasil*: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados. 2006.

- MAIOR, Izabel Maria M. de L. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. *Inclusão Social*, Brasília, v.10 n.2, p. 28-36, jan.-jun. 2017.
- MELETTI, Silvia M. F.; RIBEIRO, Karen. indicadores educacionais sobre a educação especial no brasil. *Caderno CEDES*, v. 34, n. 93, p. 175-189, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200003>>. Acesso em: 1 out. 2020.
- MENDES, Eniceia G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set.-dez. 2006.
- NEVES, Libéria R.; RAHME, Mônica Maria F.; FERREIRA, Carla Mercês da R. J. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. *Educação e Realidade*, v. 44, n.1, p. 1-21, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623684853>>. Acesso em: 15 ago. 2020.
- PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia G.; CIA, Fabiana. Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-18, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/S3bw9vdchLpkJ8yTN6V5HcB/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 1 nov. 2021.
- PLAISANCE, Eric. O especial na educação: significados e usos. *Educação e Realidade*, v. 44, n. 1, p. 1-17, 2019.
- PPGE. *Edital Suplementar de Seleção 2020 – Mestrado e Doutorado – Vagas para Indígenas e Pessoas com Deficiência*. 2019, 2020, 2021, 2022. Disponível em: <<https://www.posgrad.fae.ufmg.br/processo-seletivo/vagas-suplementares>>. Acesso em: 11 ago. 2022.
- RAHME, Mônica Maria F. Inclusão e internacionalização dos direitos à educação: as experiências brasileira, norte-americana e italiana. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n.1, p. 95-110, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100007>>. Acesso em: 20 ago.2020.
- UFMG. Resolução n. 02/2017, de 04 Abril de 2017. Disponível em: <https://ufmg.br/storage/3/7/5/e/375ec9f3f14eea18e112ae5f270203oa_15045448481341_287882584.pdf>. Acesso em 19 mai. 2021.

Ações afirmativas: demarcando territórios, seguindo uma trilha, com um pé na aldeia e um pé no mundo

Suyhê Pataxó (Adriele Braz Ponçada)

Siwê Pataxoop

Saniwê Pataxoop

Romário Braz Santana

Lúcio Flávio Maxacali

Maria Aparecida Barros Andrade (Cida Xacríaba)

Reinaldo Wadeyuna Luiz Rocha

“A verdadeira história os europeus não contaram. Estão, até hoje, não falando a verdade. Só quem sabe nossa história somos nós. É aquela briga que tenho até hoje com alguns antropólogos que não respeitam o nosso ser ” (Mestra Mayá, 2021, p.25).

Iniciamos este texto com a fala da mestra Mayá, uma anciã sábia do povo Pataxó Hâ Hâ Hâe, que continua lutando pelas causas indígenas. Com sua fala, ela nos faz refletir que décadas atrás eram os não indígenas que chegavam até os nossos territórios tradicionais para fazer pesquisas acadêmicas, muitos somente usufruíam dos nossos conhecimentos e acabavam contando a história do jeito deles, ou seja, do ponto de vista não indígena. Hoje, nós, indígenas, com a presença de nossos corpos fazemos pesquisas, o que nos dá a oportunidade de escrever e contar a nossa própria história. Porém,

pontuamos que nossa presença na universidade não é uma dádiva, é fruto de muita luta de nós, indígenas.

Neste presente capítulo levantamos questões importantes sobre as Ações Afirmativas que possibilitam o acesso e a permanência dos indígenas no ensino superior, particularmente, na pós-graduação. Essa é mais uma frente de luta e resistência indígena que segue a trilha de demarcação de um território, qual seja, a universidade. Assim, o objetivo deste texto é evidenciar os desafios encontrados durante nossa trajetória no Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão social (PPGE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), considerando essa uma das formas que vimos de trilhar o caminho de demarcação territorial na academia. Optamos por uma produção coletiva em que reuni relatos das experiências dos pós-graduandos indígenas do PPGE, desde os primeiros que ingressaram pelos editais de vagas suplementares para indígenas. Fazemos uma reflexão sobre essas experiências, buscando estabelecer um diálogo que venha assegurar o acesso e a permanência indígena nas reservas de vagas.

Sou Suyhê Pataxó (Adriele Braz Ponçada), indígena do povo Pataxó, da aldeia Boca da Mata, Porto Seguro (BA). Sou graduada em Licenciatura Intercultural para Educadores Indígenas (Fiei), na Habilitação Matemática, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, sou mestrandona em Educação no PPGE-UFMG e represento o coletivo indígena na Comissão de Ações Afirmativas da Pós-graduação do PPGE. A oportunidade para esta escrita surgiu do convite feito pela Comissão para a publicação de um livro, em comemoração aos 50 anos do PPGE-UFMG. Pensei o quanto seria relevante o relato de nós, indígenas, para ter registros de nossa luta, desde o processo de seleção para o ingresso e a nossa permanência na pós-graduação.

Vejamos que na lei que assegura a reserva de vagas para estudantes negros, indígenas, pessoas com deficiência e de baixa renda no ensino superior Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, versa a obrigatoriedade das reservas de vagas nas universidades e institutos federais.

Art. 3º. Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por

autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (“Caput” do artigo com redação dada pela Lei nº 13.409, de 28/12/2016) (BRASIL, 2016).

Em 11 de maio de 2016, foi publicada a Portaria nº 13 (BRASIL, 2016) que determinava que as universidades e institutos federais promovessem políticas de cotas em programas de pós-graduação, como forma de indução de Ações Afirmativas na Pós-graduação. Na UFMG, a Resolução nº 02/2017, de 04 de abril de 2017, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, da UFMG, garantiu o cumprimento da Portaria, ampliando o Programa de Ações Afirmativas para a pós-graduação.

Ainda que conseguir uma vaga para cursar a pós-graduação na UFMG seja uma grande vitória para nós, particularmente, para meu povo Pataxó, enfrentamos muitos desafios que considero oportuno detalhar nesta publicação e que merecem ser relatados, pois queremos fortalecer a presença indígena nesse território, onde, historicamente, estivemos ausentes e que, quando presentes, ainda somos invisibilizados.

Frente ao objetivo que anunciamos, organizamos este texto da seguinte forma: além desta introdução, apresentamos seções situando o contexto da luta e resistência vivenciado para a conquista do Ensino Superior. Passamos pela implementação das Ações Afirmativas que possibilitaram a participação dos indígenas nos processos seletivos de reservas de vagas, reportando ao caso da UFMG. Em outra seção, trazemos relatos dos estudantes e egressos indígenas do PPGE-FaE-UFMG, pontuando os desafios por nós enfrentados, para a aprovação nos processos seletivos e após esses. Com base nos relatos dos parentes, fazemos uma breve reflexão sobre os avanços e os entraves para a nossa permanência na pós-graduação, finalizando com algumas considerações.

Breve histórico da resistência indígena na universidade

O ingresso na Universidade só veio após uma longa luta para acessar o direito à educação básica. Esse começa a se efetivar após a Constituição de 1988. Segundo o indígena Gersem Baniwa (2016), “A ampliação da oferta do ensino fundamental e do acesso ao ensino médio resultou no crescimento da demanda pelo ensino superior.” (p.162). Ainda de acordo com o parente, as primeiras experiências de ações afirmativas para indígenas se deram na década de 1990, por meio de parcerias com algumas instituições como a Fundação Nacional do Índio (Funai) e algumas universidades públicas e privadas, como a Universidade Católica de Goiás. No âmbito nacional, na pós-graduação, ele destaca a atuação da Fundação Ford, uma instituição privada, que oferece bolsas para negros e indígenas cursarem a pós-graduação. Até 2016, 10 indígenas se beneficiaram dessas bolsas, sendo nove para o mestrado e uma para o doutorado. Reichert (2019, p 36) pontua que os números de pós-graduandos após a implementação de ações afirmativas tiveram um crescimento significativo. Ainda que muitas pesquisas realizadas por não indígenas não contem a nossa versão da história, não tem como desconsiderar os argumentos do autor de que a atuação de pesquisadores não indígenas nos territórios tradicionais foi um incentivo para o ingresso dos indígenas nos programas de pós-graduação. A entrada de nós, indígenas, no ensino superior abriu as portas para a esperança de diálogo não somente de saberes, como de culturas.

Assim, após mais de 10 anos da implementação do projeto de lei das ações afirmativas para ingresso nas universidades e nos institutos, na UFMG, são sete estudantes indígenas que passaram e ainda estão na pós-graduação no Programa do PPGE-FaE. São estudantes dos povos Pataxó (BA e MG), Xakriabá (MG), Tikmû’um-Maxakali (MG) e Yekwana (RR).

O ingresso de indígenas na pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG

Da mesma forma que o fortalecimento da educação indígena diferenciada nas aldeias impulsionou o acesso aos programas de formação diferenciada para

professores indígenas atuarem na educação básica, o ingresso na graduação incentivou também a busca pela pós-graduação no campo da educação. Percebemos que a principal porta de entrada dos indígenas no ensino superior são as licenciaturas interculturais, ofertadas em várias universidades públicas, não sendo diferente na FaE-UFMG. Vale mencionar que dos sete estudantes indígenas do PPGE-FaE, seis são egressos do Curso de Licenciatura em Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI), ofertado pela FaE. No Fiei, vimos possibilidades de avançar nos estudos e contribuir nas lutas indígenas em busca dos nossos direitos, sem ter de abrir mão de viver nossa cultura em nossos territórios tradicionais.

Por outro lado, como qualquer outro cidadão, nós almejamos ter uma vida profissional estável e acima de tudo poder ajudar nossos povos na área de educação, saúde, infraestrutura, ambiente e sustentabilidade. Essa é uma das razões pela qual não nos acomodamos com a oferta dos cursos de licenciatura intercultural e seguimos lutando pelo acesso e permanência em outras áreas profissionais e na pós-graduação.

Algumas universidades, como a UFMG, têm processos seletivos específicos tanto na graduação quanto na pós-graduação para as vagas ofertadas por meio de programas de Ações Afirmativas. Nela, há cursos específicos para indígenas, como é a licenciatura Fiei, vagas suplementares em turmas regulares de cursos de graduação nas áreas de Direito, Enfermagem, Ciências Sociais, Odontologia, Ciências Biológicas, Medicina, Antropologia, Agronomia e nos programas de pós-graduação. Na pós-graduação, seguindo a Resolução 02/2017, todos os programas da UFMG devem oferecer pelo menos uma vaga no mestrado e outra no doutorado, por meio de editais específicos para indígenas. Recentemente, um novo e importante passo está sendo dado na UFMG com o reconhecimento do Notório Saber dos mestres tradicionais. Esse programa foi implementado pela Resolução complementar 01/2020, de 28 de maio de 2020, do Conselho Universitário da UFMG que estabelece critérios para a concessão do título de Notório Saber a pessoas com alta qualificação, cuja contribuição seja reconhecidamente significativa e socialmente relevante. Desde então, já foram reconhecidos 15 mestres em diferentes áreas, entre eles sete indígenas.

O ingresso no PPGE-FaE-UFMG iniciou-se em 2017, a partir da publicação de um edital de vagas suplementares para indígenas. De lá para cá, como já citamos, somam sete estudantes, concentrados nas linhas de Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas e Educação Matemática. Passemos a conhecer alguns desafios que enfrentamos nos relatos de parentes que cursaram ou estão cursando a pós-graduação em nosso PPGE, onde me incluo. Esses relatos foram transcritos aqui dos áudios e textos enviados pelos parentes via WhatsApp, por ordem de ano de ingresso no PPGE.

Relatos dos estudantes indígenas do PPGE - UFMG

Siwê Pataxoop

Bom dia! Boa tarde! Boa noite! Sou o Siwê Pataxoop, minha aldeia é Muâ Mimatxi, município de Itapecerica, estado de Minas Gerais. Sou liderança, diretor escolar e graduado em matemática pelo FIEI-UFMG, e sou mestre em educação pela Faculdade de Educação, na linha de pesquisa Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas, Universidade Federal de Minas Gerais. Minha orientadora foi a Lucinha Alvarez (Lucia Helena Alvarez Leite).

É importante relatar a luta pela educação no estado de Minas Gerais. A implementação e implantação das escolas indígenas com início em 1994, tivemos o apoio de grandes parceiros da área de educação, instituições, inclusive de professores uns desses foram a Marcia Spyer, Kleber Gesteira, Maria Inês de Almeida, Macaé Evaristo, Lucinha Alvarez, dentre outros. Esses entraram nessa luta juntos conosco, indígenas, e assim um ponto importante foi a busca pela formação de professores indígenas no ensino superior.

Em 1995/1996 tivemos o início da formação em nível de magistério para os professores indígenas. O processo da luta é contínuo, lutamos por formações em nível superior, isto foi possível pois conseguíamos uma formação que chamamos Programa de Implementação de Escolas Indígenas de Minas Gerais (PIEI) pela Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. E, consequentemente, depois, vieram outras turmas de indígenas no

PIEI. Assim, no PIEI tivemos três turmas em nível de magistério para trabalhar nas escolas indígenas, o que trouxe a importância da seleção de professores que são indicados pela comunidade, através de fatores relevantes dos seus perfis que demonstram engajamento na luta, na vivência dentro do território. A partir de então, foi possível recorrer a outros níveis de escolarização para o ensino educacional na aldeia, como a oferta dos anos finais e do ensino médio. Com o avanço das conquistas e a formação dos nossos estudantes indígenas no ensino médio, prosseguimos lutando com as demandas na educação para o nível superior. Buscando, nos órgãos educacionais do Estado brasileiro, outros cursos em níveis superiores para a continuidade desses estudantes na carreira profissional e também na reivindicação dos nossos direitos. Deste modo, naquela época, com parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade- SECAD/MEC, conquistamos o Programa PROLIND, na FAE-UFMG, uma conquista que permitiu formação para os nossos professores indígenas no nível superior, com vagas abertas em um curso de graduação específico, por meio de edital e de parceria com a Secretaria de Educação do Estado. Não paramos. Anos depois conseguimos o Curso de Licenciatura Formação Intercultural Para Educadores Indígenas- FIEI na UFMG. Nessa conquista, o processo seletivo aconteceu em 2005, com início do Programa em 2006, nosso objetivo era formar 140 professores indígenas na graduação. O FIEI foi uma conquista muito grande para a nossa luta, digamos, a UFMG abriu as portas para nós e assim foi possível demarcar esse território acadêmico. Este curso permitiu trocas e experiências de conhecimentos entre nós povos indígenas, principalmente os indígenas do Norte do país que já vinham há muito tempo engajados na luta pelos nossos direitos, o que nos orientou em nossa luta para buscar uma escola indígena juntamente aos parceiros dos órgãos educacionais do estado de Minas e também a FUNAI. A partir de nossas experiências no Programa, percebemos a importância da permanência e continuidade desta formação e assim em 2009 o Programa FIEI se tornou um curso regular na UFMG. A contar desta data, a universidade abraçou a responsabilidade da continuidade do curso FIEI. O caminho da educação nos permitiu novas conquistas, exigindo de nós indígenas uma luta coletiva por meio das políticas públicas do Estado.

Atualmente, nos deparamos com vários retrocessos aos nossos direitos indígenas por parte do governo, o que nos atinge reduzindo e extinguindo políticas públicas que permitiram a inclusão dos povos excluídos dentro desse espaço acadêmico. A universidade de certa forma se tornou nossa aliada e passamos a trabalhar juntos com outros programas educacionais, como os Saberes Indígenas, Observatórios de Educação e nunca paramos nossos diálogos com a universidade.

Eu conclui a graduação (FIEI) em 2011. A partir de então, priorizei a luta na escola da minha aldeia, contribuindo com conhecimentos adquiridos e com isto foi possível alcançar outros objetivos para a educação escolar indígena do meu povo.

Em 2018, eu e meu irmão Saniwê Pataxoop, percebemos a importância de seguir com esses diálogos através da academia, e chegou até nós a publicação do edital da pós-graduação na Faculdade de Educação, da UFMG. E a professora Lucinha Alvarez sempre nos incentivou a estar nesse espaço e abraçar a oportunidade. Embora estivéssemos passando por algumas dificuldades, eu e meu irmão decidimos ir até a capital fazer a inscrição do processo seletivo do PPGE-UFMG, em 2018. E montamos nosso projeto para falar da nossa luta, as lutas na educação, e seguimos, e para nossa alegria o nosso projeto foi aprovado e conseguimos entrar pelas reservas de vagas suplementares das Ações Afirmativas, e também tivemos a entrada do Reinaldo, Yekwana, do estado de Roraima.

O ano letivo começou e enfrentamos muitos desafios, um deles é que não podíamos sair da nossa aldeia por períodos longos para ir morar na cidade, porque temos que estar com um pé no chão da aldeia e um pé no chão do mundo. Nesse período, eu estava como diretor escolar na minha aldeia e o Saniwê como professor, foi um período complicado, mas buscamos um diálogo com o Programa e a nossa orientadora para fazer as disciplinas da grade do curso que condiziam ou se aproximassem da nossa realidade. Fizemos uma escala para fazer as disciplinas que aconteciam presenciais.

Estar no mestrado foi estar em um campo novo, onde só tínhamos nós de indígenas. As disciplinas nos permitiram um bom diálogo com os colegas do curso compartilhando nossos anseios, nossas lutas em debates. E assim, foram surgindo os desafios, para estar no mestrado teríamos que ter uma segunda

língua estrangeira. A prova de proficiência foi uma dificuldade, fizemos a opção da língua espanhola, e assim com muitos esforços conseguimos alcançar nosso objetivo.

Deixo aqui minha indignação devido, naquele momento, não respeitar a nossa primeira língua materna indígena. Isto é uma questão que a universidade precisa rever, porque é importante destacar e reconhecer as diversidades nesse espaço de conhecimento, ou seja, a universidade. Outro desafio foi a parte financeira. Durante o período no curso não foi possível ter acesso à bolsa de estudo, estávamos indo toda semana para universidade fazer as disciplinas, o recurso que tínhamos era do nosso salário de professor contratado pelo estado de Minas Gerais e também recebemos o apoio da nossa comunidade. Quando não tínhamos dinheiro, os nossos parentes familiares nos ajudavam financeiramente. Aconteceu alguns casos devido às demandas na aldeia, não era possível ir para universidade, mas os diálogos com os professores sempre foram coerentes. Passamos situações difíceis, mas o que nos permitia ficar de pé era a força que sentíamos da nossa comunidade de estar nessa luta juntos.

É importante afirmar essas políticas públicas direcionadas para os mestrandos indígenas, é essencial pensar sobre essas políticas de ações afirmativas. Precisamos de políticas que garantam a nossa permanência nesses espaços e também para o desenvolvimento da pesquisa em campo. Faço uma reflexão sobre nossa presença na universidade no período de curso, fizemos alguns movimentos, exemplo disso, foi entender mais sobre as ações afirmativas e dialogar mais com esses assuntos. A presença de nós indígenas foi muito importante, fomos pioneiros dentro do PPGE-UFMG, embora temos os conflitos encontrados no caminho, tivemos que lutar contra esse olhar diferente e demonstrando os nossos conhecimentos da nossa cultura e também do conhecimento científico da academia. Para nós, uma grande conquista em poder demarcar este espaço de pós-graduação e buscando uma política de acolhimento para nós indígenas nesse espaço de conhecimento.

Durante a pandemia, em 2020, nós tivemos dificuldades com o sistema de ensino. Uma rotina diferente para nos adaptar a uma plataforma nova de estudo, mas conseguimos superar cada desafio. Um ponto positivo é que, em nossa aldeia, temos um suporte de internet de qualidade. Isso favoreceu o

acompanhamento das aulas online, diferente de outras aldeias indígenas onde residem parentes que a todo tempo lidam com a péssima qualidade de internet.

Enfim, a pós-graduação nos traz um pensamento indígena de estar dialogando junto aos nossos intelectuais indígenas e que podemos estar contribuindo no mundo. Podemos observar o conhecimento acadêmico muito direcionado para intelectuais não brasileiros e não indígenas, tivemos dificuldades em fazer um estudo de referências com intelectuais indígenas que são poucos vistos, reconhecidos dentro do campo de estudo na universidade. Dialogamos bastante com o nosso pensar indígena em relação à abordagem de temas relevantes para a construção de nossas lutas e histórias. E em janeiro de 2022, concluímos nosso mestrado, vencendo muitas lutas e rompendo muitos desafios. Esperamos que outros parentes possam estar nesse espaço de conhecimento dando prosseguimento à nossa luta, lutando para a permanência de estudantes indígenas e precisamos buscar políticas de acolhimento para que possamos ter mais indígenas na pós-graduação. Concluo, deixando meus agradecimentos ao Programa e, especialmente, aos professores do curso FIEI por nos apoiarem sempre na construção dessa trajetória no espaço de demarcação.

Saniwê Pataxoop

Sou o Saniwê Pataxoop, minha aldeia é Muã Mimatxi, município de Itapecerica, estado de Minas Gerais. Sou liderança, professor e graduado em Línguas, Artes e Literatura e também mestre em educação pela Faculdade de Educação, na linha de pesquisa Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas, Universidade Federal de Minas Gerais. Minha orientadora foi a Lucinha (Lucia Helena Alvarez Leite). Irei relatar minha trajetória durante o curso de pós-graduação.

Estar nesse espaço foi muito relevante para mim e minha comunidade, isto nos trouxe a oportunidade de dialogar com nossos saberes tradicionais e com os conhecimentos de fora. E refletiu a importância de estar com o pé no chão da aldeia e um pé no chão do mundo, essa é uma reflexão de estar levando nossos conhecimentos para universidade e conhecimentos bons trazemos para a nossa realidade. Dialogar sobre a nossa relação com a natureza e dizer que ela é o centro e que estamos interligados a ela.

Começamos o ano letivo na pós-graduação, em 2019, com aulas presenciais e ao mesmo tempo cismados com o que poderíamos encontrar. Primeiramente conhecemos o espaço de estudo e fomos aprendendo a lidar com esta rotina do curso. Nesse período, eu e meu irmão viajamos da aldeia para Belo Horizonte toda semana para cursar as disciplinas. E a dificuldade que encontramos foi de recursos financeiros, não tivemos acesso à bolsa de estudo, os nossos gastos eram muitos, porém a política de seleção de bolsa não nos encaixávamos nesse perfil. Como éramos contratados pelo Estado como funcionário da educação, tínhamos o nosso salário, que tornou possível custear nossas idas e vindas. Agradeço a nosso Niamitxū por ter nos permitido ter força e a minha comunidade por nos apoiarem em todos os momentos.

A universidade é um espaço de estarmos nos interagindo e dialogando com nossos saberes, nosso modo de vida com os colegas, doutores e mestrandos. Há uma importância de estarmos em todos os lugares, o que inclui o espaço acadêmico da pós-graduação, rompendo com estereótipos, visões da sociedade brasileira em relação aos povos indígenas e demarcar esses espaços desconstruindo esses olhares. Concluo, agradecendo as oportunidades boas que aconteceram de levar a nossa fala para a universidade e assim fazendo essa troca de construção de conhecimentos, fortalecendo nossa luta indígena dentro da universidade.

Romário Pataxó

Sou Romário Braz Santana, indígena do povo Pataxó, aldeia Mãe Barra Velha-Porto Seguro (BA). Sou graduado em licenciatura Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI), na área de Ciências Sociais e Humanidades (2009-2013) pela faculdade de Educação-UFMG. Sou mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, na linha de pesquisa Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas, orientando da professora Dra. Shirley Aparecida Miranda.

Em 2020, consegui passar no processo seletivo da pós-graduação pelo edital de reservas de vagas suplementares para indígenas, parte do Programa de Ações Afirmativas na pós. E durante essa trajetória uma das primeiras dificuldades foi me deslocar da comunidade para a universidade, porque tenho família. Eu fiquei pensando como deixar minha família, porque as

responsabilidades da casa são minhas, de trabalhar e conseguir alimentos dentre outras necessidades. Durante esse período aconteceu a pandemia, onde resultou em mudar o sistema educacional de ensino e também tivemos que nos adequar e se adaptar a um novo sistema de vida. Tomei uma iniciativa de me mudar para outro estado e tive que levar minha família junto comigo. Nesse processo de mudança, eu e minha família nos mudamos para uma aldeia Pataxó no município de Carmésia, estado de Minas Gerais.

A preocupação era que as aulas começassem presenciais por isso me programei e mudei para a aldeia dos meus parentes Pataxó. E assim, não só eu, mas toda a sociedade, passou por um processo de readaptação para enfrentar a pandemia. E para a nossa proteção e cuidado com a saúde, as aulas da pós-graduação na UFMG começaram com um novo modelo de ensino remoto, e mesmo com o ensino remoto continuei na aldeia dos parentes em Minas Gerais, isto possibilitou estar mais próximo da minha orientadora. Porém, as aulas começaram com um novo modelo de ensino remoto que exigia acesso à tecnologia e uma habilidade para manusear os aparelhos tecnológicos. Nesse período não estava preparado para esse novo modelo de ensino, porque necessitaria de um acesso à internet de qualidade e na aldeia onde estava o acesso à internet era muito instável. Isto resultou na perda de algumas aulas que não conseguia acompanhar. Outro desafio com ensino remoto foi me adaptar à plataforma de estudo da Teams, tive muita dificuldade para acessar as aulas por meio virtual, mas fui me adaptando aos poucos, assim como meus colegas tiveram muita dificuldade semelhante.

Portanto, assim foi minha trajetória em período pandêmico, acompanhava algumas aulas e outras não era possível assistir devido à internet na aldeia estar instável. Me adaptei facilmente aos aplicativos do Zoom e Google Meet. Deixo aqui a minha maior dificuldade foi me adaptar ao meio tecnológico, para mim que vive na aldeia, a nossa internet chega aqui com o sinal de péssima qualidade, e em períodos de chuvas e ventos mais fortes, o sinal fica instável e a queda de energia muito frequente. A pandemia também dificultou a pesquisa em campo. O nosso cronograma era para terminar em março de 2022, mas não foi possível, provavelmente irei concluir no final de 2022.

Suyhê Pataxó (Adrielle Braz Ponçada)

Como já me apresentei acima, sou mestrande em Educação no PPGE-UFMG, na linha de pesquisa em Educação Matemática. Minha orientadora é a professora Dra. Vanessa Sena Tomaz. Entrei na universidade em 2014, sendo a primeira vez que pisei no solo da UFMG. A implementação das ações afirmativas me trouxe essa oportunidade de prestar um vestibular específico na UFMG, para fazer o curso de Licenciatura para educadores indígenas. Durante esse período, passamos por muito dificuldades, não tínhamos lugar certo para ficar, vivíamos mudando de bairros, adequação ao clima e à comida da região. Mas, também tínhamos um suporte do MEC com a Bolsa Permanência de graduação e apoios estudantil da própria universidade. Foram quatro anos de luta e resistência para continuarmos nesse espaço. Em 2018, após concluir o curso FIEI, voltei para aldeia onde fiquei por dois anos atuando como professora na escola da minha aldeia.

A minha formação no FIEI contribuiu bastante para o meu conhecimento acadêmico e assim acredito que tive mais facilidade para lidar com essas diferentes questões dentro e fora da aldeia. Essa experiência de estar em dois mundos me trouxe um amadurecimento, primeiro que nunca tinha viajado para outro estado, e quando chegamos na universidade nos deparamos com muitas informações e uma delas é a política. Até então, a política que eu tinha conhecimento era a política interna da aldeia, mas com os meus pés na aldeia e na universidade passei a me interagir ainda mais com as lideranças da aldeia e assim recebi o convite para ir para o movimento indígena em Brasília 2015, naquele período estávamos numa guerra contra a PEC 215/2000. Essa foi minha primeira experiência em um confronto contra o Estado brasileiro, houve violência contra nós indígenas, pensei que iria ficar com medo, mas meu corpo e minha alma reagiram com coragem. Após essa experiência voltamos para a aldeia, voltei carregada com vontade de ajudar as lideranças, e algo dentro de mim despertou. Um ano depois, ainda estudante do FIEI, passei no processo seletivo do município para lecionar na escola da minha aldeia para atuar como professora e fui me despertando o que era ser uma indígena professora e estudante. Nas minhas aulas de matemática comecei a conversar com meus alunos o que vivia na universidade, no movimento indígena e o

mais empolgante o que estava me despertando a ensinar e aprender junto com eles. Desse modo, fui ensinando, aprendendo e entendendo através das minhas vivências na aldeia e no mundo de fora sobre a importância da presença de nossos “corpos” nesses espaços enquanto indígenas.

Meu interesse na pós-graduação surgiu em maio de 2019, na UFMG. Viajei para Belo Horizonte para assistir uma apresentação de TCC e nesse período aconteceu algo comigo. Durante uma noite de sono, recebi uma revelação através dos meus sonhos para o meu projeto de mestrado, havia uma vontade de entrar nos pós, porém não tinha um tema de pesquisa, e foi a partir deste sonho que comecei a pensar no projeto. Assim o edital de 2019 saiu, porém eu não tinha feito o projeto. Em 2020 iniciou a pandemia e eu ainda com anseio de fazer o mestrado na área específica de pesquisa que seria Educação Matemática. Continuei sonhando sempre o mesmo sonho. Em julho de 2020 saiu o edital suplementar de reservas de vagas do PPGE-UFMG para indígenas. Até então não estava decidida a escrever o projeto, mas faltando sete dias para fechar as inscrições resolvi escrever e para a minha alegria consegui ser aprovada em todas as etapas de seleção. Após o resultado da aprovação e a realização da matrícula, fiquei muito preocupada, estávamos em meio à pandemia de Covid-19 e comecei a pensar como seria minha vinda para permanecer em Belo Horizonte, no início do primeiro semestre do ano letivo 2021.

Em 2020, pesquisei juntamente com uma amiga sobre a assistência estudantil para a permanência dos estudantes indígenas na pós-graduação do PPGE e assim fiquei informada, havia bolsa de estudo, mas não sabia como era realizada a seleção dessas bolsas. Com o início do ano 2021, realizei minha matrícula tranquilamente com procedimentos virtuais, não precisei sair da aldeia.

Em fevereiro de 2021, na expectativa de conseguir a bolsa de estudo para poder permanecer no curso, me candidatei para o processo seletivo de bolsa da pós-graduação do PPGE, mas fiquei triste porque não consegui de início, não me encaixei nos critérios de seleção a ponto de ter uma classificação para conseguir a bolsa. Isso não me desanimou, iniciou o primeiro semestre com o ensino remoto, fiquei esperançosa assim poderia participar das aulas virtualmente. Se fosse o caso presencial, eu teria desistido por não ter condições financeiras para permanecer na capital. Enfim, o ensino remoto me trouxe

muitos desafios, e esses desafios me trouxeram aprendizados, um deles foi o acesso tecnológico, conhecer um ambiente virtual, mesmo que nem sempre a qualidade de internet colaborava. No início, alguns colegas das disciplinas e minha orientadora me ajudaram e assim fui superando e aprendendo a lidar com esse novo ambiente de estudo.

No primeiro semestre, em 2021, encontrei dificuldade em conciliar as aulas e movimento indígena que aconteceu justamente nesse período de estudos, mas enfim, a luta indígena, ela é contínua, e temos que estar preparados com nossas estratégias de luta. Precisei me ausentar de algumas disciplinas para poder estar no movimento indígena, juntamente com meu povo. Neste período a luta foi árdua sobre a estratégia parlamentar para a votação da PL490/2007. Esse projeto de lei foi aprovado na Comissão de Constituição e Justiça (CCJ), da câmara dos deputados, em 23 junho de 2021, sem ouvir as vozes de nós indígenas. A argumentação dos advogados indígenas defende que, além de ter o vício da inconstitucionalidade, é um projeto de lei que vem atingir nossos direitos na Constituição Federal de 1988, nos artigos 231, 232. Caso esse PL venha a ser aprovado nas demais instâncias, plenário da Câmara e no Senado Federal, irá inviabilizar toda e qualquer demarcação de nossas Terras Indígenas. As demarcações passarão a ser feitas por meio de decretos legislativos ou de leis.

Enfim, com toda essa correria em 03 de junho, recebi um e-mail da secretaria do Programa e as informações diziam que estava sendo contemplada com a bolsa de estudo. Meu coração saltou de alegria e fiquei muito emocionada e agradecida a Niamisũ (Deus). As aulas continuaram com o ensino remoto e assim acabou o ano letivo de 2021. O ensino remoto me trouxe muitos desafios, experiências, aprendizagem. Destaco uma delas a minha entrada no Coletivo de Cotistas, um convite que partiu da aula no Quarta na Pós, feito pela Silvia, representante deste grupo de estudantes. O coletivo me recebeu carinhosamente sendo a primeira indígena a estar mais junto deles. Logo a Silvia (Silvia Regina de Jesus Costa Galvão) me fez outro convite, muito importante também, que era para fazer parte da Comissão de Ações Afirmativas do PPGE. Nunca tinha participado de nenhuma comissão em relação às políticas públicas, a única experiência que tinha era das lutas indígenas que eu sempre acompanhava minhas lideranças nos movimentos na base e também em Brasília.

Assim, chegou o dia para me apresentar à Comissão que era composta por professores de várias linhas de pesquisa do PPGE (Professores Luiz Alberto, Monica Rahme, Paco Soares, Francisco Coutinho, Shirley Miranda e o Filipe Fernandes, e a estudante Silvia Costa). Fiquei nervosa e cismada, mas eles me acolheram com tanta presença e aos poucos durante as reuniões quinzenais fomos nos conhecendo e também ficando por dentro das demandas da Comissão de Ações Afirmativas. Aos poucos foram aparecendo várias questões que nos desafiaram, nos afrontaram nesse espaço acadêmico com normas e padrões, padrões que em alguns momentos até nos excluem e oprimem, reproduzem práticas coloniais, em outras palavras, de racismo institucional.

Desse modo, acompanhei as reuniões quinzenais da Comissão que traziam pautas das questões enfrentadas por alunos da pós-graduação e também um espaço para dialogar com os membros traçando estratégias para romper, resolver ou lidar com essas questões enfrentadas, exemplo disso, a situação do parente Lúcio Flavio Maxakali que será relatado abaixo. Um ponto diferencial foi ter nesta comissão professores engajados na luta em relação às políticas públicas dentro da universidade e no PPGE. São pessoas que sempre estavam abertas ao diálogo e caminhando juntas em um mesmo objetivo.

Durante as disciplinas cursadas no mestrado, fui percebendo a preocupação dos professores em trazer questões, textos referenciais não apenas os que já apresentavam para discutir, mas acrescentaram no seu planejamento de aulas referenciais indígenas e não indígenas que dialogam com a nossa realidade de vida na sociedade brasileira. Por fim, isto possibilitou um melhor aprofundamento dentro de nossos projetos de pesquisas. Destaco também a importância de nós indígenas estarmos por dentro dessas políticas que nos garantem o acesso ao ensino superior e também buscar a garantia para nossa permanência na universidade, respeitando a nossa diversidade cultural.

Lúcio Maxakali

Meu nome é Lúcio Flavio Maxakali, eu formei pelo FIEI em 2018, Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas – FIEI, na Habilitação Matemática, da Universidade Federal de Minas Gerais. Agora é importante que estou no mestrado para estudar mais e aprender mais coisas para ajudar

o meu povo. Sou indígena do povo Maxakali, falo a língua do meu povo, Maxakali e um pouco de língua do português. Entrei no mestrado em Educação no PPGE-UFGM em 2022, na Linha de Pesquisa em Educação Matemática orientando da professora Dra. Vanessa Sena Tomaz. Sou professor na minha comunidade Água Boa, município Santa Helena (MG).

Cada vez mais entram coisas, por exemplo, violência contra os indígenas, por isso fiz o curso de mestrado. (Nesse curso) não entra só indígena. Como eu já fui lá (na FaE-UFGM), conheci outros alunos que não são indígenas, têm os negros, quilombolas, conheci outros não indígenas, de outras cidades. Para mim, é importante o mestrado, porque a gente pensa muito nas dificuldades do meu povo. O estudo (no mestrado) é diferente para mim, porque as palavras, a explicação diferente, as palavras novas que eu não conheço aqui dentro da minha aldeia. Agora eu estou entrando e conhecendo um pouco mais das coisas que eu não conhecia. Eu conheci a palavra decolonial, que é palavra nova. Eu entendi que nossa pesquisa tem de ser decolonial, porque tem de fazer nossa pesquisa do jeito Maxakali, na cultura, na língua, que é diferente. Por isso, que eu fiz a pesquisa do jeito dos Maxakali, do jeito que eles vivem, que eles falam, do jeito do trabalho, da cultura. Por isso, a pesquisa tem de ser assim, do jeito Maxakali, porque a cultura nossa não é do jeito dos não indígenas ou de outros indígenas.

Desde a entrada do Lúcio no mestrado venho acompanhando algumas dificuldades para a sua permanência. Lúcio submeteu seu projeto de pesquisa na seleção das reservas de vagas suplementares para indígenas e pessoas com deficiência no edital 2022. Para a sua alegria conseguiu ser aprovado em sua área escolhida de pesquisa em Educação Matemática. Em dezembro, com apoio de alguns colegas, Lúcio estava em processo de organização dos documentos para a realização da matrícula ao DRCA (Departamento de Registro e Controle Acadêmico). Sabemos que não é fácil toda essa tramitação de documentos. Enfim chegou o dia de enviar a documentação e ele conseguiu. Após divulgação dos números de matrícula, questionamos o porquê de o nome de Lúcio Flávio Maxakali não estar na lista, e o setor responsável respondeu afirmando que a documentação estava incompleta e que não poderia fazer a matrícula porque faltava o Certificado de serviço militar. Pensei, Lúcio não poderá entrar no curso, fiquei triste. Mas, a

professora Vanessa Tomaz foi uma guerreira e continua sendo, assim como a Comissão de Ações Afirmativas e o Programa PPGE-UFMG. Todo o apoio foi fundamental para persistir e resistir a essas instâncias com regulamentos e normas institucionais que às vezes nos oprimem.

Com esse impedimento, o Lúcio teve que tirar Certificado de reservista de serviço militar e enviou o comprovante um tempo depois, quando finalmente saiu o número de matrícula. Lúcio também se inscreveu no processo seletivo de bolsa acadêmica do PPGE, mas mesmo tendo a classificação socioeconômica no nível mais baixo da Fundação Mendes Pimentel (FUMP) e ser o único inscrito na Linha de Educação Matemática, não foi possível ser contemplado. O processo seletivo para bolsa exigia para a classificação dos candidatos critérios que para nós, indígenas, não somos incluídos, não nos encaixamos dentro dos padrões de seleção. Por exemplo, como já relataram os parentes Pataxó, não podemos ficar todo o tempo em Belo Horizonte, longe de nossas aldeias. Para fazer a pesquisa, precisamos estar com um pé fora e outro na aldeia. Assim como Siwê e Saniwê, Lúcio também não pode abrir mão da atuação na escola, não só por causa da renda que sustenta seu núcleo familiar que é estendido, sobretudo porque tem um papel de liderança que mantém sua escola viva e atuante. Novamente, Lúcio não pode pleitear auxílio pelo Edital de Ações Afirmativas do PPGE, isto porque o edital exigia a comprovação de renda por critérios diferentes do solicitado pela FUMP e que o Lúcio não tinha como comprovar. Mais uma vez, não se considerou a especificidade do modo de vida do indígena que se organiza com núcleos de família estendida, ou seja, a renda de um pode ter de atender toda uma aldeia. Portanto, o critério renda nem sempre se adequa para selecionar e classificar benefício para os indígenas Maxakali. Assim, Lúcio continua sem um auxílio financeiro que possa garantir sua permanência na pós-graduação.

Lúcio Flávio não desistiu, está matriculado para o segundo semestre, cursou as aulas no primeiro semestre de 2022, sempre no território acadêmico com ajuda de pessoas. Vai e volta quase todas as semanas para fazer as disciplinas, e sabemos que o Lúcio não pode ficar morando na capital, porque nós indígenas precisamos estar com um pé na aldeia e outro na universidade.

Maria Aparecida Barros Andrade (Cida Xakriabá)

Sou Maria Aparecida Barros Andrade, indígena do povo Xakriabá, ldeia Barreiro, localizada em Território Indígena Xakriabá em São João das Missões (MG). Minha graduação é em Licenciatura Intercultural para Educadores Indígenas, cursado na Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Em 2022, me ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão social. Na linha de pesquisa em Educação, Cultura, Movimento Sociais e Ações Coletivas com minha orientadora: Ana Maria Rabelo Gomes.

Então, tudo começou desde o momento em que me resolvi ingressar no mestrado, sabia que mais uma vez estaria me desafiando com muitos obstáculos, a partir do meu pensar e repensar da minha decisão final. Porque mesmo na época do isolamento social, no período pandêmico, eu teria que buscar assinatura dos caciques e lideranças. A maior dificuldade nessa questão de assinaturas foi com a Declaração da Funai, hoje está com o atendimento na Cidade de São João das Missões, e isso vem causando grandes dificuldades para os estudantes que precisam da declaração da Funai para composição do processo de seleção do curso. Um outro ponto desafiador foi a escrita do meu projeto, pois mesmo sabendo que meu tema era Educação Indígena “Memória e Resistência”, no momento que decidi fazer o mestrado, eu tinha em mente falar dessa memória de resistência, reconstruindo-a a partir da memória viva atrás das cinzas. Como re-contar, re-historiar após o incêndio na vila da Escola Xukurank, na comunidade e do povo Xakriabá. Naquele momento, houve um ataque à nossa Escola, mas não somente à escola, foi um ataque tentando nos calar, calar nossa voz, calar nossa história, foi uma das mais tristes tentativas de nos calar através da chama ardente do fogo, que não tinha cor, mas sim dor. As dificuldades, de que forma eu colocaria no meu projeto? Ter esse olhar para essa reconstrução do bem físico e material, não podia esquecer de que maneira falar dessa não reconstrução dos valores, da história, da luta que ali estava e que hoje não tem mais, e se quer reconstrução mais, isso me desafiava, porque minha cabeça não estava boa para pensar, no que pensar para escrever, o meu psicológico já não era mais aquele. Então, tudo isso era mais difícil na minha trajetória de iniciar a longa caminhada desafiadora, pois o tempo, que os dias

não se tinha mais tempo, que me desse tempo de fazer tudo, tempo para não perder no tempo, isso porque o momento que estávamos vivendo era tenso e doloroso. Porque eram essas as escritas para fazer o processo de inscrição pela Internet. Nesse período, nossa internet na aldeia estava instável, não tem qualidade nenhuma, mas é única que nos atende.

Bom, depois da primeira etapa da seleção, fui para a segunda, a entrevista. Fiquei nervosa, apreensiva, mas foi tranquila. Após os processos concluídos, saiu o resultado e para a minha alegria consegui ser aprovada. Eu sabia que os desafios iriam continuar, a próxima etapa era a matrícula no DRCA, dando continuidade chegou hora de acessar a plataforma da minhaufmg. Tive muita dificuldade. É um outro mundo dentro do sistema informatizado com códigos, porque a gente sai de uma tela e entra em outra. Entretanto, consegui superar meus desafios tecnológicos, me familiarizei com o ambiente virtual e assim continuo assistindo minhas aulas remotamente. Sem lutas não existem vitórias, continuo lutando e resistindo a todos os processos difíceis que nos deparamos no espaço acadêmico.

Reinaldo Wadeyuna Luiz Rocha

Povo Ye'kwana – Estado de Roraima – Terra Indígena Yanomami/Ye'kwana
Mestrado em Educação 2019-2022

***Título da Dissertação: ÄNE'KÄTOOJO KA YE'KWANA
NIJUMMAANÄ WOOWANOOMATOOJO? O que querem os
Ye'kwana com a escola?***

Quando optei por fazer o curso de pós-graduação, meu pensamento foi sempre buscar o caminho para que funcione bem a educação escolar Ye'kwana conforme nossa realidade. Depois de ter vivido cinco anos no curso de graduação na Universidade Federal de Roraima (UFRR), e após a passagem de muitos anos, comecei a pensar em dar continuidade aos estudos. O objetivo era o de corresponder às demandas da comunidade, assessorar o processo de andamento de ensino e até suprir e elaborar os documentos fundamentais das escolas e das comunidades.

Espero que como produto final desse curso de pós-graduação, haja boa abertura para mais oportunidades de pensar e refletir sobre as questões pesquisadas, sobretudo para quem quer experimentar a construção de ideias coletivamente. Desde o começo, quando decidi fazer graduação e depois mestrado, sempre conversei com as lideranças e mais velhos sobre como poderia ajudar meu povo. Sempre desejei que minha experiência de estudos fosse um modo de pensar a história da nossa escolarização de forma coletiva. A escrita da dissertação, portanto, foi para mim um modo de compartilhar com nossas comunidades os conhecimentos que adquiri na universidade. Também espero que a dissertação possa chegar até os leitores interessados na realidade do povo Ye'kwana, e até aqueles que gostam de conhecer as trajetórias de nossas histórias de vida, sobretudo com relação à educação escolar entre as comunidades tradicionais locais na atualidade.

Os anos em que estive estudando na UFMG foram muito atribulados. Como no começo do nosso contato com os brancos, fomos acometidos por uma nova pandemia, que afetou não apenas os povos indígenas, mas também o mundo todo. Nesse período, perdi parentes e amigos, como meu pai João Luiz Rocha (conhecido como João Koch), que foi o meu primeiro professor na vida, de acordo com a nossa vivência familiar. Foram anos muito difíceis e doloridos com muitas atribulações que me prejudicaram o pensamento. Mesmo assim eu consegui continuar meu curso, e venci mais essa batalha que foi ir morar e estudar em outro estado, longe dos meus parentes, para servir com meus aprendizados às próximas gerações dos Ye'kwana, como transmissor de conhecimentos.

Construir uma dissertação é como construir uma casa. É preciso amarrar as palavras, as ideias, como ligamos e amarramos as madeiras, as vigas e os cipós das nossas casas redondas (ättä). No processo de escrita desse trabalho, percebi que para se fazer entender no papel e na linguagem escrita é preciso conectar os assuntos, criar ligações (wadeeku) com os nossos saberes ancestrais, como fazemos quando construímos nossas casas tradicionais repetindo o que o nosso pai e criador Wanaadi nos ensinou no começo dos tempos. Por isso, o modelo que usei para pensar e construir a dissertação foi o mesmo que tomamos por referência para construir nossas casas. E é esse modo de fazer,

com suas práticas e seus rituais que serviu, na dissertação, de orientação para pensarmos o futuro da nossa escolarização Ye'kwana.

Em conclusão de nossas experiências, através desses relatos, percebemos que os desafios que enfrentamos no espaço acadêmico é a nossa permanência, o acolhimento a essa diversidade de povos. Nota-se que a todo momento estamos lutando e re-resistindo nesse espaço que diz incluir, aqui encontramos seis relatos escritos. Devido às dificuldades de acesso, não foi possível manter contato com o parente Yekwana, sendo necessário recortar um trecho de sua dissertação. Ficamos imaginando quantos indigenas e outros povos tradicionais lutam para re-resistir. Portanto, é importante buscar esses diálogos que possam nos atender, não somente a nossa entrada através do processo seletivo de reservas de vagas, mas também garantir a nossa permanência e o diálogo do reconhecimento entre os nossos saberes conhecimentos.

Os desafios do indígena na pós-graduação: de objetos de pesquisa a pesquisadores

Avaliamos que o acesso à graduação e pós-graduação nos possibilita passar por um processo de avaliação, primeiro da nossa comunidade ou povo específico, uma vez que, como ressaltam os relatos, precisamos da indicação e aprovação da nossa comunidade para concorrermos a uma vaga na pós-graduação. Segundo, passamos pela avaliação da universidade, por meio dos processos seletivos, o que vem resultando na presença de estudantes na graduação e na pós-graduação.

É verdade que os processos seletivos específicos para ingresso possibilitam o acesso, uma vez que não concorremos com os estudantes não indígenas, mas não amenizam os desafios encontrados por nós, indígenas, na universidade. Primeiro, destaco o desafio de estarmos dentro de um território que tem um cotidiano muito diferente da realidade em que vivemos na aldeia. Segundo, tem a questão financeira para permanência fora da aldeia que pesa sobre nossos corpos. Desde a saída da aldeia para a universidade, a maioria de nós, indígenas, não tem condição de pagar passagens para deslocamento até a cidade, onde está a universidade. Junto com o transporte, vêm os custos

de moradia, alimentação, materiais didáticos, remédios, vestuário, etc. Se a universidade olhar para esses desafios como detalhes, sem entender as especificidades dos modos de vida indígenas, a luta indígena e o sonho de ingressar na universidade viram deceção e motivo de mais sofrimento.

Há universidades que buscam formas de apoiar a permanência dos indígenas, como o faz a UFMG, mas ainda há muito o que ser feito. Não temos um programa específico de auxílio para permanência dos indígenas na pós-graduação, o que vem gerando muitas distorções. Primeiro, porque para pleitear os auxílios e bolsas estamos sempre tentando nos encaixar em um sistema que não nos cabe e, segundo, porque cada vez que ficamos de fora dos auxílios, passamos por mais sofrimento, porque estamos sempre ameaçados de ter de desistir da pós-graduação. Nos mantemos aqui pela união dos indígenas, a coletividade engajada nessa luta dentro desse espaço acadêmico. Se os programas de ações afirmativas são para incluir os povos e grupos excluídos seria também uma obrigação dessas instituições implementar políticas de acolhimento para nós, indígenas. Defendemos que a elaboração de políticas específicas de permanência para indígenas na pós-graduação traria mais coerência com os processos específicos de acesso. Por exemplo, no PPGE há um edital específico para preenchimento de vagas suplementares para os indígenas, mas não há editais específicos para concorrer às bolsas de estudo que vêm das agências de fomento, ou mesmo outros tipos de auxílio. A falta de políticas específicas na pós-graduação que garantam a permanência dos indígenas, na nossa visão, contribui para a invisibilização de nossa presença nesse espaço.

Outro aspecto importante para a permanência indígena na pós-graduação, é a possibilidade de abrir diálogos da academia com os nossos conhecimentos tradicionais, pois não basta adentrar com nossos corpos nesse território, precisamos que nossos modos de produzir conhecimento também sejam reconhecidos. Quando ingressamos no campo da pesquisa acadêmica, conhecemos melhor o que até então é visto pelos não indígenas como única ciência, construída por eles em um edifício de conceitos. Não questionamos o fato de ser importante nos apropriar desses conceitos para poder dialogar com essa ciência. Reivindicamos que conhecimentos e práticas

tradicionalis indígenas não sejam silenciados nos processos formativos dentro da universidade. Afinal, apostamos em uma troca de saberes e culturas, não viemos para a universidade somente para aprender os conhecimentos de fora. Portanto, quando pensamos em ações afirmativas, lutamos também pela inclusão dos nossos saberes, nossas culturas, nossos modos de produzir conhecimento, juntamente com nossos corpos para que não fiquemos invisibilizados. Lutamos por justiça epistêmica e cognitiva.

Há ainda outro aspecto que merece discutir que é reflexo da nossa entrada na pós-graduação, a mudança de papel que passamos a ocupar: se antes figurávamos nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação como objeto de estudo, quando muito sujeitos ou participantes das pesquisas, quando nos tornamos estudantes de pós-graduação, passamos a ter de lutar para sermos reconhecidos como pesquisadores. Esse é outro desafio, porque muitos continuam nos olhando como sujeitos/participantes de pesquisa e não legitimamente como pesquisadores de direito.

Dialogamos atualmente pelo reconhecimento de nossas ciências tradicionais, repassadas majoritariamente pelos mais velhos, de geração em geração, por meio da oralidade. Nossas ciências têm como centro a natureza, a espiritualidade e tudo se interliga a ela. Seu porta voz são os nossos anciãos, os verdadeiros doutores de conhecimentos, quem tem autoridade de reconhecer e produzir essas ciências.

Como estudantes de pós-graduação, enfrentamos também desafios para a permanência no curso que dizem respeito aos nossos modos próprios de fazer pesquisa, isto é, nossas metodologias e variedades de escritas. Os programas de pós-graduação ainda privilegiam a escrita acadêmica para sistematizar e registrar nossas pesquisas. Há modelos na academia que nos impõem muitos limites, por isso, novamente, quando pensamos em ações afirmativas também incluímos os desafios de romper com os modelos enraizados na matriz europeia colonizadora de fazer pesquisa acadêmica, lutando para abrir outras formas e modalidades de pesquisa que melhor se encaixem ao nosso modo de produzir conhecimento.

Considerações finais

As ações afirmativas sempre foram uma trilha para discutir as questões dos povos e grupos excluídos e que esse espaço tem o poder de transformar os currículos das universidades. Precisamos avançar do que dizem incluir, mas algumas instâncias ainda continuam de portas travadas. Precisamos implementar ações de políticas que sejam uma porta para a construção de um diálogo entre conhecimentos.

De acordo com as questões abordadas e relatadas por esse grupo de estudantes que trazem nossas experiências, podemos afirmar o quanto o PPGE-FaE-UFMG, no qual nós somos incluídos, demonstra estar junto conosco, nesta luta de inclusão e permanência dos indígenas na pós-graduação. Sabemos que, em alguns momentos, não depende apenas do Programa, envolve instâncias superiores que precisam destravar suas portas para receber, não somente os povos indígenas, como também outros povos tradicionais que, assim como nós, têm muito a nos ensinar com a diversidade de conhecimentos em suas culturas.

Assim, pensar em um mundo melhor onde possamos estar juntos dialogando com nossos conhecimentos e diferenças, é pensar no bem viver, no bem viver da natureza e do homem. Nós, povos indígenas, vamos para a universidade, mas deixamos um pé na aldeia, com a certeza de que a nossa ancestralidade nos conecta em qualquer espaço que pisarmos com nosso corpo, com a nossa voz. A luta é continua e árdua, ainda há muitos desafios a enfrentar, quando se trata de políticas públicas, a conjuntura, na maioria das vezes, não está ao nosso alcance. Por isso, como constatamos, é lutando e rompendo padrões, derrubando grades que retratam um poder absoluto, abrindo as portas que conseguiremos o reconhecimento da diversidade cultural dentro desse espaço de conhecimento.

Concluindo esta escrita, agradecendo aos nossos parentes indígenas, à Comissão de Ações Afirmativas e ao Programa, PPGE-UFMG, por permitirem contar a nossa história, abrindo sempre oportunidades para diálogos que venham somar, respeitando e valorizando os nossos conhecimentos e as nossas lutas dentro do território acadêmico.

Referências

- ANDRADE, Maria Muniz. *A escola da reconquista*. Arataca, BA: Teia dos Povos, 2021.
- BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de Dezembro de 2016.
- Câmara dos Deputados. <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>>
- BANIWA, Gersem, 1. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje*. 1^aed- Brasilia: SECAD, novembro de 2016.
- REICHERT, Caroline. Prospecções: docentes indígenas e a autoria acadêmica indígena no Brasil contemporâneo. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 19, n 38, p.17-48, jan/abr.2019.
- ROCHA, Reinaldo W. L. ÄNE'KÄTOOJO KA YE'KWANA NIJUMMAANÄ WOOWANOOMATOOJO? O que querem os Ye'kwana com a escola? dissert., Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2021.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *RESOLUÇÃO Nº 02/2017, DE 04 DE ABRIL DE 2017*. Dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas para inclusão de pessoas negras, indígenas e com deficiência na Pós-Graduação stricto sensu na Universidade Federal de Minas Gerais.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *RESOLUÇÃO COMPLEMENTAR Nº 01/2020, DE 28 DE MAIO DE 2020*. Regulamenta o reconhecimento de Notório Saber pela UFMG.

Autores(as) e organizadores(as)

Ademilson de Sousa Soares (Paco)

Professor da Faculdade de Educação da UFMG, graduado em filosofia pela PUC Minas com doutorado em Educação pela UFMG. É membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Infância e Educação Infantil - NEPEI - e sua publicação mais recente é SOARES, A. A. Infância, educação popular e movimentos sociais: pesquisa sobre pesquisa. Revista de Educação Popular, Uberlândia: UFU, v. 21, n. 2, p. 137-157, maio-ago. 2022.

Aline Neves Rodrigues Alves

Professora da Rede Municipal de Belo Horizonte. Formou-se em Geografia (IGC/UFMG), sendo Mestre e Doutoranda em Educação (FaE/UFMG). Atualmente gera o Grupo de Estudos do Programa Ações Afirmativas na UFMG e é coordenadora do Grupo de Trabalho Geografias em Perspectivas Negras (AGB/BH).

Cláudia Elizabete dos Santos Augusto

Doutoranda e Especialista em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Mestra em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), docente da Educação Básica da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, integrante do Programa Ações Afirmativas na UFMG, representante discente da Comissão de Ações Afirmativas e do Coletivo de Cotista da FaE/UFMG.

Ellen de Cássia Pinto

Mulher bi, leonina, negra (africana em diáspora na *Maafá* brasileira) crescida na periferia de Belo Horizonte (MG), ex-estudante de escola pública, filha de Valdeci José e Eni Cássia. Mestranda na linha de pesquisa de Educação Matemática, ex-professora voluntária na EDUCAFRO. Ativista social com

atuação, articulação e co-representação no Coletivo de Cotistas da Pós-Graduação da UFMG, Comissão de Ações Afirmativas do Programa de Pós-Graduação da UFMG, Grupo de Estudos de Autoras Negras e Grupo de Terapia Coletiva Afrocentrada para Estudantes Negrxs da UFMG. Ex-membro dos grupos InSURgir e Grupo de Estudos do Projeto Ciclo Permanente de Estudos e Debates sobre a Educação Básica (SIEX-UFMG). Licencianda em Matemática e Bacharel em Design de Produtos.

Filipe Santos Fernandes

Graduado em Matemática pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), atuando em cursos de formação de professores que ensinam Matemática. Busca promover posturas e práticas de ensino, de pesquisa e de extensão que articulam a educação matemática, as perspectivas socioculturais, a decolonialidade e/ou os direitos humanos.

Francisco Ângelo Coutinho

Graduado em ciências biológicas (UFMG), mestre em filosofia (UFMG) e doutor em Educação (UFMG). Professor da Faculdade de Educação da UFMG, onde atua na graduação e na pós-graduação. Líder do Grupo *Cogitamus – Educação e Humanidades Científicas*.

Isabel de Oliveira e Silva

Doutora em Educação e Professora da Faculdade de Educação da UFMG. Desenvolve pesquisas sobre Infância e Educação Infantil, abordando com interesse especial os temas das relações de cuidado e dos direitos das crianças. É autora do livro Educação Infantil no coração da cidade, pela Editora Cortez.

Isis Silva Roza

Professora Adjunta do Departamento de Serviço Social da UFOP. Doutora em Educação pela UFMG. Graduada e Mestre em Serviço Social pela UFJF. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígena – NEABI/UFOP. Membra das Andorinhas – Rede de Mulheres/UFOP.

Julia Silva Santiago Silveira e Souza

Licenciada em Matemática pela Universidade Federal de Minas Gerais. É participante do Grupo de Estudos INSurgir, que adota a perspectiva decolonial como eixo para pensar a Educação Matemática, e do projeto de pesquisa “A opção decolonial em Educação Matemática: insurgências e emergências junto ao ensino de matemática na Educação Básica”. Em 2021 foi participante do Grupo de Estudos em Modelagem Matemática da UFMG (GDMEM).

Juliana Cristina José Batista

Graduanda em Letras na Universidade Federal de Minas Gerais e coordenadora do Cursinho Popular Consciência Barreiro. Pesquisa na área de Linguística, com ênfase em teoria e análise linguística.

Karina Pereira dos Santos

Psicóloga na Prefeitura de Belo Horizonte, Mestre em Psicologia Social/UFMG, Especialista em Psicologia Social/CFP, Especialista em Análise Institucional/Fundação Gregório Baremblitt. Pesquisa na área de Psicologia Social, com movimentos sociais, raça, gênero, ações afirmativas e políticas públicas de educação.

Lisandra Espíndula Moreira

Professora do Departamento de Psicologia/UFMG, Doutora em Psicologia/UFSC, Mestre em Psicologia Social e Institucional/UFRGS. Pesquisa na área de Psicologia Social, questões raciais, de gênero, políticas públicas e direito.

Lorena Stefane Mendes Rezende

Advogada, com pós graduação em Direito Sanitário, graduanda em Filosofia/UFGM. Pesquisa na área de Filosofia Social e Teoria Crítica com questões de gênero e raça.

Lucas Gabriel de Souza Cruz

Graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Minas Gerais (2021) e mestrando em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlia de Mesquita Filho (Unesp). Membro do Grupo de Estudos inSURgir, adotando a postura decolonial em Educação Matemática, e do Coletivo de Pesquisa Cronopios. Possui experiência como professor e em produções digitais, tais como vídeos como foco em Educação Matemática.

Lucio Flávio Maxacali

Indígena do povo Maxacali, graduado em Licenciatura Intercultural Para Educadores Indígenas em habilitação Matemática pela Faculdade de Educação- UFMG (2018), mestrando em Educação pela UFMG. É liderança, professor e pesquisador em sua comunidade Maxacali (MG).

Luiz Alberto Oliveira Gonçalves

Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1985) e doutorado em Sociologia - École des Hautes Études en Sciences Sociales (1994). Pós-doutorado pela Universidade de São Paulo.(2006) Atualmente é professor titular da Universidade Federal de Minas Gerais, Membro do Comitê Científico do Observatoire Européen de la Violence Scolaire. Foi Secretário Executivo da Secretaria Especial da Igualdade Racial da Presidência da República (2003-2004). Assessor da Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo - FAPESP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação profissional e segurança pública, educação - juventude - movimentos juvenis, diversidade, cultura, pesquisa qualitativa, cultura afro-brasileira - identidade racial, educação e políticas públicas. Obras: A síndrome

do medo contemporâneo e a violência na escola (Autêntica, 2008); O jogo das diferenças - O multiculturalismo e seus contextos (Autêntica, 2006); Currículo e políticas públicas (Autêntica, 2007).

Maria Aparecida Barros Andrade (Cida Xacríaba)

Professora Indígena desde 1997. Hoje atuando há 10 anos na direção da E.E.Indigena Xukurank, sou coordenadora da Casa de Medicina Tradicional Xakriabá, sou membro da Comissão de Educação Escolar Indígena de MG, sou membro da Associação Indígena Xakriabá Aldeia Barreiro Preto, faço parte do grupo de mulheres Indígena da Aldeia. Agora mais um desafio, fazendo mestrado, na linha de pesquisa: Educação, Cultura, Movimento Sociais e Ações Coletivas. Com o tema Educação Indígena: Memória e Resistência na UFMG.

Mariana Romão da Silva

Assistente de Parcerias Institucionais e Filantropia na ActionAid Brasil, Graduanda em Gestão Pública pela Universidade Federal de Minas Gerais, Licenciada em História pela Universidade do Vale do Sapucaí (MG). Pesquisa nas áreas de investimento, responsabilidade e diálogo social no terceiro setor, políticas públicas, assistência social, feminilidades, segurança pública, educação popular, equidade racial e diversidade sexual e de gênero.

Matheus Silva Freitas

Professor de Sociologia na Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Mônica Maria Farid Rahme

Professora da Faculdade de Educação/UFMG, onde atua no ensino, pesquisa e extensão. Integrante da Comissão de Ações Afirmativas do PPGE.

Participa do GT de Psicanálise e Educação/Anpepp e do LepsiMinas. Autora de trabalhos sobre educação de pessoas com deficiência, inclusão escolar, psicanálise e educação/educação especial.

Natalino Neves da Silva

Doutor em Educação. Professor Adjunto do Departamento de Administração Escolar (DAE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Atua nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Docência (Profissional) e Conhecimento e Inclusão Social (Acadêmico), ambos na (FaE/UFMG).

Nesir Freitas da Silva

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Especialista em Educação, Diversidade e Intersetorialidade, Psicopedagoga, Pedagoga (FaE/UFGM), docente da Educação Básica da Rede Municipal de Belo Horizonte, integrante do Coletivo de Cotistas da FaE/UFMG.

Paulo Vinicius Baptista da Silva

Pesquisador do CNPq, professor e professor do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, onde atua atualmente como Superintendente de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade.

Pedro Augusto Soares de Menezes

Graduando em Antropologia, habilitação em Arqueologia pela UFMG, membro do Centro de Convivência Negra da UFMG. Pesquisa na área de história e diáspora africana.

Pedro Henrique Fernandes Santos de Lima

Graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Minas Gerais. Foi bolsista PIBIC-AF/CNPq de iniciação científica na Faculdade de Educação da UFMG no projeto “A opção decolonial em Educação Matemática: insurgências e emergências junto ao ensino da matemática na Educação Básica”. Trabalho destacado com Relevância Acadêmica na XXX Semana de Iniciação Científica (Semana do Conhecimento UFMG 2021). Foi membro do Grupo de Estudos e Pesquisa InSURgir e do Grupo de Discussões sobre Modelagem na Educação Matemática (GDMEM/UFMG).

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

Nasceu em Porto Alegre (RS). Licenciada em Português e Francês, Mestre e Doutora em Educação, pela UFRGS. Professora Emérita da UFSCar. Doutora Honoris Causa da Universidade Federal de São Paulo. Desenvolve ensino, pesquisas e extensão universitária em Educação e Relações Étnico-Raciais. Promove e desenvolve ações com vistas à educação de alta qualidade, convivências sem racismo, preconceitos. Entre suas publicações destaca: OLIVEIRA, Luiz Alberto Gonçalves; SILVA, Petronilha B. G. *O Jogo das Diferenças; o Multiculturalismo e seus Contextos*. Belo horizonte, Autêntica, 1998.

Reinaldo Wadeyuna Luiz Rocha

Indígena do povo Ye'kwana (TIYY - Roraima) é professor concursado e trabalhou ao longo dos anos na comunidade de Fuduwaadunnha em Auaris e atualmente na comunidade de Kudaatannha. Além de atuar como professor, participa de diversas atividades junto ao seu povo como a discussão para implantação do ensino médio e as pesquisas de documentação da língua Ye'kwana.

Romário Braz Santana

Indígena do povo Pataxó, graduado em Licenciatura Intercultural para Educadores Indigenas, habilitação em Ciências Sociais e Humanidades

pela Faculdade de Educação - UFMG (2013), mestrando em Educação: Conhecimento e Inclusão Social - Linha de pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas. É professor e pesquisador em sua aldeia território Pataxó.

Romerito Costa Nascimento

Graduado em Ciências Sociais, Pós-graduado em Transtorno do Espectro Autista, Mestre em Educação pelo PPGE-FaE-UFMG, Técnico do Núcleo de Acessibilidade (NAI) da UFMG e Ativista do movimento de Pessoas com Deficiência.

Rosana da Silva Pereira

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e integrante do Coletivo de Cotistas da FaE/UFMG.

Sandra Pereira Tosta

Professora Visitante do PPG- Educação da UFOP. Doutora em Antropologia Social – USP. Atua na área de Antropologia urbana, pesquisa e educação; mídia e sociabilidades contemporâneas; violência na escola. Como produção bibliográfica: APRENDIZ DE FEITICEIRO – A PEDAGOGIA DA ANTROPOLOGIA DE MARCEL MAUSS. SOCIOl. ANTROPOL. | RIO DE JANEIRO, V.12.01: 235–260, JAN.–ABR., 2022. (co-autora)

Saniwê Pataxoop

Sou Saniwê Pataxoop, sou professor alfabetizador na Escola Estadual Indígena Pataxó Muã Mimatxi, na Aldeia Indígena Pataxó Muã Mimatxi, Itapecerica (MG), sou formado em Línguas, Artes e Literatura na Formação Intercultural para Educadores Indígenas-FIEI-FaE na Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, Mestre em Educação linha Educação, Movimentos sociais, Cultura e ações afirmativas na Faculdade de Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG.

Shirley Aparecida de Miranda

Graduada em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1993), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1998), Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2008) e Pós-Doutoramento em Ciências Sociais no Centro de Estudos Sociais CES/Universidade de Coimbra (2016). Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Departamento de Administração Escolar. Integrante da equipe de docentes do Curso de Formação de Intercultural de Educadores Indígenas (licenciatura), Pró-reitora adjunta da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE/UFMG). Integrante de Comissão de Ações Afirmativas do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Desenvolve pesquisas sobre políticas educacionais e diversidade étnico-racial e cultural com enfoque na educação indígena e educação quilombola, tematizando raça e descolonização de processos educativos.

Silvia Regina de Jesus Costa Galvão

Pedagoga, mestre em Educação e Doutoranda em Educação pela FaE/ UFMG. Professora da rede pública municipal de Belo Horizonte e formadora em cursos de extensão para professores. Coordenadora do Curso de extensão Afirmação na pós do Programa Ações afirmativas. Autora do artigo: Mito da Democracia Racial brasileira no discurso de Educadores da RME - Belo Horizonte: silenciamentos e ausências e do artigo: Processos de ensino aprendizagem e as práticas pedagógicas por uma educação para relações étnico-raciais: os sujeitos e seus contextos. Revista ABPN.

Siwê Pataxoop

Eu me chamo Siwê Alves Braz (Siwê Pataxoop), moro na aldeia Indígena Pataxó Muã Mimatxi, no município de Itapecerica, Minas Gerais. Atualmente sou diretor escolar da EE Indígena Pataxó Muã Mimatxi, me graduei no Curso de formação Intercultural para Educadores Indígenas e atualmente sou mestre em Educação, atuo nas áreas Educação Indígena, Educação Escolar Indígena, Etnologia Indígena, Antropologia, Arte e Audiovisualidades.

Sonangnon Damienne Dossa

Graduada em nutrição pela Universidade Federal de Minas Gerais.
Ex- bolsista de PET-Connexões.

Sulivan Ferreira de Souza

Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará, Faculdade de Etnodiversidade, Campus Universitário de Altamira. Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará. Mestre em Educação, Universidade do Estado do Pará, Doutor em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, realizou intercâmbio Doutoral na Faculdade de Ciências Sociais - Universidade de Buenos Aires. Realiza Pós-Doutorado em Educação (PPGE/UEPA -PDPG Amazônia Legal).

Suyhê Pataxó (Adriele Braz Ponçada)

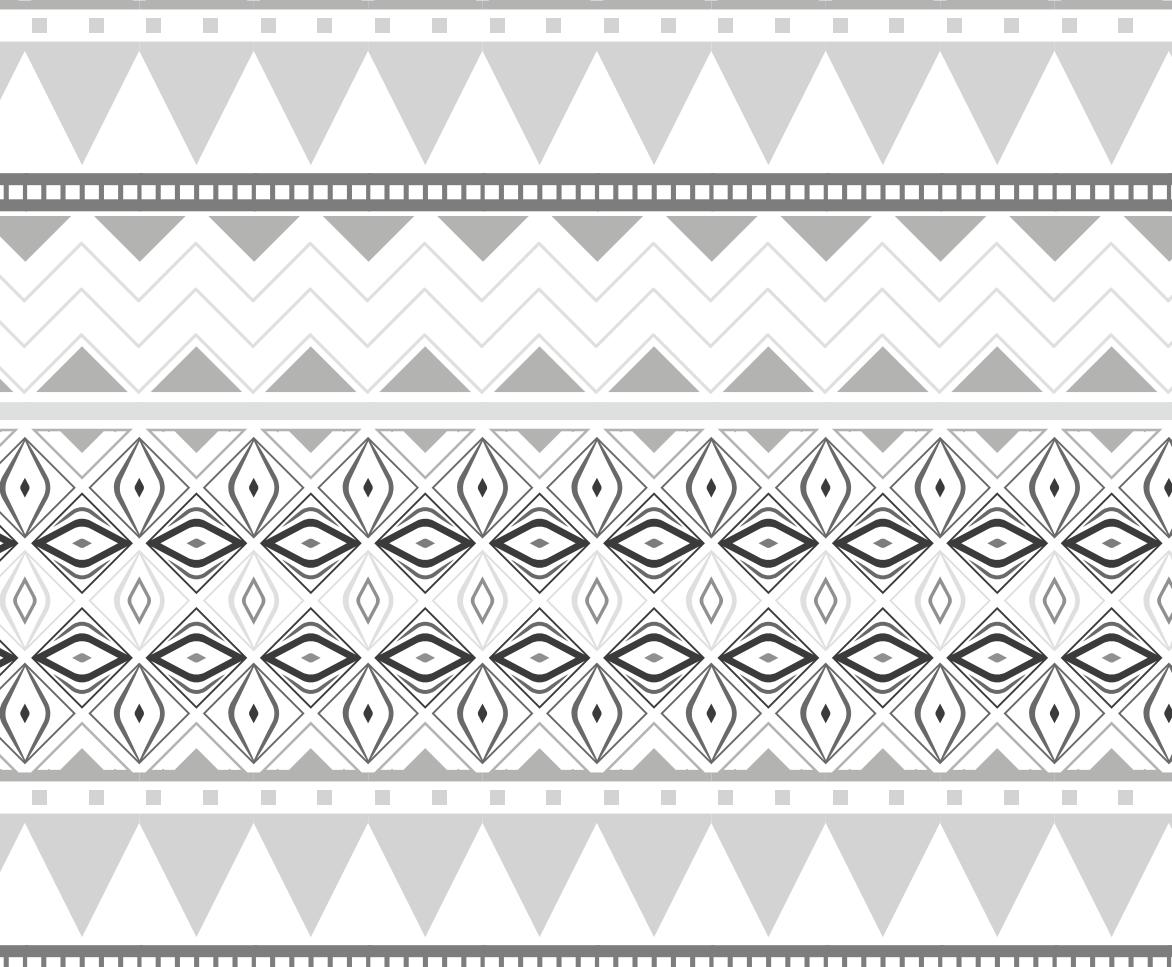
Indígena do povo Pataxó, graduada em Licenciatura Intercultural Para Educadores Indígenas em habilitação Matemática pela Faculdade de Educação- UFMG (2018), mestrandona em Educação pela UFMG. É professora e pesquisadora em sua comunidade Pataxó (BA).

Vanessa Regina Eleutério Miranda

Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela UFMG. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFMG. Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação (PROMESTRE). Pesquisadora nos campos do Currículo, Formação Docente, Didática e Relações Étnico-Raciais.

Welder Rodrigo Vicente

Mestrando em Educação: Conhecimento e Inclusão Social na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Psicólogo pelo Centro Universitário Una e Líder do Núcleo de Apoio Psicopedagógico e Inclusão – NAPI, com atuação destinada a pessoas com deficiência no ensino superior da mesma instituição há 14 anos, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Especial e Direito Escolar (GEPEEDE) - FaE/UFMG.



FORMATO: 15,5cm x 22,5cm | 311 p.

TIPOLOGIAS: Minion Pro, Myriad Pro

COORDENAÇÃO EDITORIAL: Betânia G. Figueiredo

DIAGRAMAÇÃO E CAPA: Marcela Paim do Carmo

REVISÃO DE TEXTOS: Cláudia Rajão

IMAGEM DA CAPA: Andréa Marques Santos
(aluna do PPG de Educação da UFMG que teve
sua vida interrompida de forma abrupta)

Nascimento: 07-11-1976

Falecimento: 23-06-2019

Coleção
EDVCERE

Ao longo dos seus 50 anos de existência, completados em 2022, o **Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social**, da Faculdade de Educação da UFMG (PPGE/FaE/UFMG) recebeu alunos(as) de todas as partes do Brasil e participou da construção de políticas de ações afirmativas e inclusão envolvendo estudantes negros(as), das comunidades quilombolas, das comunidades indígenas e pessoas com deficiência. Neste livro, as 5 décadas do PPGE são analisadas e revistas por meio de entrevistas e homenagem a pesquisadores importantes para a formação do Programa, e de reflexões a respeito da implementação das políticas de ações afirmativas. O livro propõe pensar o passado a partir do tempo presente para que possamos projetar novos futuros.

Andréa Marques Santos, que nos deixou durante o seu percurso de doutoramento, integrou o conjunto de alunos do PPGE. Ela é homenageada com a sua foto na capa. (1976-2019)



ISBN: 978-85-8054-544-9



9

788580

545449