



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARINA SANTOS PEREIRA SANTOS

A UNIVERSIDADE MUDOU DE COR? Implementação das cotas e racismo
institucional na UEMA.

Belém
2023

MARINA SANTOS PEREIRA SANTOS

**A UNIVERSIDADE MUDOU DE COR? Implementação das cotas e racismo
institucional na UEMA.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Pará
para a obtenção do título de Doutora em Educação,

Orientação: Prof^a. Dr^a. Lúcia Isabel da Conceição
Silva

Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade

Belém

2023

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos
pelo(a) autor(a)**

P436u Pereira Santos, Marina Santos.
A UNIVERSIDADE MUDOU DE COR? Implementação das cotas e racismo
institucional na UEMA. / Marina Santos Pereira Santos. — 2023.
Xv, 189 f.: il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Lúcia Isabel da Conceição Silva
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Belém, 2023.

1. políticas de ações afirmativas. 2. cotas raciais. 3.
afrocentricidade. 4. negros/as. 5. racismo. I. Título.

CDD 379.2600981

MARINA SANTOS PEREIRA SANTOS

A UNIVERSIDADE MUDOU DE COR? Implementação das cotas e racismo
institucional na UEMA.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Pará
para a obtenção do título de Doutora em Educação,

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Lucia Isabel da Conceição Silva (Orientadora)
Doutora em Psicologia
Universidade Federal do Pará

Prof.^a Dra. Ivany Pinto do Nascimento (Examinadora Interna)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu (Examinador Interno)
Doutor em Ciências Humanas
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes (Examinador Externo)
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dra. Eugênia Portela de Siqueira Marques (Examinadora Externa)
Doutora em Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

À nossa ancestralidade negra.

À minha mãe, ao meu marido e filho, Waldelice Santos, Raimundo Silva e Vitor Renato pelo respeito, incentivo, admiração, elogio, reconhecimento e apoios manifestados no decorrer do nosso convívio. O amor que me deixou segura e me encorajou a enfrentar tantos desafios. Aos Movimentos Negros que lutaram pela implantação das Políticas de Ações Afirmativas nas Universidades Brasileiras. Ao Coletivo Negro Magno Cruz da Universidade Estadual do Maranhão. Aos estudantes cotistas negros/as da UEMA, em especial aos que participaram desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradecer a todas as pessoas que trilharam comigo este caminho é tarefa delicada. Além de temer esquecer alguns nomes, considero que a referência aos nomes não consegue demonstrar a dedicação dos/as professores/as, dos/as colegas do curso, das amizades construídas nesse percurso pelo desprendimento em compartilhar o saber, pelas palavras de estímulo e solidariedade de todos/as.

Muitas pessoas queridas me acompanharam neste percurso; deixo a elas meu agradecimento.

Em especial a Deus que me sustentou no desafio de construir essa tese.

Especialmente agradeço a Raimundo da Silva Santos, meu amado marido e Vitor Renato Santos, meu filho amado, pelo encorajamento nos momentos difíceis desta jornada, na contribuição da revisão do texto, na elaboração dos gráficos e quadros respectivamente.

À minha orientadora e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Adolescência e Juventude do Instituto de Ciências da Educação (GEPJUV), Professora Dra. Lúcia Isabel da Conceição por aceitar orientar uma pesquisa científica a partir do aporte teórico da Afrocentricidade, por me mostrar os caminhos que deveria percorrer na construção do trabalho e por ter me ensinado preciosíssimas lições sobre como fazer um estudo na área educacional.

Agradeço também aos Profs. Dr. Antonio Assis Nunes; Dr. Waldir Abreu; Dr. Ayala Colares e a Profa. Dra. Ivani Nascimento pelas sábias orientações no meu exame de qualificação e a Profa. Dra. Eugênia Marques que assume agora também a jornada na defesa final do Trabalho.

Aos pesquisadores que contribuíram na pesquisa de campo Laise Serejo e Vitor Santos que foram fundamentais no processo de contato com os sujeitos/as da pesquisa e a pesquisadora Rayssa Sampaio nos momentos de ajuda na elaboração dos quadros e comentários sobre as análises do material coletado no campo de pesquisa.

Aos colegas do GEPJUV, Isabel, Mateus, Adriana, Sônia e Carlos Henrique com os comentários sobre que caminho seguir na elaboração do trabalho, bem como o envio de textos e livros sobre a temática racial.

Em especial ao amigo/irmão Carlos Henrique Garcia de Souza que caminhou comigo nessa jornada de modo incansável, lendo o texto, tecendo comentários e dando preciosíssimas contribuições.

Ao amigo Prof. Dr. Sales Augusto dos Santos que sempre me disponibilizou referências bibliográficas para o debate sobre as políticas raciais para negros/as nas universidades e me estimula na luta antirracista.

Ao irmão Prof. Dr. Valter Duarte Odará pelas sábias orientações sobre a Filosofia Africana da Afrocentricidade e pela leitura e discussões sobre o texto.

Aos gestores, coordenadores e técnicos da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pela disponibilidade na concessão das entrevistas para este trabalho.

À Universidade Estadual do Maranhão que me assegurou as condições necessárias para essa capacitação.

Em especial, agradeço ao apoio incondicional da minha mãe, Waldelice Santos, pelo exemplo de determinação que nos passou, mesmo diante de todas as adversidades; ao meu amado avô (*in memoriam*) Daniel Santos, às minhas tias Maria José Olga, Marlene e Sr. Juarez, pela ajuda nos momentos difíceis e ao meu pai (*in memoriam*) João Pereira pelos momentos em que nos ajudou.

Aos irmãos e irmãs, especialmente Maria do Carmo Durans, Lourdemar Pereira, Lídia Martins, Regina Célia Pereira, José Raimundo Pereira, José Roberto Pereira, Jurandir Pereira, Eduardo Pereira e meu cunhado Carlos Martins, pelo apoio moral ao longo da caminhada.

E aos/as sobrinhos/as, especialmente João Guilherme, Andréa Nádia, Felipe Gabriel, Ítalo William e Talita Adriana pelo carinho.

E não vos conformeis com este mundo, mas transformai-vos pela renovação do vosso entendimento, para que experimenteis qual seja a boa, agradável, e perfeita vontade de Deus

RESUMO

A pesquisa que resultou nesta tese intitulada “A universidade mudou de cor? Implementação das cotas e racismo institucional na UEMA, está inserida na linha de Educação, Cultura e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, teve como objetivo analisar a proposta institucional e a execução das políticas de ações afirmativas para negro/as no âmbito da Universidade Estadual do Maranhão, bem como, os efeitos que esses/as novos/as sujeitos/as causaram no espaço acadêmico. A política de inclusão em referência foi sancionada pela Lei nº 9.295 de 17 de novembro de 2010, a qual instituiu o Sistema Especial de Reserva de Vagas na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), destinada aos/as estudantes oriundos/as de comunidades indígenas e estudantes negros/as. Essa é uma modalidade de política de ação afirmativa que busca mitigar os efeitos de discriminações passadas ou presentes e focaliza os grupos com histórico de discriminação racial e social. Assim, se buscou elucidar o seguinte problema: a instituição das Políticas de Ações Afirmativas para negros/as na Universidade Estadual do Maranhão visibilizou o racismo na instituição? Nesse contexto a tese defendida é que a implementação das políticas afirmativas com recorte racial na Universidade Estadual do Maranhão, levou ao desocultamento do racismo antinegro nas práticas institucionais e como movimento de reação a esse (des)tratamento os/as estudantes negros/as desenvolveram atitudes afrocêntricas no resgate do seu protagonismo no espaço acadêmico por meio da instituição do Coletivo Negro Magno Cruz como estratégia de enfrentamento ao racismo institucional. O principal aporte teórico/metodológico da pesquisa foi ancorado na Afrocentricidade, teoria desenvolvida pelo filósofo Asante (2014) que a descreve como uma perspectiva focalizada na análise dos conceitos centralidade/marginalidade, localização psicológica, cultural e social, e agência. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi obtida mediante entrevistas semiestruturadas com técnicos/as dos setores que lidam diretamente com essa política afirmativa e gestores/as; análise documental; aplicação de questionário aos estudantes cotistas e rodas de conversas com os/as estudantes do coletivo negro Magno Cruz. Como resultado, a investigação concluiu que, a forma de execução na entrada e na permanência dos/as estudantes cotistas negros/as apresentam alguns problemas detectados e que precisam ser pedagogicamente tratados, com vistas a garantir que somente os/as estudantes sujeitos/as de direito dessa política tenham acesso a ela, bem como, que os programas de assistência estudantil façam o devido recorte racial pois é perceptível que apesar dos programas priorizarem os/as estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, os/as estudantes negros/as cotistas estão tendo dificuldades para acessá-la. A pesquisa mostrou também que o Coletivo Negro Magno Cruz evidenciou a questão racial na UEMA por meio das ações realizadas, como eventos e atos de denúncias, embora não tenha conseguido institucionalizar a relação com as instâncias administrativas da universidade, posto que não recebeu a atenção devida.

Palavras-chaves: políticas de ações afirmativas; cotas raciais; afrocentricidade; negros/as, racismo.

ABSTRACT

The research which resulted in this thesis entitled “Did the university change its color? Implementation of quotas and institutional racism at UEMA”, is inserted in the research line of Education, Culture and Society of the Graduate Program in Education at the Federal University of Pará, aimed to analyze the institutional proposal and the execution of the affirmative action policies for blacks within the scope of the State University of Maranhão and the effects that these new subjects caused in the academic space. This inclusion policy was sanctioned by Law No. 9,295 of November 17, 2010, which instituted the Special System for Reserving vacancies at UEMA, for students from indigenous communities and black students. This is a kind of affirmative action policy that seeks to mitigate the effects of past or present discrimination and focuses on groups with a history of racial and social discrimination. We sought to elucidate the following problem: did the establishment of Affirmative Action Policies for blacks at the State University of Maranhão make the racism visible in the institution? In this context, the thesis defended in this study is that the implementation of affirmative policies with a racial focus at the State University of Maranhão, led to the unveiling of anti-black racism in institutional practices and, as a reaction to this (mis)treatment, black students developed afrocentric attitudes in rescuing their protagonism in the academic space through the institution of Coletivo Negro Magno Cruz as a strategy to face the institutional racism. The main theoretical/methodological contribution of the research was anchored in Afrocentricity, a theory developed by the philosopher Molefi Kete Asante (2014) who describes it as a perspective focused on the analysis of the concepts of centrality/marginality, psychological, cultural and social location, and agency. The research, with a qualitative approach, was obtained through semi-structured interviews with technicians from the sectors that deal directly with this affirmative policy and managers; document analysis; application of a questionnaire to quota students and conversation circles with students from the black collective Magno Cruz. As a result, the investigation concluded that the way in which black quota students enter and remain present some problems that need to be pedagogically addressed in order to ensure that, upon entry, only students who are subject to this policy have access to it and that student assistance programs focus on race because, despite prioritizing students in a situation of socioeconomic vulnerability, black students are having difficulties accessing it. The research also showed that the black collective Magno Cruz highlighted the racial issue at UEMA through the actions carried out, such as events and acts of denunciation, although it was not able to institutionalize the relationship with the university's administrative instances.

Keywords: affirmative action policies; racial quotas; afrocentricity; blacks; racism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Quadro de teses após sistematização.....	22
Gráfico 1 – Distribuições de teses por ano	28
Figura 1 – Captura de tela da Página institucional da UEMA. 2022.....	114
Figura 2 – Captura de tela da Página institucional da UEMA.2022.....	114
Figura 3 – Dados sobre os contatos fornecidos na pesquisa.....	119
Figura 4 – Dashboard 1 (painel) com dados dos/as entrevistados/as.....	120
Figura 5 – Dashboard 2 com dados socioeconômicos do/as estudantes	122
Figura 6 – Dashboard 3 com dados socioeconômicos do/as estudantes	122
Quadro 2 – Respostas dos/as estudantes sobre assistência estudantil.....	124
Figura 7 – Dashboard 4 dados sobre tratamento dispensado aos estudantes	126
Figura 8 – Dashboard 5 Dados sobre divulgação de editais.....	129
Figura 9 – Primeira reunião do coletivo	136
Figura 10 – Ilustração do militante Negro Magno Cruz que nomeou o Coletivo.....	142
Figura 11 – Registro da primeira palestra do CNMC	154
Figura 12 – Eventos realizados pelo Coletivo Negro Magno Cruz.....	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tabela de Refinamento das pesquisas	221
Tabela 2 – Tabela das bolsas e auxílios estudantis da PROEXAE	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CACE	Coordenadora de Assuntos da Comunidade Estudantil
CAPES	Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Centro Acadêmicos
CBMMA	Corpo de bombeiros militar do Maranhão
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CCN	Centro de Cultura Negra do Maranhão
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CCT	Centro de Ciências Tecnológicas
CECEN	Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CESBA	Centro de Estudos Superiores de Balsas
CFO	Cursos de Formação de Oficiais
CNMC	Coletivo negro Magno Cruz
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
CONEGRU	Coletivo Negro da UFMA
COVID 19	<i>Corona Virus Disease 2019</i>
DEM	Democratas
DINTER	Doutorado Interinstitucional
DOCV	Divisão de Operação de Concursos Vestibulares
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPEMA	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Maranhão
FEDERMA	Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico- Racial do Maranhão
FESM	Federação das Escolas Superiores do Maranhão
FMM	Fórum Maranhense de Mulheres
FNB	Frente Negra Brasileira
GECTEC	Gerência de Estado da Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Desenvolvimento Tecnológico
GEFN	Grupo de Estudos sobre Feminismo Negros Marielle Franco
GEPJUV	Grupo de Estudo e Pesquisas sobre Juventudes
IBGE	Instituto Brasileiro de Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior

IFMA	Instituto Federal do Maranhão
MNU	Movimento Negro Unificado
NEAB	Núcleos de Estudos Afro-brasileiros
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PAA	Política de ações afirmativa
PAES	Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PMMA	Polícia Militar do Maranhão
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PROETNOS	Programa de Formação Docente para atender à Diversidade Étnica do Maranhão
PROEXAE	Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis
PROG	Pró-Reitoria de Graduação
SECTI	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação
SEIR	Secretaria de Estado da Igualdade Racial
SEPPIR	Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SIGUEMA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SPM	Serviço Móvel Pessoal
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UemaSul	Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	ESCREVIVÊNCIAS DE UMA PESQUISADORA PRETA: as encruzilhadas que me levaram ao objeto de estudo	15
1.1	Contextualização do objeto de estudo	20
1.1.1	Caracterização geral das pesquisas sobre ações afirmativas para negros/as	26
1.1.2	Discutindo as temáticas, tendências e principais resultados encontrados nos estudos	30
1.1.2.1	<i>Objetivos gerais dos estudos</i>	30
1.1.2.2	<i>Fundamentação teórico-metodológica dos trabalhos</i>	32
1.1.2.3	<i>Problematização das teses</i>	33
1.1.2.4	<i>Resultados das pesquisas</i>	34
1.2	Justificativa	38
1.3	Problemas, tema central e objetivos	43
2	A AFROCENTRICIDADE COMO TEORIA E MÉTODO NAS PESQUISAS SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS	47
2.1	A afrocentricidade como um pensamento negro: insurgir e re-existir	47
2.1.1	Teoria da Afrocentricidade	53
2.1.1.1	<i>As categorias analíticas da afrocentricidade</i>	57
2.1.1.2	<i>Agência</i>	58
2.1.1.3	<i>As características básicas da Afrocentricidade</i>	59
2.1.1.4	<i>Os níveis de consciência</i>	63
2.1.1.5	<i>Objetivos da Afrocentricidade</i>	65
2.2	Método afrocêntrico	68
2.2.1	Abordagem Afrocêntrica	72
2.2.1.1	<i>Estudos Africana</i>	76
2.2.2	Descrição do contexto, dos cursos e sujeitos/as da pesquisa	78
3	AS COTAS RACIAIS PARA NEGROS/AS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS	82
4	A POLÍTICA PÚBLICA DE AÇÕES AFIRMATIVA PARA NEGROS/AS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA	91
4.1	A implementação das cotas raciais para negros/as na UEMA: compreensão das ações institucionais	92
4.1.1	O debate interno sobre a Política de Ação Afirmativa com recorte racial na UEMA	92
4.1.2	A Comissão de Heteroidentificação do Sistema Especial 1 de reserva para negros/as e Comunidades indígenas	94

4.1.3	Ações da Pro-Reitoria de Graduação – PROG	100
4.1.4	Ações da Coordenação de Assuntos da Comunidade Estudantil – CACE	105
4.1.5	Percepção da administração superior	110
4.2	A percepção dos/as estudantes cotistas da UEMA	117
4.2.1	Perfil dos/as estudantes cotistas que participaram da pesquisa	119
4.2.3	Dados sobre o tratamento dispensados aos/as estudantes cotistas na UEMA	126
4.2.4	Dados sobre divulgação de editais	129
5	O COLETIVO NEGRO MAGNO CRUZ: a voz insurgente dos estudantes negros/as da UEMA	134
5.1	Contexto do surgimento do Coletivo Negro Magno Cruz	136
5.2	Composição do Coletivo Negro Magno Cruz	141
5.3	Ações desenvolvidas pelo Coletivo Negro Magno Cruz	143
5.3.1	Atuação nos casos de racismo na universidade	145
5.3.2	Atuação em defesa das cotas raciais para negros/as na UEMA	150
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
	REFERÊNCIAS	165
	APÊNDICE A – ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA COM O COLETIVO NEGRO MAGNO CRUZ	185
	ANEXO A – QUESTIONÁRIO APLICADOS AOS/AS ESTUDANTES COTISTAS	189
	ANEXO B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A EX- TÉCNICA DA PROG E COM A EX-COORDENADORA DO CACE	193
	ANEXO C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O GESTOR DA ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR	196
	ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTA COM OS/AS GESTORES/AS E DISCENTES	198
	ANEXO E - RESOLUÇÃO N.º 1001/2012	200
	ANEXO F – RESOLUÇÃO Nº 820/2011 CONSUN/UEMA	202
	ANEXO G – EDITAL NO 171/2011 PROG/UEMA	203

1 **ESCREVIVÊNCIAS¹ DE UMA PESQUISADORA PRETA:** as encruzilhadas que me levaram ao objeto de estudo

Angelou (2018), na sua autobiografia “*Eu sei por que o pássaro canta na gaiola*”, descreveu de maneira intensa e comovente a sua trajetória na infância, entre os anos de 1930 e 1940, sendo uma menina negra nos Estados Unidos. Nessa obra percebe-se que sua escrita é marcada pelo tom questionador das relações raciais e pelas vivências racializadas em uma sociedade marcada pelo contexto de uma segregação racial legitimada pelo Estado.

Igualmente, percebo que escrever sobre as motivações pessoais que me impulsionaram para pesquisar uma política educacional voltada para o povo negro, tem também um tom questionador das relações raciais vivenciadas na minha trajetória de vida, na qual vários caminhos se cruzaram apontando para tensionamentos com motivações raciais.

Venho de uma família constituída por um pai negro e uma mãe branca, portanto, desde cedo eu e meus irmãos e irmãs vivenciamos tratamento diferenciado tanto no lado paterno quanto no materno. No paterno o problema consistia na rejeição de uma família negra que não se aceitava como negro/as e que, a todo custo, buscavam mecanismos de embranquecimento, desde a mudança na sua estética até os casamentos inter-raciais, sem contar o cotidiano permeado pela baixa autoestima. No lado materno, o repúdio por ter membros negros/as na família se manifestava no tratamento racista que recebíamos ainda crianças, quando eramos alvos de piadas, insultos racistas e às vezes sofríamos até violência física.

Desde a nossa infância, quando eu, meus irmãos e irmãs, ao todo, sete crianças, fazíamos os deveres de casa trazidos da escola, éramos auxiliados por nossa mãe. Tais atividades eram realizadas sempre pela parte da noite, após a chegada de nossa mãe da labuta externa diária, pois na época desenvolvia a função de vendedora e balconista numa farmácia. Ela nos auxiliava e, nesse processo, sempre nos aconselhando que nossas vidas seriam diferentes da dela, desde que conseguíssemos adentrar numa universidade e conseqüentemente buscar excelência

¹ Termo cunhado pela escritora Conceição de Evaristo (2013), aparece em sua obra “Becos da memória” e remonta à potência memorial que a escritora tem no “resgate” e recriação da memória histórica Afro-brasileira.

e eficácia no curso escolhido. Então, desde cedo esse sonho recrudescia alimentado pelos conselhos e incentivos transmitidos por nossa mãe.

Todos nós, irmãos, estudávamos em escola pública, nos anos iniciais, já nas séries finais do Ensino Fundamental parte das crianças permaneceu na escola pública e parte conseguiu bolsa de estudo em escola particular, onde o ensino se apresentava de melhor qualidade. Nesse caso, a contragosto, eu permaneci estudando em escola pública onde o ensino, na ocasião, apresentava menor qualidade. Ressalto que existe escola pública onde o ensino é de ótima qualidade, inclusive no mesmo nível de ensino das melhores escolas particulares, entretanto, a escola pública em que eu fui matriculada o ensino era precarizado, assim como sua infraestrutura. Nessa escola o ensino era por meio de vídeo aula, portanto, não havia contato com os professores/as das disciplinas, o aparelho de televisão da sala de aula constantemente apresentava problemas técnicos, parte do mobiliário escolar estava quebrada, no período chuvoso, as salas de aulas ficavam alagadas. A tutora responsável pela sala de aula – na época chamada de orientadora – não tinha domínio das disciplinas, portanto, as dúvidas dos/as estudantes na maior parte dos casos não eram esclarecidas, o material didático era em forma de apostilhas, com rasas explicações, todo esse conjunto de elementos no processo de ensino/aprendizagem, que eu vivenciei me autoriza a dizer que o ensino dessa escola era ruim. Assim, analisando por essa perspectiva fui percebendo minha possibilidade de adentrar numa universidade pública escorrendo como água pelas mãos.

Na escola pública consegui me sobressair como atleta da modalidade de atletismo, então, diante das qualidades apresentadas como esportista, acabei por ser contemplada com uma bolsa de estudos oferecida por uma escola da rede particular de ensino, onde o aprendizado se fazia mais eficiente. Abracei-me a essa oportunidade percebendo que com essa nova perspectiva seria possível ter uma formação escolar mais consistente e transformar em realidade o sonho de adentrar rapidamente numa universidade pública, posto que, nessa época, tal desejo apresentava-se como um dos principais objetivos de minha vida.

A escola particular para a qual fui transferida era considerada uma instituição de ensino “de elite”, majoritariamente frequentada por estudantes brancos e abastados, enquanto eu, negra e pobre, me via como estranha no ninho e deslocada daquele convívio social. Ali, naquele “covil” elitizado, vivenciei o racismo da forma mais

aviltante possível, experienciando a “linha de cor”² intangível que não me permitia acompanhar, na mesma proporção dos demais alunos, as discussões e debates na sala de aula, dessa maneira, me esmerava ao extremo para poder me aproximar do nível da turma. Um dia assistindo uma aula de Língua Portuguesa, o Professor chamado Furtado, um homem branco e ex-padre, fez uma pergunta sobre o conteúdo da aula e a turma silenciou, mas eu respondi à questão. Nessa ocasião todos me olharam e eis que o professor olhou para mim e disse em tom jocoso: “Não é que o cabelo de palha de aço e picolé de juçara respondeu certo”.³ Neste momento toda a turma caiu em uma sonora gargalhada e eu fiquei atônita, sem reação, com os olhos marejados e sem condições de me recompor, então saí da sala de aula e fui para o banheiro chorar. Nessa época eu era apenas uma adolescente. Sobre essa situação, Maldonado-Torres (2019) nos apresenta uma ideia que em muito dialoga com este momento marcante, a partir de dez teses elaboradas para construir uma análise sobre a colonialidade. Em diálogo com Fanon (*Os condenados da terra*) o autor descreve que:

A emergência do condenado como um questionador, um orador, um escritor e um sujeito criativo é um evento impossível dentro da lógica e dos termos do mundo moderno/colonial. O impossível ocorre toda vez que o condenado aparece dessas maneiras. A resposta é previsível: a ordem moderna/colonial busca descartar a anomalia tanto rejeitando, minimizando, humilhando, matando e exotizando quanto estereotipando o condenado.” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 49-50).

Esse episódio marcou profundamente a minha vida e ali, mais uma vez, estava na mira do racismo. Essa situação de exposição racista, por parte do professor, se repetia quase sempre que me encontrava nos corredores da escola e na sala de aula. Para enfrentá-la, busquei apoio no ambiente familiar e não encontrei. Descobri que teria que lidar com essa situação de qualquer forma, então passei a contestar a atitude do professor, mas ainda assim me tornei alvo de mais ofensas. Entendi que não aceitar a condição de subalternidade incomoda e desafia os cânones

² O conceito de “Linha de cor” (originalmente, “Color Line”) foi elaborado pelo intelectual norte americano William Edward Burghardt “W. E. B.” Du Bois (1903) e é um dos conceitos recorrentes na sociologia Duboisiana. O termo foi elaborado em sua obra “The souls of Black folk” (As almas do povo negro) e faz menção à segregação racial no aspecto espacial (geográfico) das comunidades sulistas norte americanas as quais possuíam uma linha que dividia a habitação de brancos e negros que demarcava também a diferença de vida entres estes grupos. Aqui, empresto o conceito de Du Bois para referir-me à nítida desigualdade racial que resulta também em uma desigualdade material e também de políticas, que são resultados da configuração da “linha de cor à brasileira” impedindo o acesso de pessoas de negras, ainda que estejam em espaços “multi raciais”, à um pleno gozo da educação, sobretudo em função do racismo presente em práticas institucionais etc.

³ Frase dirigida a mim pelo então prof. Furtado na sala de aula no ensino médio.

eurocêntricos que sempre revidam perguntando: “Pode o subalterno falar?” (SPIVAK, 2010, p. 23). A minha resposta foi: sim, e falei! Mas entendi que o enfrentamento tem que ser em coletividade com meus pares.

Entendo que a partir daquele momento começou a vontade de lutar pela questão racial. Retomando o pensamento de Maldonado-Torres (2019, p. 50) entendi que: [...] “A atitude decolonial envolve renúncia aos sistemas de valores que permitem que a resposta que busca desqualificar o condenado como uma anomalia funcione. Mas um condenado sozinho não pode ir muito longe”.

Assim, comecei a participar do movimento negro, no Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN) e a buscar leituras sobre as questões raciais. Não foi possível participar ativamente do movimento negro porque ainda era menor de idade e meus pais não viram com bons olhos essa escolha, mesmo tendo um irmão que já participava ativamente do CCN, acredito que o fato de ser mulher influenciou na decisão dos meus pais e também por ainda ser adolescente.

Retomando minha formação, mesmo tendo cursado o ensino médio numa escola particular, não consegui aprovação imediata no vestibular, contudo, após outras tentativas, consegui enfim o meu intento de me tornar uma universitária, em que pese as imensas dificuldades materiais que enfrentava. Ingressei na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) no curso de Ciências Sociais em busca de maiores conhecimentos sobre as relações raciais no Brasil e com a necessidade de compreender as tramas do preconceito e da intolerância em razão das diferenças étnicas, momento em que tentei me aproximar da temática racial, entretanto, o único professor que trabalhava com esta temática no curso, não tinha, naquela ocasião, um grupo de pesquisa e nem desenvolvia nenhum projeto com a temática racial.

Na busca por me inserir num projeto de pesquisa, participei do Programa de Iniciação Científica como aluna bolsista financiada pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e em seguida pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Maranhão (FAPEMA) na pesquisa denominada Estado e Participação Popular – Conselho Estadual de Saúde e Conselho Municipal de Saúde de São Luís, sob a orientação da Professora Ms. Lúcia Helena Fernandes Sabóia, na época docente do Departamento de Sociologia e Antropologia.

Antes de cursar o mestrado tive experiência na condição de docência a qual ocorreu após a conclusão do curso de graduação, fui aprovada no Processo Seletivo para Professora Substituta de Antropologia na mesma instituição em que me

formei, e dessa forma, iniciei minhas atividades docentes, as quais me permitiram um aprofundamento das minhas leituras sobre a questão racial.

Após aprovação em Concurso Público para professora na Universidade Estadual do Maranhão, no Campus de Timon, ministrei aula nos cursos de Pedagogia e Administração onde trabalhei as disciplinas História e Cultura Afro-brasileira e Africana, Introdução a Sociologia e Educação e Diversidade.

Todo esse envolvimento com a questão racial e educacional, bem como, as discussões em sala de aula, além de antigas inquietações, conduziram-me a desenvolver um projeto de extensão com professores da Educação Infantil. Senti a necessidade de conhecer mais profundamente, as relações estabelecidas entre alunos/as negros/as e seus professores/as, crianças negras que continuam sendo vítimas de discriminações e preconceitos, reforçados, principalmente, no espaço da sala de aula, através do incentivo de alguns livros didáticos, além do discurso e/ou atitudes de alguns professores alheios a essa questão, contribuindo dessa forma para o comprometimento da autoestima dessas crianças, incidindo conseqüentemente no sentimento de inferioridade do qual acabam por ser acometidas.

Nesse compasso desenvolvi um projeto de extensão com as alunas de Pedagogia sobre a Lei nº 10.639/03, envolvendo professoras do Ensino Infantil, dando-lhes suporte teórico para tratar as questões étnico-raciais no espaço da sala de aula. O projeto teve duração de um ano e conseguimos oportunizar formação para um pequeno grupo de professoras. Embora o objetivo fosse formar um grupo maior, faltou interesse das escolas em liberar seus docentes para a formação. Desse projeto foram gerados também artigos e monografias das alunas extensionistas.

Em seguida solicitei transferência para o departamento de Ciências Sociais, em São Luís, onde sempre procurei trabalhar com as disciplinas relacionadas às questões raciais.

De volta a São Luís, me integro ao Grupo de Estudos sobre Feminismo Negro Marielle Franco (GEFN) que estuda e divulga as intelectuais negras por meio de palestras e participações em reuniões de diversas entidades da sociedade civil. Torno-me membro do Fórum Maranhense de Mulheres (FMM) que encampa as lutas das mulheres e integro também o Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico- Racial do Maranhão (FEDERMA).

No Curso de Ciências Sociais desenvolvi pesquisa no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)/UEMA, cujo objetivo foi avaliar

as Políticas de Ações Afirmativas com recorte racial na UEMA, essa pesquisa foi realizada no período de 2017 a 2018, em seguida solicitei a renovação para o período de 2018 a 2019, sendo que também nessa nova vigência, consegui submetê-la no Edital Universal 002/2018, da FAPEMA, conseguindo financiamento.

Em razão de problemas de ordem administrativa da FAPEMA o financiamento somente seria liberado em dezembro de 2019. Nessa ocasião já me encontrava afastada das atividades acadêmicas para cursar as disciplinas no Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Assim solicitei prorrogação para a conclusão da pesquisa, cuja temática é a mesma da pesquisa de doutorado.

O tema central de estudo as políticas afirmativas para negros/as na educação superior, permite repensar a função social da universidade pública no sentido de observar a inclusão da diferença racial sem a hierarquização que durante muito tempo determinou o padrão de relação na academia e possibilita “desaprender o colonialismo e despojar-se do racismo” (HOOKS, 2013, p. 48).

1.1 Contextualização do objeto de estudo

Uma vez que o objeto deste estudo se constituiu na análise e discussão de uma política de ação afirmativa focal na educação, ou seja, direcionada para um grupo historicamente discriminado em função da sua raça, e nessa pesquisa raça é entendida como construções sociais, políticas e culturais estabelecidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não optei pelo termo etnia porque o racismo se efetiva inicialmente com base nos traços fenotípicos dos/as sujeitos/as e posteriormente no universo cultural dos/as racializados/as (GOMES, 2012). As políticas de ações afirmativas com recorte racial, abrangem e tocam principalmente a perspectiva educacional visando garantir a igualdade de direitos, a acessibilidade e democratização da educação para a população negra no ensino superior. Assim, essa pesquisa se insere na linha de Educação, Cultura e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, no eixo Direito e Educação, que está em consonância com os projetos de pesquisas “*Da escola pública à universidade: trajetórias, expectativas e desafios das juventudes negras e periféricas no acesso ao direito à educação*” e “*Avaliação das políticas de ação afirmativa no ensino superior no Brasil: resultados e desafios futuros*”, desenvolvidos no Grupo de

Estudo e Pesquisas sobre Juventudes (GEPJUV), coordenado pela Profa. Dra. Lúcia Isabel da Conceição Silva.

O trabalho inicial dessa pesquisa consistiu no mapeamento e síntese das produções acadêmicas sobre o tema, nos últimos dez anos, a fim de identificar e examinar as pesquisas, abordagens e as temáticas relativas às políticas públicas de ações afirmativas para negros/as na educação, elaborando um panorama sobre esta temática.

Para o levantamento inicial do estado da arte realizei a consulta da produção científica em nível de doutorado, nas áreas de Educação e Sociologia disponíveis no Banco de Teses & Dissertações da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período que compreende os anos de 2009 até 2019, sobre o tema “políticas de ação afirmativa para negros/as no ensino superior”.

Na realização dessa busca seguiram-se as seguintes etapas: Primeiro escolhi os descritores⁴ que conduziram a busca dos trabalhos no Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES, os quais foram: ‘Cota racial negros’; ‘Ação afirmativa negro’ e ‘negro ‘Ensino Superior’. No passo seguinte, fiz respectivamente busca de cada descritor, que para efeito de organização nomeei N1 = Número total de teses e dissertações sem nenhum refinamento; N2 = Somente Teses; N3 = Refinamento temporal: últimos 10 anos; N4 = Grande área (humanas); N5 = Área de concentração (Educação e Sociologia); N6 = Teses que tenham no título pelo menos dois dos seguintes descritores: cotas negros, cotas ensino superior, política de ação afirmativa e N7= Número de trabalhos selecionados para análise que não se repetiram. O total de trabalhos encontrados e seu refinamento estão descritos na Tabela 1.

Tabela 1 – Tabela de Refinamento da pesquisa

DESCRITORES	REFINAMENTOS						
	N1	N2	N3	N4	N5	N6	N7
Cota racial negros	11146	2777	1950	785	363	28	22
Ação afirmativa negro	6769	1747	1175	461	203	19	16
Negro “Ensino superior”	21267	4548	3215	1542	1073	20	10
Total	39183	9073	634	2789	1640	67	48

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

⁴ São os termos a serem utilizados na base de dados e que tem relação com o tema da pesquisa.

A busca realizada resultou em quarenta e oito teses, conforme Quadro 1, todas elas com abordagens diversificadas e com um olhar atento sobre o impacto dessas políticas no contexto de determinadas universidades e na sociedade brasileira. Ademais, analisei também as perspectivas adotadas nos estudos; os principais resultados e conclusões a que tais estudos chegaram, bem como as possíveis lacunas ou questões que precisam ser mais bem exploradas em relação às ações afirmativas para negros/as.

Quadro 1 – Quadro de teses após sistematização

(continua)

Nº	TÍTULO DA TESE	AUTOR	ANO
1.	Abolição das desigualdades: Ações Afirmativas no Ensino Superior – UFRGS	Sanger, Dircenara Dos Santos	2009
2.	Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa – UFBA	Santos, Dyane Brito Reis	2009
3.	Identidade Raça e Representação: Narrativas de Jovens que ingressaram na Universidade de Brasília pelo Sistema de Cotas Raciais – UNB	Ferreira, Erika Do Carmo Lima	2009
4.	O Programa Universidade para Todos e a inserção de negros na educação superior: a experiência de duas Instituições de Educação Superior de Mato Grosso do Sul - 2005 – 2008 – UFSCar	Marques, Eugênia Portela de Siqueira	2010
5.	O Sistema de Cotas para Negros na Universidade Federal do Maranhão: uma política de ação afirmativa para a população afro maranhense – UNESP	Nunes, Antônio de Assis Cruz	2011
6.	Ações Afirmativas, Educação e Relações Raciais: Conservação, Atualização ou Reinvenção do Brasil? – UFMG	Jesus, Rodrigo Ednilson de	2011
7.	Universidade Zumbi dos Palmares: uma proposta alternativa de inclusão do negro no Ensino Superior – UNIMEP	Vicente, José	2012
8.	Programa de ações afirmativas na universidade pública à luz da visibilidade midiática: entre as ações institucionais e as percepções dos sujeitos – UFBA	Decia, Ana Cristina Muniz	2013

9.	O Debate Sobre Cotas Universitárias: Itinerários da Prática Pedagógica na Universidade Federal de Sergipe – UFS	Oliveira, Andrea Herminia de Aguiar	2013
10.	A Política de Cotas na UEPG: em busca da democratização da Educação Superior – UEPG	Krainski, Luiza Bitencourt	2013

Quadro 1 – Quadro de teses após sistematização

(continuação)

Nº	TÍTULO DA TESE	AUTOR	ANO
11.	Acesso e produção acadêmica de estudantes cotistas negros da Universidade Federal do Maranhão - PUC/SP	Maciel, Regimeire Oliveira	2014
12.	Raça e Classe nos Programas de Cotas e ou Reserva de Vagas para Ingresso no Ensino Superior Público Brasileiro – UFF	Jesus, Marcelo Siqueira de	2014
13.	“Os ‘Intrusos’ e os ‘Outros’ Quebrando o Aquário e Mudando os Horizontes”: as Relações de Raça e Classe na Implementação das Cotas Sociais no Processo Seletivo para Cursos de Graduação Da UFES – 2006-2012 – UFES	Gonçalves, Sergio Pereira dos Santos	2014
14.	Por Trás dos Muros da Universidade: Representações de Estudantes Sobre o Sistema de Reserva de Vagas (Cotas) Sobre Estudantes Cotistas da UFES – UFES	Aguiar, Maria Cristina Figueiredo	2014
15.	Educação Superior, Política de Cotas e Jovens: das Estratégias de Acesso às Perspectivas de Futuro – PUC/GO	Cavalcante, Claudia Valente	2014
16.	Desigualdades, Direitos Humanos e Ações Afirmativas: História e Revelações do Programa UFGINCLUI Goiânia’. PUC/GO	Hamu, Daura Rios Pedroso	2014
17.	A nação mestiça ameaçada? Análise anticolonial do debate público sobre as ações afirmativas no Brasil – UFSCar	Moya, Thais Santos	2014
18.	Cor e Ensino Superior: Trajetórias e Experiências de Estudantes Cotistas da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – UFSCar	Costa, Jacqueline da Silva	2015
19.	Tem Preto de Jaleco Branco? Ações Afirmativas na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas – AFA	Santana, Jusciney Carvalho	2015

20.	Política de Educação Superior e Ações Afirmativas: O Projeto Negraeva no Estado de Mato Grosso do Sul – UCDB	Santos, Laura Marcia Rosa dos	2015
21.	A Democratização do Acesso à Universidade: Um Estudo Sobre a trajetória e o desempenho de alunos cotistas da Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro – UFF	Barreto, Maria Augusta Olivieri Sa	2015
22.	Ações Afirmativas na UFRGS: Racismo, Excelência Acadêmica e Cultura do Reconhecimento – UFRGS	Grisa, Gregorio Durlo	2015

Quadro 1 – Quadro de teses após sistematização

(continuação)

Nº	TÍTULO DA TESE	AUTOR	ANO
23.	Política de Cotas na Universidade Federal de Juiz de Fora (2006-2012): Eficácia e Eficiência JUIZ DE FORA 2015 - UFJF	Beraldo, Antonio Fernando de Castro Alves	2015
24.	Políticas Afirmativas para Negros nas Universidades Federais entre 2002 – 2012: Processos e Sentidos Na UNB, UFPR e UFBA. – UFPR	Marcal, Jose Antônio	2016
25.	Política de Cotas para Ingresso na Educação Superior Pública: 10 Anos na Universidade Estadual de Goiás (2005-2015) – PUC/GO	Santos Junior, Ronaldo Rosa dos	2016
26.	Políticas de Permanência de Estudantes na Educação Superior: em exame as Universidades Comunitárias Catarinenses – PUCRS	Voos, Jordelina Beatriz Anacleto	2016
27.	Ações Afirmativas Em Universidades Públicas Brasileiras: Uma Análise Sobre A Implantação Das Cotas Raciais – UNESP	Souza, Nilda Rodrigues de	2017
28.	Discutindo Trajetórias: Etnicidade, Classe e Cotas Na UEPB – UFCG	Farias, Melania Nobrega Pereira de	2017
29.	INVASÃO/ OCUPAÇÃO DA UFRGS: Diálogo com docentes dos Cursos de Licenciatura em História, Letras E Pedagogia sobre Programa de Ações Afirmativas, Educação das Relações Étnico-Raciais – ERER, Estudantes Cotistas e Currículos Escolares. – UFRGS	Fontoura, Maria Conceição Lopes	2017
30.	Gestão Universitária, Diversidade Étnico-Racial e Políticas Afirmativas: O Caso da UFMG – UFMG	Gonzaga, Yone Maria	2017
31.	A POLÍTICA AFIRMATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: Contributos e dilemas do sistema de cotas da Lei Nº 12.711/2012' – UFU	Crosara, Daniela de Melo	2017
32.	Dez Anos de Cotas na UFRGS: Um Estudo das Ações Afirmativas na Perspectiva do Acesso, Permanência e	Souza, Eliane Almeida de	2017

	Empoderamento dos Alunos Negros Diplomados – UFRGS		
33.	Políticas de Ação Afirmativa: Implicações na Trajetória Acadêmica e Profissional de Afro-Brasileiros/as Cotistas Egressos/as da UEMS (2007-2014) – UCDB	Cordeiro, Ana Luisa Alves	2017
34.	Desafios para Permanência no Ensino Superior: Um Estudo a Partir da Experiência da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) – USP	Dias, Sonia Maria Barbosa.	2017

Quadro 1 – Quadro de teses após sistematização

(conclusão)

Nº	TÍTULO DA TESE	AUTOR	ANO
35.	Ações Afirmativas com recorte Racial no ensino superior e disputas de identidade nacional no Brasil – UFPE	Portela Junior, Aristeu	2018
36.	Cotistas Negros da UFSM e o Mundo do Trabalho – UFSM	Dutra, Maria Rita Py	2018
37.	Invisível, implícito e dissonante: Percepções docentes da experiência de relações raciais à luz de Políticas Afirmativas em um curso de medicina – PUC	Queiroz, Monica Romitelli de	2018
38.	Implementação da Lei de Cotas em Três Universidades Federais Mineiras – UFMG	Santos, Adilson Pereira dos	2018
39.	Meta-Avaliação das Políticas de Cotas: Um Estudo de Processos nas Universidades Estaduais Paranaenses – UFSCar	Souza, Andreliza Cristina de	2018
40.	A “lei de cotas” no ensino superior brasileiro: reflexões sobre a política pública e as universidades federais – UFRGS	Anhaia, Bruna Cruz de	2019
41.	A produção do conhecimento sobre ações afirmativas nos programas de pós-graduação no Brasil: balanços e perspectivas – Unicamp	Carvalho, Emanuel Manguiera	2019
42.	Intercultura, Formação De Professores E Cotas Nas Universidades Brasileiras: Uma Realidade Efetiva Ou Formal? – UFSM	Friedrich, Rafael	2019
43.	POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA: possibilidades decoloniais no Ensino Superior – Unicamp	Goncalves, Mirian Lucia	2019
44.	Histórias afro-brasileiras na ordem do discurso das políticas educacionais – UFSC	Maciel, Luiza Vieira	2019
45.	Educação, Democracia e Inclusão Racial: Análise da efetividade da lei de cotas para negros em concursos docentes de universidades federais. – UFGD	Palma, Vanessa Cristina Lourenco Casotti Ferreira da	2019

46.	Ações afirmativas e equidade formativa na Universidade Federal da Bahia: um estudo sobre ações gestoras no ensino, na pesquisa e na extensão – UFBA	Silva, Jacqueline dos Santos	2019
47.	Políticas de ação afirmativa e as construções identitárias exigidas, manipuladas e disputadas por seus beneficiários' – UNESP	Souza, Alexsandro Eleoterio Pereira de	2019
48	Os jovens negros e universitários moradores da periferia da cidade de São Paulo: expectativas, conflitos e contradições' PUC/SP	Tineu, Rogerio	2019

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa realizada no período de 18/03/2020 à 23/03/2020.

Na perspectiva de construir o panorama dessas produções o material foi descrito e analisado a partir de duas dimensões principais: uma dimensão quantitativa, que busca uma caracterização geral das teses selecionadas ao analisar as seguintes variáveis: recorte temporal, distribuição regional, tipo de pesquisa e metodologias empreendidas.

Uma segunda dimensão de análise se debruça mais sobre os principais objetivos e resultados das pesquisas, de forma a discutir as tendências assumidas pelos estudos e na busca de compreender melhor como esses estudos contribuíram para entender as políticas de ação afirmativa para negros/as no ensino superior.

1.1.1 Caracterização geral das pesquisas sobre ações afirmativas para negros/as

Conforme supracitado as teses foram selecionadas considerando o período de dez anos, de 2009 a 2019 com o objetivo de mapear, nesse recorte temporal, as temáticas que direcionaram as pesquisas sobre as ações afirmativas. Nesse processo de análise ficou evidenciado que das 48 teses, 37,5% delas se debruçaram sobre a implementação das ações afirmativas nas universidades; 18,75% Avaliação dos estudantes cotistas; 14,58% Avaliação do debate social sobre as políticas de ações afirmativas; 10,41% Avaliação das políticas de permanência; 8,33% Políticas públicas de democratização do acesso à universidade; 8,33% Projeto Pedagógico específicos para negros e 2,08% Análise epistemológicas das teses e dissertações sobre políticas afirmativas.

O maior número de estudos elegeu a implementação das ações afirmativas nas universidades como foco de suas pesquisas, entendi que a inclinação por este tema decorre do fato de que essa política educacional estava sendo implementada nas universidades antes mesmo da Lei nº 12.711/2012 – Lei das cotas para o ensino

superior (BRASIL, 2012a) – e havia uma diversidade de técnicas de implementação dessa política nas universidades chamando a atenção dos/as pesquisadores/as, sobretudo, os que investigam as questões raciais e/ou educacionais.

Essas pesquisas analisaram a efetivação dessa política educacional com o objetivo de compreender seus acertos e problemas no processo de implementação. Estes estudos evidenciam que a política de ações afirmativas viabilizou a democratização na entrada nas universidades dos/as estudantes negros/as e demonstraram também que não houve qualquer prejuízo no nível de ensino nas universidades, como presumiam os críticos das políticas de ações afirmativas. Santos, S. (2015) observou que em geral as pesquisas desenvolvidas por alguns pesquisadores dos sistemas de cotas têm afirmado que na média não há desigualdade com significância estatística entre o índice de rendimento acadêmico dos alunos cotistas e dos não cotistas. Por outro lado, o autor prosseguindo em sua argumentação, observa que:

Os dados coletados pelas universidades sobre os seus estudantes foram produzidos por meio de pressão e crítica negativa contra o sistema de cotas e não por dever e/ou compromisso públicos que qualquer instituição deve ter como missão, ou seja, essas pesquisas estavam mais preocupadas em adotar uma postura defensiva contra os ataques dos críticos das ações afirmativas, o que possivelmente reduziu o foco das análises, que poderiam se debruçar sobre outras questões, alargando assim a visão sobre essa política educacional. (SANTOS, S., 2015, p. 223).

Ao analisar o recorte temporal de produção dessas 48 teses observei uma oscilação nos estudos sobre as ações afirmativas, assim houve um aumento nos anos de 2014, 2015, 2017, 2018 e 2019, e um menor número nos anos de 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2016. Refleti que esse movimento dos estudos nas áreas da Educação e Sociologia teve relação com a instituição da Lei nº 12.711/2012, onde todas as universidades Federais e Institutos Federais tiveram que implementá-la, passando a ser alvo de estudo nestas instituições, mas, essa reflexão não se aplica para os anos de 2013 e 2016 onde diminuiu o número de pesquisas. Acredito que essa diminuição tenha relação com o afunilamento das teses que estabeleci na realização desse levantamento, possivelmente em outras áreas de estudos das ações afirmativas a tendência do aumento do estudo tenha se mantido. O Gráfico 1 demonstra a evolução dos estudos no recorte temporal que foi trabalhado.

Gráfico 1 - Distribuições de teses por ano



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa realizada no período de 18/03/2020 à 23/03/2020. 2023.

No que tange a distribuição regional observei que o interesse pelo tema também se apresenta diferenciado entre as regiões, sendo que o maior número de estudo se concentrou na região Sudeste totalizando 50%, seguida da região Sul com 20,83%, as regiões Nordeste e Centro-Oeste com 14,58% cada e o Norte contabilizando 0%. Considerei que a maior concentração de trabalhos na região sudeste atribui-se ao grande número de Instituições de Ensino Superior (IES) distribuídas na região, com ênfase para o quantitativo de programas de pós-graduação *stricto sensu*, que, desde sua criação, tem concentração em universidades da região como a Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), etc. (NAZARENO; HERBETTA, 2019) e dessa maneira trazem à tona as assimetrias e desigualdades regionais como um dos principais desafios da pós-graduação brasileira. Em relação à região norte, que neste estudo não evidencia nenhuma tese, compreendi que o afunilamento que utilizado na seleção dos trabalhos excluiu teses que trabalharam esse tema, mas, em outras áreas e por essa razão, não se enquadraram nos parâmetros desse estudo e também deve-se considerar que a busca na plataforma CAPES representa a realidade do período em que esta busca foi realizada. No que concerne aos sujeitos das pesquisas o recorte de gênero demonstrou que 68,75% das pesquisadoras, são do gênero feminino e 33,25% do gênero masculino.

Essa diferença entre os gêneros atribuiu-se ao fato das áreas de concentração das pesquisas terem sido a Educação e a Sociologia, onde há um quantitativo maior de mulheres mas, também reforça o que já vem sendo constatado por várias pesquisas, como a realizada e publicizada em março de 2021 pelo Instituto Brasileiro de Estatística (IBGE) com o título “*Estatística de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil*”, que demonstrou que: “as mulheres brasileiras são mais instruídas que os homens e com mais acesso ao ensino superior [...]. Na população com 25 anos ou mais, 19,4% das mulheres e 15,1% dos homens tinham nível superior completo em 2019” (CARNEIRO; SARAIVA, 2021, não paginado). Porém, essa realidade não se aplica as mulheres negras, conforme pesquisa realizada por Ferreira (2019) da Universidade Federal de Lavras (UFLA) sobre a presença feminina na universidade, pontua que é preciso fazer uma ressalva, ao fato da entrada das mulheres em maior número na universidade em relação aos homens, esse crescimento não contempla as mulheres negras, e que para entender esse fenômeno é necessário fazer uma contextualização histórica do país, e analisar questões de gênero, raça e classe para compreender os resultados, por isso políticas de inclusão como a de cotas raciais são extremamente necessárias.

No que diz respeito, à natureza das pesquisas, das 48 teses, 83,33% trabalharam com a abordagem qualitativa e 16,66% trabalharam com o conjunto de dados qualitativos e quantitativos. Entendo que a maioria das pesquisas optou pela abordagem qualitativa porque se preocupa com o universo de significado que corresponde a um espaço mais profundo das relações que não podem ser resumidos às variáveis (DESLANDES *et al.*, 1994), mas por outro lado compreendi também que analisar os dados conjugando as abordagens qualitativas e quantitativas permite aos/as pesquisadores/as uma ideia mais ampla e inteligível da complexidade do problema estudado.

Entendi que os/as autores/as das teses analisadas escolheram as abordagens que foram apropriadas para responder as suas questões considerando os sujeitos das pesquisas (grupos de estudantes, Professores/as, gestores/as e funcionários/as) assim, o desenvolvimento da pesquisa qualificou as abordagens escolhidas.

A primeira parte das análises que tange as questões teórico-metodológicas trabalhadas, agrupamos as teses em nove (09) blocos da seguinte forma: a) Abordagem sócio-histórica e dialética com o total de sete (07) teses; b) Estudo de

caso contabilizando sete (07) teses; c) Análise de discurso e análise de conteúdo com o total de cinco (05) teses); d) Análise documental, bibliográfica e exploratória com sete (07) teses; e) Metodologia pós-colonial uma (01) tese; f) Estudo comparativo duas (02) teses; g) Pesquisa participante duas (02) teses; h) Metodologias diversas seis (06) teses e i) descrição da linha teórica sem especificar a metodologia, somente descrição das técnicas de pesquisa e natureza da pesquisa onze (11) teses.

1.1.2 Discutindo as temáticas, tendências e principais resultados encontrados nos estudos

Nesta segunda parte do levantamento descrevi e analisei as pesquisas qualitativamente com o objetivo de compreender o caminho seguido nesses estudos, posto isto, dividi em partes as análises com o fim de sintetizar as informações coletadas, assim compactei: objetivos gerais; fundamentação teórico-metodológico; problematização e resultados encontrados.

1.1.2.1 Objetivos gerais dos estudos

Conquanto as pesquisas tenham percorrido caminhos diferentes nas suas análises foi possível agrupá-las por apresentarem proximidade nos seus objetivos, desse modo dividi as pesquisas em seis grupos:

O primeiro “Políticas Públicas de democratização do acesso à Universidade” o interesse central foi entender como, efetivamente, as políticas de ações afirmativas propiciaram a inclusão nas universidades e em outros espaços, isto é, o entendimento da ação afirmativa como uma importante política pública que abre a universidade e outras instituições para a diversidade e a interculturalidade, entre os trabalhos tem-se o de Barreto (2015), Crosara (2017), Gonzaga (2017), Grisa (2015), Hamú (2014), Jesus (2014), Marçal (2016), Marques (2010), Nunes (2011), Santos (2009), Santos (2018), Santos Júnior (2016) e Souza (2017).

O segundo “Projeto pedagógico específico para os negros/as” as pesquisas voltaram à atenção para a formação de um currículo que contemplasse a história dos/as negros numa perspectiva não subalternizada, rompendo assim, com a imagem submissa dos negros/as naturalizada nos livros didáticos, então, neste caso, houve uma atenção com a análise da produção de material pedagógico intercultural de modo a valorizar a contribuição dos/as negros/as na história do Brasil, bem como, a

orientação para formação de professores no sentido de incluir efetivamente os/as estudantes negros/as. Nesse rol estão as teses de Fontoura (2017), Friedrich (2019), Maciel (2019) e Oliveira (2013).

O terceiro “Avaliação de Política de Ações Afirmativas nas IES” os estudos de modo geral analisaram a eficácia dessa política nas instituições de ensino superior avaliando os impactos na estrutura da gestão universitária, principalmente, nas áreas acadêmicas, e administrativo-burocrática dentro dessa perspectiva estão os trabalhos de Anhaia (2019), Decia (2013), Krainiski (2013), Gonçalves (2019), Queiroz (2018), Santana (2015), Santos, S. (2015), Santos, S. P. (2014), Silva (2019) e Souza (2018).

Nesse agrupamento de pesquisas ficou evidenciado nos estudos que algumas universidades estão resistindo e/ou tendo dificuldades no campo administrativo em lidar com a chegada dos sujeitos de direitos dessas políticas. Esses problemas se apresentam desde o processo de seleção para a entrada na universidade, pois algumas universidades no critério de inclusão priorizaram o recorte social e não racial, diminuindo assim, o número de vagas para negros/as.

O quarto “Avaliação do debate social sobre as Políticas de Ação Afirmativas” o olhar investigativo foi direcionado para os debates polarizados que ocorreram na sociedade brasileira, onde grupos de intelectuais, a imprensa entre outros setores polemizou sobre as políticas afirmativas de recorte racial. Essa polarização do debate social evidenciou o racismo que parte da sociedade ocultava por meio do discurso da democracia racial e da meritocracia. Nessa temática foram desenvolvidas as pesquisas de Beraldo (2015), Farias (2017), Jesus (2011), Moya (2014), Vicente (2012) e Portela Júnior (2018).

O quinto “Avaliação dos estudantes cotistas” as análises se debruçaram sobre as subjetividades, desempenhos e convivências dos cotistas desde o processo de seleção para as universidades passando pela permanência, abandono e os egressos dos cursos. Viés analisados pelos trabalhos de

Cordeiro (2017), Costa (2015), Dutra (2018), Ferreira (2009), Guasti (2014), Krainiski (2013), Maciel (2014), Sanger (2009), Silva (2019), Souza (2019) e Tineu (2019).

Por fim, o sexto “Avaliação das políticas de permanência” as pesquisas investigaram se as IES que foram alvo dos seus estudos e que implementaram as políticas de ações afirmativas instituíram programas que garantiram efetivamente a permanência dos estudantes cotistas até a integralização do curso. Entre as teses que

abordaram esses temas estão a de Cavalcante (2014), Dias (2017), Santos (2009) e Voos (2016).

À vista disso, considerei que as questões discutidas evidenciaram os esforços dos/as pesquisadores/as em divulgar como as políticas de ações afirmativas estavam sendo executadas nas universidades e para além desse interesse, buscaram saber quais problemas foram enfrentados após a efetivação dessa política apontando assim, alternativas de solução para esses problemas.

1.1.2.2 Fundamentação teórico-metodológica dos trabalhos

As pesquisas indicaram as opções teórico-metodológica que os/as pesquisadores/as elegeram para explicarem os fenômenos por eles/as estudados, dessa maneira dividi as teses em nove grupos considerando seus referenciais teórico-metodológicos que consegui descrever, mas ressalto que em alguns trabalhos, alvo desse levantamento não foi possível essa percepção.

No primeiro conjunto 7 (sete) teses (14,58%) agreguei os trabalhos que utilizaram a abordagem 'Sócio-histórica e dialética' houve a intenção de entender o objeto de estudo em sua complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou sujeitos da pesquisa apresentaram (DESLANDES *et al.*, 1994). Entre os trabalhos estão o de Jesus (2014), Santos Junior (2016) e Santos, S. P. (2014).

No segundo grupo, 7 (sete) teses, (14,58%) fizeram 'Estudo de caso' o alvo foi estudar isoladamente um grupo, para avaliá-lo analiticamente, ou seja, o caso é tomado como unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto propor intervenção (CHIZZOTTI, 2006). Neste grupo selecionamos as teses de Gonzaga (2017), Guasti (2014), Oliveira (2013), Sanger (2009) e Vicente (2012).

No terceiro grupo de 5 (cinco) teses (10,41%) 'Análise de discurso' e 'Análise de conteúdo', o propósito dos/as pesquisadores/as que escolheram a análise de discurso foi investigar os sentidos estabelecidos em diversas formas de produção, onde alguns foram relatos orais e outros foram documentos que contribuíram para suas análises e, os/as que elegeram a análise de conteúdo, se debruçaram nos textos, nesse contexto, (alguns foram documentos institucionais) que permitiram de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo dos materiais escritos por eles/as

selecionados. Segue algumas teses: Hamú (2014), Jesus (2011), Krainski (2013), Marçal (2016) e Portela Júnior (2018).

No quarto grupo, 'Análise documental, bibliográfica e exploratória' os estudos buscaram identificar as suas questões relevantes por meio das informações contidas nas documentações alvo das análises. Teses desse grupo: Decia (2013), Cordeiro (2017), Farias (2017), Santana (2015) e Santos, S. A. (2015).

O quinto conjunto teve somente uma tese (2,08%), a autora utilizou a perspectiva pós-colonial. A crítica pós-colonial tem como pressuposto a importância das narrativas nacionais, construídas em um contexto mundial de colonialidade sobre o outro, e acentua a necessidade prioritária da revisão anticolonial dos valores e orientações a tais metanarrativas (MOYA, 2014).

No sexto grupo, 2 (duas) teses (4,26%) e sétimo 2 teses (4,16%) as pesquisas respectivamente utilizaram 'Estudo comparativo' e 'Observação participante'. As teses que utilizaram o método comparativo buscaram comparar as políticas afirmativas em universidades diferentes, com vistas à avaliação entre as semelhanças e diferenças, e as teses que utilizaram a observação participante realizaram uma incursão no espaço acadêmico, visando acompanhar o cotidiano nas universidades para elaborar suas análises. Entre os trabalhos estão os de: Costa (2015), Dutra (2018), Grisa (2015) e Santos (2018).

No oitavo grupo, correspondente a 11 (onze) teses (22,91%) não identifiquei a metodologia somente a natureza da pesquisa e a descrição das técnicas de pesquisas. Por fim, o último grupo com 6 teses (12,5%) os/as autores/as recorreram a diversos caminhos teórico-metodológicos com o objetivo de responder as questões levantadas. Neste grupo estão as teses de: Beraldo (2015), Cavalcante (2014), Maciel (2014), Marques (2010), Nunes (2011) e Santos (2009).

De modo geral as pesquisas buscaram delinear a fundamentação teórico-metodológica que conduziram a compreensão dos seus objetos de estudos, mas em alguns trabalhos não consegui evidenciar o percurso teórico-metodológico desses estudos.

1.1.2.3 Problematização das teses

Sobre a problematização das teses, fiz o levantamento de 44 (quarenta e quatro) teses, porque, em 4 (quatro) delas não consegui identificar a problematização.

Desta maneira, agreguei a partir das questões que se assemelham e dividi as 44 teses em quatro classes intituladas: política de ação afirmativa com recorte racial nas universidades; 'sociedade brasileira e controvérsias sobre a política de ação afirmativa com recorte racial'; 'questão étnico/racial e educação' e 'mercado de trabalho e os egressos das políticas afirmativas para negros/as'.

Na primeira classe 'Política de Ação afirmativa com recorte racial nas universidades': uma tese problematizou as relações interpessoais e intergrupais no ambiente acadêmico; três teses questionaram as políticas de permanência nas universidades e 15 (quinze) teses problematizaram a implementação das políticas afirmativas nas universidades.

Na segunda, 'Sociedade brasileira e controvérsia sobre as políticas de ações afirmativas com recorte racial', uma tese problematizou o debate público sobre a lei das cotas; uma tese questionou a identidade versus o pertencimento racial; 7 teses problematizaram a instituição dos programas de inclusão racial e 8 teses questionaram o racismo na sociedade brasileira tendo como pano de fundo as políticas afirmativas.

Na terceira designada de 'Questão étnico/racial e educação', 2 (duas) teses problematizaram a política educacional na relação étnico/racial e 3 questionaram a identidade racial e educação.

Na quarta classe, 3 (três) teses questionaram o mercado de trabalho para os egressos das políticas de ação afirmativa.

Constato que na elaboração das problematizações a inquietação dos/as pesquisadores/as foi entender também como esse grupo de estudantes negros/as antes excluídos/as do espaço acadêmico impactou nas dinâmicas formativas e de sociabilidade dentro das instituições de ensino superior ao colocar em cena, novas temáticas, epistemologias outras, novas formas de pensar, sentir e agir impulsionando o que alguns autores tem chamado de pensamento decolonial superando assim, a colonialidade do saber presente nas universidades.

1.1.2.4 Resultados das pesquisas

Em relação aos resultados das teses, reuni os estudos de acordo com as similaridades deles, à vista disso, dividi as 48 teses em cinco grupos: o primeiro intitulado de 'Educação brasileira contemporânea e relações raciais (7 teses); o

segundo 'Políticas de permanência nas universidades' (5 teses); terceiro 'Questão identitária versus racismo no espaço acadêmico' (7 teses); quarto 'Estudos que questionam as políticas afirmativas com recorte raciais' (2 teses) e quinto 'Avaliação das políticas afirmativas' (27 teses).

No primeiro, as pesquisas se debruçaram sobre o debate das relações raciais na sua interface com a educação, e demonstraram a importância da inserção da história e cultura afro-brasileira nos currículos das instituições de ensino, contribuindo dessa maneira para formação da identidade dos/as estudantes negros/as.

No segundo, os estudos elegeram trabalhar com as políticas de permanência para os estudantes negros/as, que acessaram a universidade por meio das políticas afirmativas e perceberam que a permanência tanto material, quanto simbólica é um processo em construção nas universidades, concluíram que somente algumas universidades desenvolveram políticas de permanência para os /as estudantes que entraram pelas ações afirmativas.

Essas pesquisas apontaram que sem uma política que garanta a permanência desses/as estudantes, que em sua maioria advêm de famílias carentes, ocorrerá a evasão dos cursos assim, deixa-se de cumprir o objetivo das ações afirmativas, que é a formação desses/as jovens negros/as. Ficaram também evidenciados nos resultados das teses que a resistência em continuar na universidade tem sido assegurada por estratégias informais dos/as próprios/as estudantes.

No terceiro, as teses que examinaram a questão identitária versus o racismo acadêmico, os resultados apontaram que a condição de beneficiário das ações afirmativas levou os/as estudantes a construir uma identidade racial, sobretudo porque o ambiente hostil e elitista das universidades os/as discriminam, então, essa construção identitária se dá pela participação nos coletivos negros instaurados nas universidades e participação em grupos de pesquisas que trabalham com a temática racial, como os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB).

No quarto, os/as pesquisadores questionaram o interesse do Estado na instituição das políticas de ações afirmativas, desse modo, os argumentos pautaram-se na ideia de que as políticas focais não resolveriam o problema da desigualdade racial na educação superior, então, na visão desses/as pesquisadores, a solução fluiria, paulatinamente, pelas políticas universalistas na proporção em que essas fossem capazes de garantir o direito à cidadania para todos/as independente do grupo

racial. Também foi salientado nesses estudos que a Lei 12.711/2012 (Lei das Cotas) foi concebida para promover a igualdade social, ficando subsumida nesta lei a igualdade racial (SANTOS, S. A., 2015).

Por fim, no quinto, as pesquisas que avaliaram as políticas de ações afirmativas evidenciaram que a implementação dessa política provocou mudanças significativas nas estruturas das universidades, primeiro porque esse espaço antes elitizado e com a predominância de um único tipo étnico, agora começa a apresentar uma nova configuração pluriétnica. Assim, também, resta evidente que nesse sentido a base organizacional dessas instituições foi compelida a se adequar a esse novo cenário, mas, segundo esses estudos ainda há muitas resistências burocráticas.

A maioria das pesquisas mostrou a importância das políticas de ações afirmativas com recorte racial, por considerarem um instrumento justo para minorar as desigualdades no ensino superior entre negros/as e brancos/as. Também ficou evidenciado nesses estudos “o sentido e o significado da luta dos movimentos negros pela implementação de ações afirmativas no ensino superior brasileiro” (SANTOS, S. A., 2015, p. 77).

De modo geral, os estudos demonstraram que a questão racial no Brasil ainda é um campo muito tensionado sobretudo, no âmbito das políticas educacionais inclusivas com recorte racial. As investigações afirmam que há uma resistência visceral na sociedade brasileira em admitir que os/as negros/as são discriminados porque são negros e não porque são pobres, ou seja, ainda é vigente no Brasil a ideia de que vivemos numa democracia racial e com isso a crença de que se houver a inclusão dos pobres na universidade, conseqüentemente os/as negros/as serão beneficiados. Há de se observar que os resultados também apontaram os aspectos positivos das políticas afirmativas, conquanto, os/as estudantes que enfrentaram sozinhos/as a permanência no curso, conseguiram com apoio familiar, dos coletivos negros das universidades, dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros superar os desafios que enfrentaram na realização do curso.

Por fim, analisei que grande parte das pesquisas fizeram avaliação das políticas afirmativas nas universidades, com fins de mostrar sua efetividade como um instrumento de busca de equidade, mas considerando a observação supracitada que mostra como equivocada a ideia de pensar que resolvendo a questão de classe resolve-se também a questão racial e fazendo também referência a uma observação de Santos, S. A. (2015) sobre a Lei nº 12.711/12, quando diz que a instituição da

chamada “Lei das Cotas”, que foi promulgada quatro meses após a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) considerar constitucionais as políticas de ações afirmativas que já vinham sendo executadas pelas universidades públicas.

Santos, S. A. (2015, p. 76) mostrou que a Lei desacelerou a entrada de estudantes negros/as e indígenas nas universidades, pois atrelou a entrada nas universidades à condição social dos/as beneficiários/as, subsumindo a raça nesse contexto, ou seja, a ideia de que resolvendo o problema social a questão racial se resolveria também. Entende que essa lei não visou combater o racismo presente no Brasil e, para o autor, “[...] ela inclusive está reforçando o ideário do mito da democracia racial, na medida em que trata a discriminação e a desigualdade raciais como epifenômenos da questão de classe”.

A partir deste cenário, considero necessário a produção de mais estudos que problematizem essas questões, pois a democracia racial levou ao apagamento e negação do racismo, criando assim uma falsa ideia de superação da colonização e de outros aspectos pertinentes às relações raciais no Brasil, tais como o processo de genocídio da população negra, denunciado por Nascimento (1978, p. 71) tendo como base a crítica da democracia racial brasileira, bem como ao branqueamento da raça como, também, estratégia de genocídio dessa população, fomentada, sobretudo, por leis de imigração no pós-abolição como tática para a “erradicação da mancha negra na população brasileira”. Além de questões como a autoclassificação positiva do/a negro/a e a não tentativa de correção das assimetrias raciais vivenciadas no país, tal como afirma Bernardino (2002):

Diante desta realidade social estruturada pelo mito da democracia racial e pelo ideal de branqueamento, manteve-se intacto o padrão de relações raciais brasileiro, não sendo posto em prática nenhum tipo de política que pudesse corrigir as desigualdades raciais. Isto aconteceu desta forma simplesmente porque a interpretação hegemônica acerca das relações raciais brasileira até mesmo entre setores progressistas não identificava nenhum problema de justiça racial. Estava vedada, portanto, a possibilidade de intervenção organizada na realidade, restando à população de cor a via da infiltração, que obviamente não possui alcance coletivo. Bernardino (2002, p. 265)

Nesse aspecto, a pesquisa que foi desenvolvida, visou à análise, reflexão, compreensão e interpretação do modo como as políticas de ações afirmativas para negros/as foi entendida e aplicada pela Universidade Estadual do Maranhão, espaço acadêmico onde a pesquisa demonstrou que a ideia da democracia racial brasileira ainda está arraigada nos setores investigado, e nesse cenário não foi possível

localizar em quais práticas a implementação dessa política ajudou a combater o racismo na instituição. Assim, esse cenário corrobora com a afirmação de Bernardino (2002, p. 256), “A recusa de reconhecer a realidade da categoria raça, tanto num sentido analítico quanto de intervenção pública, fez do regime de relações raciais brasileiros um dos mais nefastos e estáveis do mundo ocidental.”

1.2 Justificativa

As ações, as omissões, as intolerâncias e os olhares voltados às pessoas negras com a intenção de subalternizá-las acompanham o histórico brasileiro e mudam vagarosamente, mesmo depois de 135 anos do fim oficial da escravidão. As sequelas, não só do regime escravista, como também das teorias de branqueamento racial, racismo científico e da tão propalada democracia racial ainda ecoam na atualidade, refletindo em casos de preconceitos raciais e em equívocas concepções acerca dos/os negros/as. Dessa forma, cabe refletir quais papéis e espaços foram resguardados a esta população no processo de formação da identidade nacional, bem como o papel ocupado por esta população dentro da organização da sociedade, uma vez que o racismo compreendido como processo político, por ser sistêmico, influencia a organização da sociedade e a discriminação sistemática de grupos sociais (ALMEIDA, 2018).

Nesse sentido, resta evidente que o pós-abolição não garantiu aos indivíduos negros condições de inclusão social, deixando-os nos últimos patamares da sociedade, exercendo as profissões de menor prestígio e, conseqüentemente, sendo os mais desprovidos dos serviços de educação e saúde de qualidade. Além disso, a permanência de práticas racistas estabeleceu barreiras para a ascensão social de negros/as em uma sociedade marcada pela predominância da população branca em cargos e locais de maior notoriedade e reconhecimento. Logo, os privilégios estiveram sempre restritos à parcela da branquitude, enquanto que o mascaramento dessa hierarquização racial operava/opera como obstáculo aos não brancos.

No transcorrer da história, essa desigualdade foi sendo visibilizada e a partir da percepção dessa ordem social vigente, as manifestações contra o racismo e a luta por igualdade ganham forma por meio dos movimentos sociais. Dentre essas

organizações, o Movimento Negro Unificado⁵ (MNU) destaca-se como forte representante da população negra. Uma de suas pautas, em âmbito educacional, diz respeito à implantação de políticas de ação afirmativa, no tocante às cotas raciais em universidades.

Políticas de ação afirmativa configuram-se como estratégias para garantir a representação de grupos inferiorizados socialmente — seja por motivos étnicos, religiosos, de gênero, a fim de compensar desigualdades que por muito tempo impediram a maior integração socioeconômica das pessoas provenientes desses grupos, e fomentar a entrada e participação dos mesmos nos setores educacionais e de mercado de trabalho (SANTOS, S. A., 2014; SANTOS; CANTANHEDE, 2019; VIEIRA, 2016).

Assinala Moehlecke (2002) que a expressão ação afirmativa adentra no Brasil, com uma multiplicidade de significados, refletindo as discussões e as experiências dos países em que foram desenvolvidas. Originalmente a expressão surge nos Estados Unidos, lugar que ainda hoje é referência no debate sobre esse tema, destaca que nos anos 1960 foi um período de efervescência nos Estados Unidos, no que diz respeito à luta pelos direitos civis, cuja bandeira de luta era a extensão da igualdade de oportunidade para todos, essa luta teve como uma das principais forças atuantes o movimento negro, que protestava contra as precárias condições de vida dos/as negro/as norte-americanos/as e as violências institucionais que eram submetidos/as.

Como fruto dessas reivindicações começa o processo de extinção das leis segregacionistas vigentes no país. É nesse contexto que vai se desenvolver a ideia de uma política de ação afirmativa, demandando do Estado uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra.

As políticas de ação afirmativa também foram experienciadas em vários países da Europa Ocidental, na Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina, Cuba, entre outros, com a finalidade de proporcionar tratamento diferenciado àqueles que sofreram racismo ou outras maneiras de discriminação (MUNANGA, 2001). Ressalta Moehlecke (2002) que nesses distintos cenários a ação

⁵ O MNU foi fundado em 18 de junho de 1978, em São Paulo. Sua atuação pretende-se a nível nacional — tendo representação em 14 estados — em uma luta de combate ao racismo e discriminação racial no país. Suas ações são marcadas por um histórico de atos públicos e por reivindicações de caráter legislativo que priorizam a valorização da história e cultura afro-brasileiras. Em São Luís - MA, o MNU foi lançado no dia 21 de março de 1997.

afirmativa se efetivou de diversas maneiras, em alguns países foram ações voluntárias, noutros ações obrigatórias ou um plano misto; programas governamentais ou de caráter privado; leis e orientações provocadas judicialmente ou agências de fomento e regulação.

No que tange aos/as sujeitos/as de direito da ação afirmativa, vai diversificar considerando a situação existente em cada contexto, abrangendo prioritariamente os grupos que do ponto de vista político, não têm representatividade como os/as negras, indígenas e as mulheres em geral.

Acrescentando a essa análise a autora descreve que o mercado de trabalho, o sistema educacional e a representação política, são as principais áreas de efetivação da ação afirmativa, uma vez que a exclusão se manifesta nessas áreas de maneira mais incisiva. Na prática, ela se configura sob várias formas, sendo que a mais propagada é o sistema de cotas, que indica “um determinado número ou percentual a ser ocupado em área específica por grupo(s) definido(s), o que pode ocorrer de maneira proporcional ou não, e de forma mais ou menos flexível” (MOEHLECKE, 2002, p. 199).

Aqui no Brasil tradicionalmente as políticas públicas tem se caracterizado por adotar uma perspectiva social. Medidas redistributivas ou assistenciais contra a pobreza com base em concepções de igualdade, sejam elas elaboradas por políticos tanto da esquerda, como da direita (MUNANGA, 1996).

Com o processo de redemocratização do país, o Movimento Negro, volta à cena política reivindicando políticas públicas com recorte racial, como uma das estratégias de combate ao racismo vigente no país. Assim, as primeiras políticas de ação afirmativa no Brasil, datam da segunda metade do século 20 e, a contar desse tempo, quase sempre foram alvos de discussões sobre sua legitimidade e repercussões.

Ainda segundo Moehlecke (2002), o primeiro registro acerca de medidas que hoje podem ser encaradas como ação afirmativa datam do ano de 1968, quando técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho mostraram-se simpatizantes com a criação de lei que concedesse um percentual mínimo de vagas para empregados não brancos em empresas privadas. Contudo, este projeto não foi consolidado. A efetivação em forma de lei só viria em 1983, com o Projeto de Lei nº 1.331/1983, proposto pelo então deputado Abdias Nascimento. O projeto foi arquivado

anos depois, mas ficou marcado com o prelúdio das reivindicações por ações compensatórias (NASCIMENTO, 1983).

Já no que se refere às políticas de ação afirmativa com cotas raciais nas universidades, essas adentraram no meio legislativo apenas no início do século XXI. Assim, a primeira universidade a aderir tal medida foi a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em 2001, quando instituiu a Lei nº 3.708/01 (RIO DE JANEIRO, 2001). Anos depois, em 2003, a Universidade de Brasília (UnB) adere ao seu vestibular o sistema de cotas para negros e indígenas, sendo, dessa maneira, a primeira universidade federal brasileira a aplicar tal método.

Não obstante, cabe ponderar que somente em 2012 o governo federal sancionou a Lei nº 12.711/2012 — também conhecida como Lei de Cotas — que:

[...] garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. (BRASIL, 2012b, não paginado).

A lei é regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012 e foi considerada constitucional pelo STF, em 2012 (BRASIL, 2012c). De acordo com as informações retiradas do site da Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)

Entre 2013 e 2015, a política afirmativa de reserva de cotas garantiu o acesso a aproximadamente 150 mil estudantes negros em instituições de ensino superior em todo o país. Segundo dados do Ministério da Educação, em 1997 o percentual de jovens negros, entre 18 e 24 anos, que cursavam ou haviam concluído o ensino superior era de 1,8% e o de pardos, 2,2%. Em 2013 esses percentuais já haviam subido para 8,8% e 11%, respectivamente. (BRASIL, 2016, não paginado).

No Maranhão, as discussões sobre as políticas de ação afirmativa só começaram a ser debatidas na UFMA no ano de 2006, sendo então aprovado o sistema de cotas em 31 de outubro desse mesmo ano. Já na Universidade Estadual do Maranhão, as discussões têm início com a proposta do deputado estadual Chico Gomes, que teve seu projeto de lei vetado pela governadora Roseana Sarney. Entretanto, a Assembleia Legislativa derrubou o veto, aprovando, em 2010, a Lei nº 9.295/2010 (NUNES, 2011). A vigência desta última lei entrou em vigor no ano seguinte. Em 2011, já era possível encontrar a reserva de vagas para candidatos negros no edital do vestibular.

Considerando que as políticas de ação afirmativa implementadas nas universidades públicas, estão vinculadas ao sistema público de educação, convém

discutir que as mesmas não são acessíveis para todos/as, ou seja, os estudantes que estão no setor privado não tem acesso a essas políticas, lembro que nem toda escola privada tem boa qualidade de ensino, assim como um número expressivo das escolas da rede pública tem um ensino deficitário e grande parte dos/as estudantes das escolas públicas são negros/as. O resultado desta situação é a disparidade de saberes, preparo e instrução entre discentes de diferentes realidades não só sociais, mas também raciais.

Os entraves e a interdição do acesso à educação para negros acompanham o histórico do Brasil, afinal, no século XIX, tornou-se oficial a proibição de matrículas de pretos, escravos, filhos de africanos, não livres ou libertos em muitas das escolas das províncias.⁶ Enquanto isso, a elite branca gozava dos benefícios do aprendizado, galgando até os níveis mais altos da educação e, portanto, monopolizando esse espaço. Essa situação alargou a dissonância referente ao grau de ensino entre brancos e negros, um cenário pertinente e ainda visível no século XXI (FONSECA, 2002).

Nesse sentido, importa afirmar que nas taxas de analfabetismo, no número médio de anos de estudos, nas taxas de frequência escolar, nas taxas de escolarização,⁷ percebe-se a diferença educacional entre brancos e pretos e pardos, que comumente aparecem em desvantagem e em estatísticas aquém da raça branca.

Recentemente em relação a educação superior teve-se uma mudança de cenário entre brancos e negros (pretos e pardos). Conforme pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019), em janeiro de 2019, o percentual de estudantes pretos e pardos superou o de brancos. Pela primeira vez eles são a maioria nas instituições de ensino superior da rede pública, com 50,3% do total, enquanto nas universidades particulares, este, número ainda é de 46,6% de estudantes pretos e pardos.

A pesquisa revelou como a instituição das políticas de ações afirmativas na educação superior pública contribuiu para a diminuição das desigualdades de acesso ao ensino superior para pretos e pardos. Essa ideia é corroborada pelo pesquisador

⁶ Sobre este assunto é válido ressaltar as leis provinciais, tais como a Lei n. 1, de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839, que discorriam sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro e em seu conteúdo tinham artigos que proibiam “escravos, e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos, de frequentar as escolas públicas.” (FONSECA, 2002, p. 29).

⁷ As informações acerca desses dados estatísticos podem ser melhor analisadas no informativo sobre Desigualdade sociais por Cor ou Raça no Brasil, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019).

do IBGE, Cláudio Crespo que assegura que a intervenção de políticas públicas é um fator essencial para a redução dessa desigualdade (NITAHARA, 2019). Onde há avanços percebidos, apesar da distância que ainda reside, são espaços em que houve intervenção de políticas públicas e também organização do movimento social para a conquista de uma sociedade mais igualitária. Como as cotas para acesso ao nível superior.

À vista disso, compreendo que a raça é um marcador da diferença, sendo determinante nas relações sociais e, no caso aqui estudado, funcionando de maneira correlata ao acesso às Instituições de Educação Superior. Com efeito, a necessidade da continuidade de uma lei que assista à população negra escancara, em seu corolário, as desigualdades e o racismo presente no Brasil, e também nas universidades e espaços acadêmicos como um todo, onde, de modo velado, ou evidente, o preconceito ainda é decisório.

1.3 Problemas, tema central e objetivos

Desde a retomada dos estudos sobre a temática racial ministrando disciplinas nos cursos de graduação e as discussões nas aulas sobre as políticas de ações afirmativas que quase sempre eram polarizadas, geraram tensionamentos que foram me despertando o interesse em estudar mais profundamente essa política. Me interessava saber o que fundamentava a posição contrária a essa política, uma vez que ela tem uma proposta de inclusão. Também me importava saber por que essa política nunca foi alvo de um debate dentro da UEMA? Por que alguns estudantes das disciplinas que eu ministrava, que eram beneficiários dessa política apresentavam certo constrangimento em admitir que ingressaram na universidade por meio das ações afirmativas? Por que os estudantes que admitiam publicamente o ingresso na instituição via política afirmativa eram alvos de preconceitos por parte de alguns colegas e professores? Essas indagações foram me inquietando. Minha inserção no grupo de estudos sobre feminismo negro e os debates sobre a questão negra no Brasil me estimularam a estudar as políticas de ações afirmativas para negros/as. Assim elaborei um projeto de pesquisa sobre essa temática, conforme descrito anteriormente.

Em relação aos sujeitos da pesquisa decidi na ocasião que seriam os/as gestores/as da universidade que lidavam diretamente com todo o processo de seleção desses estudantes; os funcionários/as do setor de matrícula da Pró-reitora de

Graduação, os funcionários/as das coordenações dos cursos selecionados e os/as estudantes beneficiários dessa política que consegui estabelecer contato.

Na realização das entrevistas percebi, em alguns casos, uma resistência no atendimento, o que implicou que nem todos/as sujeitos/as selecionados/as concederam entrevistas. Em relação aos/as que foram entrevistados/as, alguns/mas demonstravam desconforto nas respostas. Isso me permitiu questionar se por trás desse comportamento estava o receio de falar de uma política de inclusão racial, que polarizava as opiniões e inevitavelmente acionava a discussão sobre o racismo ou mesmo se era o próprio racismo.

Sobre essa questão, Cláudia Miranda entrevistada na pesquisa de Martins *et al.* (2018, p. 129) assinala que o racismo se aponta numa estrutura de opressão, que afeta e sustenta todo um sistema sociocultural, nada foge dessa lógica e na universidade, o racismo também é inflexível. A autora define o racismo como “uma imposição colonial de dominação”. Da mesma forma, Gonzalez (2020) a partir de uma análise de um programa de TV, de um partido de esquerda, expôs como o racismo se manifesta, nas instituições sociais, na ocasião ela discorreu sobre o racismo por omissão:

O problema é ‘esquecido’, ‘tirado de cena’, ‘invisibilizado’, ‘recalcado’. É a isto, que se chama racismo por omissão. E este nada mais é do que um dos aspectos da ideologia do branqueamento que, colonizadamente, quer nos fazer crer que somos um país racialmente branco e culturalmente eurocêntrico. Ao lado da noção de democracia racial, ela aí está, não só definindo a identidade do negro como determinando o seu lugar na hierarquia social; não só ‘fazendo a cabeça’ das elites ditas pensantes como das lideranças políticas que se querem populares, revolucionárias. (GONZALEZ, 2020, p. 221).

Alicerçados nesta compreensão ficou evidente que ‘o dito’ nas falas dos sujeitos/as da pesquisa e o ‘não dito’ coadunam com as reflexões dessas intelectuais, essas questões me perturbavam, pois não consegui compreendê-las na pesquisa acima referida, inquieta, resolvi então retomar essa pesquisa, agora no curso de doutorado. Isto posto, a questão central da pesquisa é: **A instituição das Políticas de Ações Afirmativas, para negros/as na Universidade Estadual do Maranhão visibilizou o racismo na instituição?** A partir da questão central duas indagações decorrem especificamente: **A Implementação das políticas afirmativas para negra/as ajudou a combater o racismo, ou pelo contrário, o instigou? As Políticas Públicas de Ações Afirmativas alteraram o processo formativo dentro da universidade ao colocar no cenário acadêmico novas formas de pensar,**

sentir e agir? Como caminho para responder estas questões, delineei como objetivo geral desse estudo: **Analisar** a proposta institucional e a execução das políticas de ações afirmativas para negro/as no âmbito da Universidade Estadual do Maranhão e os efeitos que esses/as novos/as sujeitos/as causaram no espaço acadêmico.

A partir disso, listei como objetivos específicos:

- a) Investigar o processo de adesão e operacionalização das políticas de ações afirmativas na UEMA;
- b) Identificar e analisar o perfil dos/as estudantes beneficiários/as e localizar por meio dos discursos desses/as estudantes como o racismo atravessa a relação acadêmica;
- c) Conhecer e analisar a especificidade e a práxis do Coletivo Negro Magno Cruz instituído na UEMA após a implementação das ações afirmativas para negros/as (Quem são os seus membros? São estudantes de quais cursos? São todos sujeitos de direitos das ações afirmativas? Quais as atividades desenvolvidas? etc.).

Nesse contexto a tese defendida é que a implementação das políticas afirmativas com recorte racial na Universidade Estadual do Maranhão, levou ao desocultamento do racismo antinegro nas práticas institucionais e como movimento de reação a esse (des)tratamento os/as estudantes negros/as desenvolveram atitudes afrocêntricas no resgate do seu protagonismo no espaço acadêmico por meio da instituição do Coletivo Negro Magno Cruz como estratégia de enfrentamento ao racismo institucional.

O desenvolvimento do trabalho do texto da tese foi organizado em cinco seções. Na seção introdutória, discorro sobre as vivências e situações que me conduziram ao trato com a perspectiva racial por meio dos estudos acadêmicos, além da contextualização do objeto de estudo por meio de um panorama das produções (teses), dos últimos dez anos, relativas às políticas de ações afirmativas voltadas para população negras; a justificativa da escolha do tema e a sua relevância, bem como a apresentação do problema da tese, das questões centrais, dos objetivos e da hipótese.

Na segunda seção apresento a teoria e método utilizados para a execução da pesquisa, baseados na Perspectiva Afrocêntrica, bem como a descrição do campo empírico e dos/as sujeitos/as da pesquisa.

Estou discutindo os aspectos teóricos desta tese trazendo o aporte de estudiosos/as que contribuem (e contribuíram) para a construção da perspectiva Afrocêntrica, assim como aprofundei alguns conceitos fundamentais relativos à mesma. Igualmente nesta seção trago para discussão o pensamento Afrocêntrico resgatando suas principais concepções, bem como, sua constituição como suporte teórico/prático encontrado nas buscas por outras metodologias, desse modo, entendo como o caminho que viabilizou o diálogo nesta pesquisa.

Na terceira seção apresento um panorama do debate sobre as cotas raciais nas universidades brasileiras.

Na quarta seção exponho o processo de efetivação das políticas de ações afirmativas para negros/a na UEMA, localizando em quais práticas a implementação dessa política contribui ou não para o enfrentamento do racismo na instituição. Apresento os estudantes cotistas da UEMA e o Coletivo Negro Magno Cruz, como uma voz insurgente que pautou a questão racial na UEMA. Assim também, por último, descrevo as considerações finais evidenciando o que foi investigado ao longo da pesquisa, assim como questões que poderão sugerir novas possibilidades de pesquisas, na análise desse fenômeno.

2 A AFROCENTRICIDADE COMO TEORIA E MÉTODO NAS PESQUISAS SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS

2.1 A afrocentricidade como um pensamento negro: insurgir e re-existir

Nesta seção exponho a teoria da Afrocentricidade como um caminho frutífero para o desenvolvimento desta tese, bem como apresento os mais destacados intelectuais afrocêntricos.

Inicialmente tenho como objetivo apresentar o contexto que inspirou o surgimento da afrocentricidade como um campo epistemológico para os investigadores/as negros/as e não negros/as antirracistas como uma abordagem contra hegemônica, que abre um diálogo com outras epistemes, sem a imposição de ser a única e absoluta alternativa. Em seguida me debruço sobre as categorias analíticas da afrocentricidade que me auxiliaram nas análises desenvolvidas nesta pesquisa.

Neste processo considero pertinente retomar, ainda que de forma breve, um fato histórico que teve consequências danosas para o continente africano, no caso o tratado de Berlim para que se entenda o caminhar do movimento de resistência negra na luta pela independência do continente africano, assim como, a luta na descolonização das mentes dos/as africanos/as no continente e na diáspora.

Segundo Hernandez (2008), esse evento consistiu na roedura⁸ do continente africano pelos europeus como um aspecto importante na colonização dos países africanos, isto é, o continente africano começou a ser efetivamente retalhado com a clemente ajuda dos missionários e as viagens dos exploradores (saqueadores) europeus. Entre eles destacamos os primeiros que chegaram a partir de 1830, tratando-se dos anglicanos, metodistas, batistas e presbiterianos, os quais estavam prestando serviço para a Grã-Bretanha, assim como os luteranos da Alemanha e uma diversidade de calvinistas evangélicos, sob a legação de que estavam prestando serviços para a sociedade missionária de Londres e que então se dirigiam para os

⁸ A expressão é utilizada por Hernandez (2008). A autora informa que originalmente essa expressão é de Joseph Ki-Zerbo natural de Burkina Fasso, especialista em metodologia da história da África que foi professor de História no Centre d'Enseignement Supérieur de Ougadougou. E nesta pesquisa entendemos o termo 'roedura' como um processo violento de fragmentação do continente africano pelos europeus no saque das riquezas desse continente, bem como, na escravização dos povos africanos.

arredores das fronteiras da cidade do Cabo. Hernandez (2008) assinala que nesse processo de invasão e conversão os missionários igualmente:

[...] Desenvolveram um trabalho de conversão ao cristianismo entre os Khois e o povo tswana ao norte do rio Orange. Mais tarde, quando a colônia do Cabo se expandiu para o leste e Natal foi anexada, missionários de diversos credos deslocaram-se da Alemanha, Inglaterra, França, Holanda, Suécia e dos Estados Unidos, para a África Meridional. (HERNANDEZ, 2008, p. 53).

Concomitante a esses acontecimentos, missionários católicos também participavam desse processo de conversão para também facilitar a dominação via colonização mental da população africana. A maldade dessa prática se mascarava, às vezes de atos benevolentes, como o caso dos missionários católicos franceses na bordadura do Senegal, que desde 1848 fizeram vários protestos contra o aprisionamento e a escravização dos/as africanos/as, com o discurso de que era preciso salvar as almas selvagens e pôr termos, vez por todas ao massacre dos negros, dessa forma agindo de tal maneira acreditavam eles que estariam ocultando a ideia de usurpação do continente africano pelos europeus (HERNANDEZ, 2008). Na esteira dessa discussão a autora ressalta também que:

A evangelização cristã, fosse católica ou protestante, tinha três pontos comuns. O primeiro era empreender a conversão dos africanos não apenas ao cristianismo, mas ao conjunto de valores próprios da cultura ocidental europeia. O segundo, por sua vez, era ensinar a divisão das esferas espiritual e secular, crença absolutamente oposta à base do variado repertório cultural africano fundado na unidade entre vida e religião. Já a terceira referia-se à pregação contrária a uma série de ritos sagrados locais, o que minava a influência dos chefes tradicionais africanos. (HERNANDEZ, 2008, p. 54).

Apesar de todos esses malefícios terem sido impostos aos/as africanos/as, houve reação a esse processo de aculturação, que se inicia com a desobediência explícita ou secreta no que se refere à proibição das suas tradições religiosas, desaguando com a incorporação de elementos de sua religião ao cristianismo dos invasores.

No que diz respeito aos exploradores, suas violentas invasões colonialistas utilizadas com exércitos, e seus armamentos bélicos, como pólvora e espadas tinham como objetivo central a instalação de impérios ultramarinos e a exploração dos recursos naturais gerando um processo de desmantelamento do continente africano. Hernandez (2008, p. 59) descreve que essas viagens

[...] não só deram continuidade como aceleraram o processo de roedura do continente e tornaram acaloradas as discussões sobre a partilha. [...] O marco foi a Conferência de Berlim, cujas consequências para a África fazem-se presentes até os dias atuais.

Esta Conferência ocorreu entre os dias 15 de novembro de 1884 estendendo-se até 26 de novembro de 1885, e reuniu como países signatários: França, Grã-Bretanha, Portugal, Alemanha, Bélgica, Itália, Espanha, Áustria-Hungria, Países Baixos, Dinamarca, Rússia, Suécia, Noruega, Turquia e Estados Unidos da América. Os principais objetivos geraram em torno de garantir a liberdade do comércio nas bacias do Congo e do Níger, assim como novas ocupações de territórios sobre a costa ocidental da África (HERNANDEZ, 2008).

É importante observar que essas partilhas apenas legitimaram as pilhagens que já ocorriam no continente africano desde o século XV e que delimitaram os marcos territoriais na perspectiva do europeu, que caracteriza o quadro que hoje que até hoje permeia o continente africano. Nesta perspectiva, assinala Uzoigwe (2010, p. 35) a conferência serviu somente para:

[...] O desenrolar de negociações territoriais, estabelecendo as regras e modalidade de apropriação 'legal' do território africano, as potências europeias se arrogavam o direito de sancionar o princípio da partilha e da conquista de um outro continente. Semelhante situação não tem precedentes na história; jamais um grupo de Estados de um continente proclamou com tal arrogância o direito de negociar a partilha e a ocupação de outro continente.

Uzoigwe (2010) ensina que foram as razões de ordem principalmente econômica que instigaram os europeus numa corrida frenética sobre o continente africano para a sua apropriação, esclarece que as potências europeias tiveram êxito no processo de invasão do continente africano, porque a disputa de forças apresentavam-se absurdamente desiguais, sob todos os aspectos, principalmente, no que se referia à logística e o superior poderio militar da Europa, com exército altamente profissional, visto que o ritmo crescente da revolução industrial, os recursos materiais e financeiros da Europa comprovaram e demonstraram-se superiores aos recursos dos países africanos.

Costa-Bernardo (2016, p. 122) afirma que esta corrida desenfreada sobre o território africano provocou fortes movimentos de resistências africanas, e esses movimentos foram fenômenos organizados que resultaram nas lutas e conquistas da independência meio século depois. Ressalta ainda que esses movimentos se manifestaram em diversos graus de intensidade, em quase todas as regiões invadidas pelos europeus, pois quase todos os estados africanos tinham interesses em suas soberanias, além dos interesses em defender seus valores. Assegura a autora acima referenciada que “ainda são omissos em nossos currículos os fatos dos movimentos

de resistência africana à dominação europeia nos séculos XV ao XVIII, e nos séculos XIX ao XX.”

Gomes (2014) aponta que é importante entender que no período entre os séculos XV e XIX, o continente africano esteve imerso em um holocausto africano, conhecido como *maafa*,⁹ este foi um período, em que quase todo o continente africano foi devastado pelos invasores europeus, os quais utilizaram-se de extrema violência com o povo africano e da diáspora, por cerca de 500 anos. Entre as atrocidades praticadas pelos ‘civilizados’ europeus pontua-se a escravidão, o comércio de africanos/as pelo Atlântico, a desumanização, o colonialismo, imperialismo, exploração, opressão, subjugação, crueldades derivadas da violência institucional e simbólica, entre outras ações do acervo de horrores em graus exacerbados dos europeus. O autor informa também, que as milenares práticas africanas de organização social por meio da cooperação, dos pensamentos filosóficos, sistemas espirituais e códigos de justiça foram difundidos, por onde quer que os/as africanos/as fossem desembarcados, como por exemplo, nas Américas e essas práticas serviram como resistência a luta antiescravista, a exemplo dos quilombos no Brasil. Para a quilombola e intelectual Nascimento (2018, p. 289) “no final do século XIX, o quilombo recebe o significado de instrumento ideológico contra as formas de opressão. Sua mística alimentava o sonho de liberdade de milhares de africanos e seus descendentes escravizados.”

Posteriormente, já no processo de luta da descolonização dos países africanos, essas práticas milenares inspiraram as organizações sociais de resistências ao colonialismo europeu, que buscava avançar na sua empreitada imperialista no território africano, no final do século XIX e início do século XX.

Concomitantemente a investida imperialista dos europeus no continente africano, os povos negros no continente e na diáspora africana¹⁰ principiaram uma nova luta, que segundo Gomes (2014, p. 47) foi um:

Renovado estágio de reorganização e de resistência sociocultural denominada no final do século XIX de Pan-africanismo, um movimento inicialmente anticolonial, de libertação, mas que tomou forma de um projeto

⁹ Significa, na língua swahili, “desastre”, “grande tragédia”, utilizada para descrever o holocausto africano. Esse conceito foi cunhado por Ani (1994), ativista pan-africana, intelectual, antropóloga e professora acadêmica. Esse conceito foi utilizado originalmente em sua obra clássica, *Yurugu: an African-Centered Critique of European Cultural Thought and Behavior*.

¹⁰ “A diáspora africana é uma continuidade do continente africano por meio de seus milhares de homens, mulheres e crianças negros condicionados aos deslocamentos forçados do holocausto africano.” (GOMES, 2014, p.42)

político para a reorganização de África em uma unidade administrativa continental.

Os movimentos de resistência africana contra a opressão e invasão de suas terras pelos europeus sempre existiram e, dentro desse contexto, o Pan-Africanismo foi mais um movimento que se constituiu tanto no continente como na diáspora. O termo Pan-Africano foi cunhado pela primeira vez pelo advogado preto, de Trinidad, Henry Sylvester William (1869-1911), durante a Conferência Pan-Africana, que foi organizada pelo próprio Doutor William, na cidade de Londres, em 1900. Esse evento é visto como um marco histórico para a organização política e intelectual do pan-africanismo, vez que, essa primeira conferência serviu de referência para os subseqüentes eventos internacionais pan-africanistas e como tal esses eventos foram determinantes para o pensamento político e intelectual do movimento pan-africano (GOMES, 2014).

Sylvester Williams e o reverendo Joseph Mason, ambos caribenhos fundaram uma organização política chamada Associação Africana, que logo depois se tornaria a Associação Pan-Africana, tendo sucursais em várias partes do mundo, que a título de movimento de resistência objetivou organizar os/as africanos/as no continente com o objetivo de lutar em defesa de suas terras e contra a expansão imperial europeia, ao mesmo tempo em que visava denunciar o racismo e a dominação existente na diáspora, buscando com isso, tensionar a supremacia branca na busca pelos direitos civis e humanos dos/as pretos/as nas Américas e Europa (HERNANDEZ, 2008).

Outros negros compromissados com a reestruturação do povo negro já vinham abrindo esse caminho trilhado por Sylvester William, como Paul Cuffe (1759), Martin Robison Delany (1812-1885), Africanus Horton (1832-1883), Alexander Crummel (1819-1898), Booker T. Washington (1856-1915), Edward Wilmot Blyden (1832- 19120), Wiliam Edward Burghardt Du Bois (1868- 1963) entre outros, ressaltamos que mesmo atuando com base nas práticas pan-africanistas, nenhum dos estudiosos acima havia utilizado o conceito pan-africanismo. Quando Du Bois utilizou esse termo foi posterior a Conferência de Sylvester Williams (ODÛDUWÀ, 2019).

Vários estudiosos da temática apontam dois aspectos relevantes no pan-africanismo: um relacionado à questão da integração nacional, com o objetivo de propiciar a unidade e cooperação política, cultural e econômica entre os países africanos, particularmente em três períodos, conforme Asante e Chanaiwa (2010, p.

873) nos apresenta: “ a fase colonial, de 1935 a 1957; a fase da independência, como movimento de libertação e uma terceira fase iniciada nos anos 1970, no curso da qual o pan-africanismo torna-se uma força de integração” e outro, que esteve relacionado ao movimento de libertação nacional. Tal movimento foi desencadeado pela invasão da Etiópia pelos fascistas italianos, episódio que despertou nos africanos e afrodescendentes um sentimento de solidariedade na defesa do território africano invadido, estabelecendo assim, o início da participação dos estudantes africanos na luta pela independência de seus países (SHERER, 2016).

O movimento pan-africanista, no período entre guerras (1919 – 1935) se reuniu em quatro congressos Paris (1919), Londres (1921), Lisboa (1923) e Nova York (1927).

A África para os africanos! foi o lema principal dos pan-africanistas que se reuniram nesses grandes congressos, nos quais discutiam as saídas possíveis do colonialismo e a recuperação dos traços que caracterizavam a cultura africana antes da colonização dos europeus, como o culto aos ancestrais e a importância da palavra falada. Tais congressos foram fundamentais para o fortalecimento do movimento, pois permitiram que intelectuais africanos de diferentes localidades pudessem se encontrar e também dialogar com negros de outras partes do mundo. (SANTOS, 2017, p. 327).

Apontam os estudiosos que W.E.B. Du Bois organizou o primeiro Congresso Pan-Africano, que ocorreu em Paris, no ano de 1919 e nessa empreitada duas questões foram centrais nas discussões: a autodeterminação e os direitos internacionais dos povos africanos e da diáspora. Contudo, ao longo da década de 1930 não aconteceram os congressos pan-africanos, sobretudo, por causa da segunda guerra mundial que terminou em 1945. Entretanto, neste intervalo de tempo, algumas ações foram realizadas como assinala Gomes (2014, p. 164), que entre os anos de 1932 a 1940 teve um aumento de publicações periódicas que faziam críticas ao colonialismo em África como a revista Legítima Defesa e do jornal Estudantes Negros, produzidos por intelectuais da América Central e do Senegal radicados em Paris. Informa ainda que o termo Negritude começou a ser difundido neste momento e obteve grande divulgação ideológica em 1930, a partir da citação do poeta martinicano Aimé Césaire, bem como, de intelectuais como Leon Damas da Guiana Francesa e Leopold Sedar Senghor do Senegal. Descreve o autor que “mesmo sem um posicionamento político anticolonial firme, o movimento da Negritude colaborou para a solidariedade e a identidade africanas, explorando as artes e a literatura,

campos onde a integração da coletividade negra se tornou propaganda cultural de um ato político”.

O quinto congresso ocorreu em março de 1945, em Manchester, na Inglaterra onde lideranças africanas nascentes e figuras emblemáticas na militância anticolonial, como Kwame Nkrumah, George Padmore, R. T. Makonnen e Peter Abrahams coordenaram as seções nesse congresso, nele:

O Pan-Africanismo e o nacionalismo africano receberam uma expressão verdadeiramente concreta (NKRUMAH, 1977), principalmente por causa das participações de operários, sindicalistas, agricultores e estudantes, em sua maior parte do continente africano. Muitos jovens africanos engajados em movimentos nacionalistas em Angola, Moçambique, Alto Volta (atual Burkina Faso), Costa do Ouro, Nigéria, Congo e Senegal tornaram práticas as deliberações teóricas resultantes dos congressos pan-africanos. (GOMES, 2014, p. 165).

Gomes (2014, p. 165) diz que no congresso de Manchester a procura por um conhecimento histórico sobre a África pautado nas convicções dos jovens estudantes, nas pressões das associações e no etiopianismo¹¹ triunfante alentaram anseios com as concepções comunistas/socialistas, que naquele período eram muito enaltecidas, do ponto de vista político internacional e nas ações dos movimentos sociais em África. Contudo, a procura por “um caminho ideológico e filosófico baseado nas experiências históricas ou valores africanos, continuou sendo uma das mais sensatas e coerentes ponderações para o futuro da África e dos povos africanos no mundo.”

2.1.1 Teoria da Afrocentricidade

Com base nas experiências históricas e nos valores africanos é que a teoria/epistemologia Afrocêntrica se ancora. Ela surge na esteira de vários movimentos protagonizados pelo povo negro, como os dos teóricos do pan-africanismo e africanos anticoloniais, bem como o movimento pelos Direitos Civis e do Poder negro, nos anos de 1960, que foram impulsionados pelos teóricos e ativistas sociais e políticos afro-americanos (RABAKA, 2009). E se constrói, conforme evidencia Asante (2014), sobre diversas bases intelectuais, tais como, Garveyismo,

¹¹ “Movimento iniciado pelas entidades religiosas cristãs que integravam um movimento institucional, político e espiritual separatista e as tradições africanas impuseram a ruptura com suas respectivas matrizes na Europa. O movimento pregava o nacionalismo anticolonial, a igualdade e a solidariedade. (SEUNARINE, 1992). [...] O etiopianismo é o precursor histórico secular mais importante para o movimento Pan-Africanista, Garveyista e Rastafari.” (GOMES, 2014, p. 158).

Kawaida¹² e Negritude. Ele enfatiza que sem a genialidade destas formas de perceber a existência e a realidade africanas, a afrocentricidade, em tempo algum, poderia ter existido.

Assinala ainda que essa influência partiu de um amplo patrimônio de diversos intelectuais, ativistas, pesquisadores e escritores como o afro-martinicano Franz Fanon, o afro-jamaicano Marcus Garvey, os afro-americanos Booker Washington, William Burghart Du Bois e os afro-brasileiros Abdias do Nascimento e Lélia Gonzalez, pois estes já esboçavam nos seus escritos a importância da libertação política, econômica e psicológica do povo africano da hegemonia europeia (ASANTE, 2014). Assim, ele afirma com base nesse legado que a

Afrocentricidade enquanto ciência e método procuram mudar a maneira como nos referimos a nós mesmos e à nossa história. Ela estabelece a restauração de todo o projeto cultural africano e trava a revogação de nossa liberdade intelectual e teórica. (ASANTE, 2014, p. 167).

Ainda, sobre o contexto de emergência da afrocentricidade, Rabaka (2009, p. 131) elucida que:

Os afrocentristas reconhecem a influência de uma ampla gama de teorias, e seu alcance teórico se estende das diversas comunidades discursivas do continente africano até o Caribe entrecruzando [...] as arenas acadêmicas da América e da Europa [...] os textos afrocêntricos colocam o pensamento de W.E.B Dubois, Anna Julia Cooper, Cheikh Anta Diop e Franz Fanon ao lado de Kwame Nkrumah, Malcom X, Amílcar Cabral, Walter Rodney, Ella Baker e Maulana Karenga [...] numa estrutura conceitual coerente. Tal estrutura, afirma Asante, considera a cultura elemento crucial e decisivo para os esforços que visam à emancipação física e mental das pessoas de origem e ascendência africanas, em particular, e da humanidade, de maneira geral.

A afrocentricidade foi edificada a partir da conscientização política de pessoas negras quando entenderam que a sociedade colocou as nossas agências, experiências e localização na marginalidade dos processos sociais, e nessa compreensão revertem essa situação retomando a nossa centralidade na explicação e reconstrução da nossa história. Asante (2014, p. 3) define a afrocentricidade como:

Um modo de pensamento e ação no qual a centralidade dos interesses, valores e perspectivas africanos predominam. Em termos teóricos é a colocação do povo africano no centro de qualquer análise de fenômenos africanos. Assim é possível que qualquer um seja mestre na disciplina de encontrar o lugar dos africanos num dado fenômeno. Em termos de ação é o comportamento, é a aceitação/observância da ideia de que tudo o que de melhor serve a consciência africana se encontra no cerne do comportamento ético. Finalmente, a afrocentricidade procura consagrar a ideia de que a negritude em si é um tropo de éticas. Assim, ser negro é estar contra todas

¹² “É uma filosofia da mudança cultural e social que tem como um de seus princípios centrais a premissa de que a cultura é o terreno da autocompreensão e da autorrealização e de que ela requer o diálogo e o premia com a autocompreensão e a autorrealização.” (KARENGA, 2009, p. 3).

as formas de opressão, racismo, classismo, homofobia, patriarcalismo, abuso infantil, pedofilia e dominação racial branca.

Nesta lógica, a perspectiva afrocêntrica refuta a hegemonia eurocêntrica, agindo como uma posição epistemológica que reconduz os africanos do continente e da diáspora - na situação específica do nosso país – os afro-brasileiros como agentes do seu próprio processo histórico (NOGUEIRA, 2010). Nesta perspectiva a afrocentricidade é fundamentalmente central na busca da reestruturação humana. Ela instiga e condena a constância de ideias supremacistas raciais brancas no imaginário do mundo africano, que se estende por todo o mundo, ao passo que tem sido assimilado por milhões de africanos no continente e na diáspora “ela tem-se tornado revolucionária, atacando as muitas falsificações da verdade e atitudes de auto ódio que tem oprimido a grande maioria de nós” (ASANTE, 2014, p. 4). No caso particular do Brasil, Mazama (2009, p. 113) mostra que o discurso do supremacismo branco, infelizmente tem sido muito difundido e internalizado, muitas vezes inconscientemente, ela diz que na prática “embora os africanos tenham se libertado fisicamente, continuam com frequência a minar o próprio bem-estar ao engajar-se em ações evidentemente compatíveis com a ideologia da supremacia branca”. O autor ainda afirma que isso foi comprovado em um estudo de France Winddance Twine, “país que sofre uma grave opressão racial sob o disfarce de um fictício paraíso racial”.

A despeito de todos os aportes que influenciaram no surgimento da teoria da afrocentricidade, ela somente foi sistematizada, enquanto abordagem epistemológica, pelo filósofo afro-americano Molefi Kete Asante na obra *‘Afrocentricidade: a teoria da mudança social’* (1980), seguido por *‘A ideia afrocêntrica’* (1987) e *‘Afrocentricidade, Kemet e conhecimento’* (1990). Em seus escritos, o autor evidencia o continente africano como o centro histórico para todo o povo negro, os que estão no continente e os que estão na diáspora, essa teoria “é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (ASANTE, 2009, p. 93).

No primeiro livro referido, Asante (1980), delineou a ideia de que um renascimento africano apenas será viável se houver uma ideologia africana, diferente de uma ideologia eurocêntrica. Nele pretendeu despertar a consciência do poder de quem faz a sua leitura. Dessa forma, o povo negro precisa expor a sua narrativa e escrever a sua própria história, seja africano do continente ou da diáspora. Asante

expõe sua teoria no conjunto de suas obras, que se contrapõe a hegemonia eurocêntrica que invisibilizou e esganou o protagonismo do negro. Essa teoria dispõe-se tomar decisões referenciadas nas tradições culturais, psicológicas, econômicas e espirituais africanas no continente e na diáspora (LIMA, 2020).

Mazama (2012) expõe os quatro pilares da teoria da afrocentricidade, que são: as ideais de nacionalismo negro do filósofo Marcus Garvey, os conceitos políticos sobre negritude de Aimé Césaire, as considerações sobre o renascimento cultural negro (kawaida), de Maulana Karenga, fundador da celebração africana (Kwanzaa) e a pesquisa historiográfica sobre a origem da raça humana e da cultura pré-colonial da África do historiador e antropólogo senegalês Cheikh Anta Diop.

Asante (2014) ao estudar o trabalho desses pensadores construiu as bases conceituais que estabeleceram a teoria da afrocentricidade. Assim, Inspirado na noção de nacionalismo negro de Marcus Garvey e tendo a compreensão de raça como uma força que move uma sociedade, um povo, ele erigiu a primeira base conceitual. A partir da compreensão sobre raça, uma rede solidária foi desenvolvida a respeito da responsabilidade sobre o povo negro, reunindo suas ideias e atitudes negras pelo mundo. Lima (2020, p. 27) salienta

[...] que essa base conceitual, de certa forma influenciou Asante (2014), na definição dos níveis de consciência de reconhecimento da pele e de consciência do meio e da categoria centralidade, uma vez que ambos buscam a autoconsciência da tradição negra.

A segunda base conceitual teve a influência do movimento Negritude de Aimé Césaire, segundo Moore e Césaire (2010, p. 19):

A Negritude situa-se no terreno de um movimento de ideias e práticas que assumindo a noção de raça, para desmitificá-la, visa derrotar o racismo. A Negritude é a exigência ontológica do ser humano que fora transformado em 'negro-animal', 'negro-vegetal', 'negro-coisa', 'negro-sujeira', 'negro-fealdade', 'negro-sem-história' e, naturalmente, 'negro-sem-porvir'.

Assim, Asante (2014) afirma que o movimento negritude desenvolvido pelos intelectuais africanos, de língua francesa, foi uma grande contribuição para a teoria afrocêntrica, visto que possibilitou desenvolver a categoria localização psicológica, social e cultural. O movimento negritude levou ao reaparecimento de uma consciência negra, na medida em que buscou constituir o conjunto dos valores e expressões de tradição negra, e neste processo exerceu uma interação com os africanos do continente. De acordo com Mazama (2012), a negritude foi um movimento de resistência à política de assimilação colonial e a psicose eurocentrista. A autora chama a atenção para o cuidado que os/as negras devem ter em relação a

psicose eurocentrista, pois com o tempo a população negra vai tendo sua psiquê ajustada pela cultura ocidental entrando assim, num processo de alienação racial e o efeito nocivo dessa alienação é que o/a negra inferioriza suas tradições e o conhecimento de si mesmo como povo.

A terceira base conceitual é dada pelas ideias de Kawaida, do intelectual Maulana Karenga, elas estão alicerçadas no pensamento e na prática africana. Informa Lima (2020, p. 28) que “Kawaida foi uma reivindicação, por um plano cultural de apropriação da tradição negra, em oposição à uniformidade dos negros pela tradição eurocentrista.”

E por fim, a quarta base conceitual foi a contribuição de Cheikh Anta Diop por meio da sua historiografia que comprovou a identidade negra dos antigos egípcios e publicizou essa informação no universo acadêmico, enquanto cientificidade da história africana que foi extremamente importante para o mundo. Isto possibilitou uma reescrita da história da África, considerando os aspectos cultural e conceitual. Isto vai influenciar a história africana no continente e na diáspora:

Asante (2014) e Mazama (2012) lembram que, no momento histórico em que Cheikh Anta Diop defendeu essa tese, predominava entre os intelectuais da época a perspectiva e paradigma do filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Ele afirmava que a ausência de história na África impossibilitou que os africanos tivessem consciência e, por esse motivo, eles não teriam saído do nível primitivo. (LIMA, 2020, p. 28).

E importante mencionar que a teoria da afrocentricidade contribui na análise de fenômenos relacionados à população negra, e em hipótese alguma arvora-se como regra de uma única via, vez que, não se trata de um conjunto de regulamentos, mas opera como uma abordagem teórica e metodológica de investigação de fenômenos do povo negro que questiona onde esse povo se encontrava e encontrará ao longo dos eventos históricos mundiais e/ou locais, inquerindo qual a sua importância diante desses fatos (LIMA, 2020).

2.1.1.1 As categorias analíticas da afrocentricidade

O arcabouço teórico da afrocentricidade está fundamentado em três categorias analíticas as quais consideramos que estabelecem uma correlação entre si, que são: centralidade/marginalidade; localização psicológica, cultural e social; e agência.

2.1.1.2 Agência

Asante (2009) explica agência como um lugar que centraliza o sujeito, uma vez que, do ponto de vista psicológico e cultural, ele tem liberdade para agir conforme a sua visão de mundo. E agente é o sujeito que, ao agir, busca a referência na sua agência, isto é, tem liberdade psicológica e cultural para conduzir a sua vida. Descreve que numa situação de opressão e repressão racial o conceito de agência tem grande relevância porque aponta caminhos para a superação dessa situação. Nas palavras dele

[...] agência significa que toda a ação (voltada para lidar com questões relacionadas aos fenômenos africanos) tem de ser fundamentada em experiências africanas. Como tal, a afrocentricidade oferece tanto ao teórico, como ao praticante, canais de análises nítidos e precisos. (ASANTE, 2014, p. 4).

Explica ainda que efetivamente é importante observar o conceito de agência em contraposição ao conceito de 'desagência', no contexto vivenciado por pessoas africanas, pois se neste contexto a pessoa africana não tiver a autonomia do seu mundo, dizemos que ela está em desagência (DUARTE, 2020).

Expõe ainda que é fundamental observar em qualquer discurso intelectual se a agência dos africanos é forte ou fraca, pois assim é possível observar que essa agência existe, pois se ela não existir, representa a invisibilidade do ser africano no seu próprio mundo, o que significa que ele está descartado na sua própria história, e isto é o pior que poderia acontecer à pessoa africana (ASANTE, 2009).

Com base na compreensão do conceito de agência é que me coloco neste estudo como uma pesquisadora preta, que se liberta das lentes da epistemologia ocidental, na perspectiva de buscar, enquanto agente, a centralidade na análise que farei de uma política pública, com recorte racial implementada na universidade onde atuo como docente, objetivando assim, não ficar em desagência no processo da análise da pesquisa que estou realizando, ou seja, que neste processo nem eu como pesquisadora, nem os/as sujeitos/as da pesquisa percamos a autonomia da nossa própria história. Essa postura é imprescindível, conforme Asante (2009, p. 95):

Os africanos têm sido negados no sistema de dominação racial branco. Não se trata apenas de marginalização, mas de obliteração de sua presença, seu significado, suas atividades e sua imagem. É uma realidade negada, a destruição da personalidade espiritual e material da pessoa africana. O africano, portanto, deve ser consciente, estar atento a tudo e procurar escapar à anomia da exclusão. Em certo nível esse é um problema linguístico, mas em outro se trata de enfrentar a realidade de situações econômicas e culturais construídas.

2.1.1.3 As características básicas da Afrocentricidade¹³

A Afrocentricidade é o paradigma que ratifica a centralidade da pessoa negra no processo científico em relação às análises de fenômenos africanos e afrodiaspóricos, conscientizando-a sobre sua atuação dentro desse processo. Além disso, ela evidencia que quando a pessoa negra tem a sua perspectiva centrada na própria história como centro, então ela se percebe como agente forte e como sujeito, postura que a retira da condição de marginalizada na periferia da experiência política e econômica dos povos ocidentais em relação à história humana (ASANTE, 2014).

A centralidade da pessoa negra para analisar e descrever fenômenos africanos está atravessada por duas categorias básicas: espaço e tempo (COSTA-BERNARDO, 2016). Assim, o método Afrocêntrico considera como fundamentais cinco características básicas:

- a) Numa investigação, só existe uma maneira de compreender a complexa relação entre a ciência e arte, o projeto e execução, a criação e manutenção, a geração e tradição e outras áreas ignoradas pela teoria: é fazendo a análise do fenômeno considerando o tempo e o espaço psicológico em que ele está inserido, significa dizer que nenhum fenômeno pode ser adequadamente analisado sem que se saiba inicialmente a sua localização (DUARTE, 2020).

Assim, é que nesta investigação há uma preocupação em saber a localização dos agentes na instituição responsável pela execução dessa política, bem como dos/as sujeitos/as beneficiários/as dessa política de inclusão, para entender o tempo espaço psicológico em que eles/as operam. Isso permitirá analisar o fenômeno de forma mais assertiva.

- b) O fenômeno é um constante vir a ser, portanto, no processo de investigação é importante que o investigador registre e localize o fenômeno nesse movimento, isto é, a pessoa que pesquisa precisa saber sua localização no processo (DUARTE, 2020)

Considerando que o contexto acadêmico está sempre em movimento, portanto é fundamental analisar como essa política vem sendo institucionalizada na universidade, que alterações vêm provocando no que diz respeito às ações

¹³ Cf.: Asante (2016b).

administrativas, bem como, às ações docentes, em relação a esse novo perfil de estudante, que diversifica o padrão de cor dos/as estudantes na sala de aula, o conhecimento e a cultura no espaço acadêmico, instigando inclusive, que novas epistemologias sejam inseridas no espaço de ensino e aprendizagem. Saber como essa política está sendo executada nesse movimento é importante também para saber a minha localização como pesquisadora nesse processo.

- c) O método Afrocêntrico faz uma espécie de criticismo cultural, isto é, se preocupa em fazer uma análise etimológica das palavras utilizadas por um autor, com o objetivo de saber em que contexto esses escritos foram produzidos e assim saber a localização do/a autor/a, o que possibilita entender a relação entre a ação e a ideia e vice-versa para daí entender a base do que é pejorativo e ineficaz e do que é criativo e transformativo em níveis econômico e político (DUARTE, 2020).

À vista disso, na análise da política de inclusão com recorte racial é fundamental essa observância a fim de diagnosticar a ideia que subjaz a utilização das palavras pelos/as autores/as que estão servindo de referência nesse estudo bem como saber a conjuntura em que foram produzidos seus escritos. Essa posição também me permitirá analisar os documentos institucionais que versam sobre essa política e outros textos produzidos que se propuseram fazer uma avaliação dessa política de inclusão.

- d) O método afrocêntrico desmitifica a falácia do poder, do privilégio e da posição de modo a escancarar as estratégias construídas por esses mitos para ocupar o lugar. O método faz uma profunda reflexão desvelando a constituição do poder monolítico como nada senão a projeção de um quadro de aventuras (DUARTE, 2020).

Na utilização do método Afrocêntrico, como procedimento de investigação de uma política de inclusão com recorte racial, é possível desvelar ações que mitificam a inclusão de determinados critérios para o processo de inclusão, em detrimento do critério racial, no contexto universitário, possibilitando dessa forma uma problematização dessa prática no sentido de gerar uma inflexão nesse processo.

- e) O método Afrocêntrico, ao analisar qualquer fenômeno numa sociedade, busca localizá-lo sob os aspectos cultural, mental e histórico/geográfico, bem como pretende analisar a estrutura criativa desse fenômeno na forma pelo qual se apresenta, podendo ser um

texto, uma instituição, uma personalidade, uma interação ou um evento (DUARTE, 2020).

Analisar essa política de inclusão a partir do olhar afrocêntrico me permitirá localizar culturalmente, mentalmente e histórico-geograficamente os/as sujeitos/as que executam a política de ação afirmativa na universidade a partir das ações e também omissões no sentido de identificar que direção tomou essa política na universidade, bem como saber como os/as sujeitos/as de direitos dessa política percebem (ou não) sua efetividade. Nesse processo de análise será possível observar se o pensamento eurocentrado subjaz as ações tomadas pela instituição e também as omissões em relação a alguns aspectos relacionados à execução da política. Em relação a esse posicionamento, Asante (2009, p. 99) diz que “Podemos presumir que o afrocentrista tenha clareza para perceber que uma das obrigações fundamentais do intelectual é avaliar a situação de pesquisa e então intervir de maneira adequada.”

A Afrocentricidade ergue-se, desta maneira, como um “ato de presença psicológica e social diante da hegemonia eurocêntrica” (ASANTE, 2016a, p. 10-11). Esse posicionamento contra hegemônico nos resgata das amarras do conhecimento eurocêntrico, que durante muito tempo nos aprisionou mentalmente, impelindo-nos a uma auto-rejeição. Então, esse ato restaura a nossa autoimagem positiva de ser africano/a, viabilizando a possibilidade de múltiplas existências culturais, sem que haja hierarquias entre elas. A teoria da afrocentricidade contesta essa posição, bem como, desafia essa postura supremacista racial que ainda perdura no mundo africano e reverbera em todo o mundo (DUARTE, 2020).

A teoria afrocêntrica, enquanto epistemologia mostra a existência de um Sistema Cultural africano que atravessa o continente africano e as gerações, através dos seus descendentes no continente e em diáspora, ou seja, existe um enlace no sistema cultural africano que se expressa na diversidade do povo africano, tanto os que estão no continente, quanto os que foram transferidos para vários países, em forçada diáspora que ocorreu no processo do colonialismo europeu (ASANTE, 2014). Nesta perspectiva ele descreve que:

Como uma ideia intelectual, a Afrocentricidade também se anuncia como uma forma de ideologia antirracista, antiburguesa e antissexista que é nova, inovadora, desafiadora e capaz de criar formas excitantes de adquirir conhecimento baseado no restabelecimento da localização de um texto, uma fala ou um fenômeno. Assim, pode-se argumentar pela utilidade de uma interpretação afrocêntrica dos quilombos como Abdias do Nascimento fez ao criar uma nova perspectiva na história. Não é simplesmente um fenômeno, no sentido afrocêntrico, que pode ser visto apenas a partir da perspectiva dos

européus. Perguntamos o que pensavam os africanos sobre a criação dos quilombos? Portanto, a interrogação de um fenômeno baseado em perspectivas ou atitudes ou valores ou filosofia africanas irá gerar novas informações, padrões de comportamento e percepções. (ASANTE, 2016a, p. 3).

De acordo com alguns filósofos e filósofas africanos/as de renome, tais como Ani (1994), Appiah (1997, 2010), Asante (1987), Clarke (1970), Fanon (2006, 2008), Garvey (1923), Hampâté Ba (2010), W. Du Bois (1994) e Cheikh Diop (2014) citados por Duarte (2020), o processo de colonização e todas as mazelas advindas desse contexto de violência tiveram consequências gravíssimas na forma do/a africano/a se perceber, o que o levou a uma distorção na construção de sua identidade, visto que a construiu deslocada da sua experiência individual e da condição de sujeito/as construtores/as da história da humanidade. Segundo Duarte (2020), nesse processo de afastamento das suas referências africanas, foram colocados/as numa escala ilegítima que os/as inferiorizam tanto biologicamente, quanto culturalmente.

Com a finalidade de retomada do protagonismo do/a africano/a na sua história e cultura, bem como a finalidade de sua emancipação, a perspectiva Afrocêntrica propõe “descoberta, localização e realização da agência africana dentro do contexto de história e cultura” (ASANTE, 2014, p. 4). Ideia que já vinha sendo desenvolvida por alguns filósofos, tais como, Kwame Nkrumah, Maulana Karenga, Marcus Garvey, Frantz Fanon e Du Bois, entre outros (DUARTE, 2020).

Segundo Asante (2014), não será necessário, do ponto de vista prático, habilidades excepcionais para a identificação dos símbolos que possibilitarão modificar todo o mundo africano e obrigatoriamente influenciar a concepção europeia ou asiática, afirmando assim, que não será mais preciso ao povo africano copiar a visão europeia sobre si mesmo, uma vez que esta visão é supremacista e racista em relação ao povo africano.

Em contraposição as escolas de pensamento eurocêntrico, como o racionalismo e o empirismo, que seguem uma única direção a Afrocentricidade “assume uma forma multissensorial”, ela não é unilinear, pois não pode ser examinada numa única direção, visto que se caracteriza como circular. Ela se torna uma teoria normativa, somente quando “sugere a centralidade, ou seja, a localização no contexto do interesse e da cultura africanos como modelo para ação” (ASANTE, 2014, p. 5-6). Ainda segundo o autor, outro aspecto importante é que esta concepção filosófica não defende qualquer ideia de primazia biológica entre os seres humanos ou qualquer

outro pensamento nesse sentido. Ela segue uma direção que se contrapõe a essa ideia de superioridade entre os homens, dessa maneira, seus fundamentos se ancoram na afirmação de que “a cultura africana é basicamente indestrutível apoiada em história, educação e experiências”.

Isso não significa que o autor esteja desconsiderando a possibilidade de mudanças no interior da cultura africana, por essa razão ele evidencia que a cultura africana não está isolada do mundo, ou seja, da mesma forma que influencia outras culturas ela também é influenciada, mas dentro desse movimento a identidade africana se mantém porque a “maioria do povo africano partilha o sistema cultural africano” (ASANTE, 2014 p. 6). Nessa perspectiva Duarte (2020, p. 70) assinala que:

De maneira geral, o que esse filósofo nos diz é que, por mais que a multiplicidade de influências exerça forte intervenção na realidade histórica dos povos e no desenvolvimento de seus sistemas culturais autóctones, essas experiências permanecem fiéis ao seu Sistema Cultural original.

Desse modo, mesmo tendo sido gerado em um ambiente cultural que separou os indivíduos em grupos raciais e os classificou como primitivos e selvagens todos os povos não europeus e rejeitou a capacidade de raciocinar e analisar o mundo que os cerca – capacidade que está em todas as culturas humanas, a resistência desses povos ocorreu por meio da tenacidade de suas personalidades, que preservaram os aspectos basilares de seus sistemas culturais.

2.1.1.4 Os níveis de consciência

Os níveis de consciência se expressam na categoria analítica denominada de localização psicológica, cultural e social que se manifesta por meio de questionamentos relacionados à própria existência do ser humano no mundo e tem como objetivo levar a pessoa africana a um processo de transformação da consciência, ela é dividida em cinco níveis, descrita abaixo por Asante (2014, p. 78)

Há cinco níveis de consciência que nos levam à transformação. O primeiro nível é chamado reconhecimento de pele, que ocorre quando uma pessoa reconhece sua pele e/ou herança, porém não consegue compreender a realidade mais além. O segundo nível, é o reconhecimento do meio. Nesse nível, a pessoa percebe como o meio define sua [preitude] através da discriminação e do abuso. O terceiro nível é o da consciência de personalidade. Ocorre quando uma pessoa diz ‘eu gosto de música, ou de dança, ou de chitterlings’, e sem dúvidas está falando com toda a honestidade, mas isso não é afrocentricidade. O quarto nível é a preocupação/interesse, onde a pessoa reconhece os três outros níveis e demonstra interesse e preocupação com os problemas negros e tenta lidar de maneira inteligente com os erros do povo africano. No entanto, aqui também falta Afrocentricidade no sentido de que não se tornou um

comprometimento com a base cultural Afrocêntrica. Consciência Afrocêntrica, o quinto nível, é quando a pessoa se deixa transportar completamente para um nível consciente de envolvimento na libertação de sua própria mente.

Os cinco níveis de consciência permitem a pessoa africana a identificar, a se reconhecer como sujeito/a que está deslocada/o, vivendo dentro de uma cultura que a renega reiteradamente à medida que é induzida a uma prisão mental, que a impede de perceber que atua somente nas margens porque se vê através do espelho da cultura do outro. Então, os cinco níveis de consciência levam a pessoa africana a se realocar e nesse processo retirar a “máscara de flandres cultural” que a aprisiona mentalmente (DUARTE, 2020, p. 71) na perspectiva de que agora vai se centralizar dentro dessa sociedade como agente. O filósofo, assinala ainda o autor, que “Nesse processo crescente de autoconhecimento e reconhecimento do mundo, os cinco níveis de consciência circunscrevem a finalidade ética da metodologia filosófica da Afrocentricidade”.

Os dois primeiros níveis de reconhecimento são os mais elementares, uma vez que estão relacionados à percepção do/a negro/a da sua identidade racial e a forma como a sociedade reage a esta, possibilitando que a pessoa negra atente para a associação entre a sua cor de pele e o tratamento que a sociedade lhe dispensa, isto é, um tratamento atravessado pelo racismo. A partir desses dois níveis de reconhecimento, se inicia o processo de transformação no comportamento da pessoa negra a partir da conscientização de sua situação e também de seu relacionamento com as pessoas não negras (DUARTE, 2020).

O terceiro nível de consciência é a etapa em que a pessoa encontra uma identificação com os elementos da cultura africana o que lhe possibilita um conforto psicológico, uma vez que, se sente acolhida num universo que representa esse mundo negro, entretanto, esse auto reconhecimento ainda é limitado à identidade racial (DUARTE, 2020).

No quarto nível de compreensão do problema do negro é o momento em que o processo de consciência é amadurecido e a pessoa africana começa a agir individualmente e coletivamente no sentido de provocar transformação no processo de marginalização experimentado pelo povo dito negro no contexto do Holocausto Africano. Contudo, nesse processo, a pessoa negra ainda não tem uma consciência Afrocêntrica, ou seja, lhe faltam ainda os elementos que vão lhe possibilitar ter essa visão, mas é o caminho para a transformação, visto que a pessoa africana está

consciente da possibilidade de mudança nesse cenário racista que o negro vive (DUARTE, 2020).

Em razão da constante luta coletiva para se contrapor ao apagamento da cultura africana e ao racismo, a pessoa desenvolve a consciência Afrocêntrica, que representa o quinto nível de consciência, a qual é adquirida quando a pessoa permite se envolver com a libertação da sua própria mente e dos seus pares, em decorrência há “um imperativo de vontade, poderoso, incessante, enérgico e vital, que entra em ação para erradicar qualquer traço da falta de poder. A Afrocentricidade é como um ritmo; dita a cadência de sua vida” (ASANTE, 2014, p. 78-79).

Essa filosofia africana foi produzida primordialmente por Molefi Asante, e é uma teoria que possibilita a pessoa negra ser agente no processo de construção de sua personalidade, bem como agir de modo centralizado na realidade compartilhada com todos os povos no decurso histórico. Isso é fundamental porque a visão particularista eurocêntrica, ainda universaliza o seu conhecimento como padrão para pensar todas as formas de existência no mundo e nesse processo desumaniza todas as pessoas não brancas (ASANTE, 1991). Por essa razão, na teoria Afrocêntrica é fundamental perguntar “a localização histórica, cultural, psicológica e geográfica de todas as leituras intelectuais e intervenções políticas, utilizando todos os recursos em favor da liberdade, justiça e da autonomia” (DUARTE, 2020, p. 72).

2.1.1.5 Objetivos da Afrocentricidade

Reitero que a concepção Afrocêntrica não propõe a ser uma cópia africana do saber etnocêntrico do europeu, que gerou o apagamento de todos os outros povos, pelo contrário, a Afrocentricidade condena essa visão particularista que se universalizou a custas da subalternização de outros povos.

A leitura sobre a Afrocentricidade me expuseram duas questões que se mostraram relevantes para o andamento da pesquisa: a primeira questão evidenciou que as categorias espaço e tempo permeiam todos os eventos descritos pelos seres humanos, isto é, tudo que é produzido no campo das ideias, dos conceitos ou das teorias, está situado dentro de um contexto particular, portanto, embora se afirmem como isentos de qualquer influência, na verdade, expressam a visão de mundo de um determinado local, de um determinado grupo (MAZAMA, 2009). O segundo problema diz respeito à classificação estabelecida entre os seres humanos, realizada pela visão

particularista do ocidente – na qual está implícita a visão o racismo antinegro que compulsoriamente eivou o pensamento dos outros povos como uma verdade “universal” e irrefutável – impôs nesses povos, principalmente nos povos indígenas, africanos e seus descendentes, um deslocamento psicológico e social de suas matrizes culturais (DUARTE, 2020).

Na robusta obra do filósofo senegalês Diop (2014 apud DUARTE, 2020) observa-se de forma categórica a objetividade da pesquisa filosófica e científica posta pelo agenciamento. Afirma o referido autor que os povos que experienciaram durante muito tempo um modo de viver no seu lugar de origem, antes do convívio contínuo com outros povos e nações, antes do processo recíproco de aculturação e das diversidades não-relevantes entre os povos, relativa ao clima e com as especificidade do modo de viver, foram contornados de modo permanente por seu ambiente cultural, havendo, portanto, a possibilidade de voltar às suas origens e constatar as interferências estrangeiras que lhe foram postas (DUARTE, 2020).

Deste modo, para os/as pensadores/as afrocêntricos/as, o êxito do humanismo ideal, almejado por todos/as que advogam uma natureza fundamentalmente universal, tem uma conexão direta com possibilidade de a pessoa humana estar aberta às outras visões de mundo. Nesta perspectiva, é necessária uma disponibilidade para compreender aquele modo de vida que lhe causa estranheza a priori, por meio da aprendizagem, entretanto, sem que isso o leve a um deslocamento da sua origem, pela convivência particular em outras realidades sociais que foram desenvolvidas isoladamente (DUARTE, 2020).

Dentro desse controverso quadro contextual, uma investigação comprometida com a seriedade, honestidade e diligente no que se refere à cultura africana e que procura solucionar essas questões, só consegue ser efetivada através de uma metodologia que se insurja a estas teorias ocidentalizadas. Dentro dessa conjuntura, surge a teoria da Afrocentricidade, hora sendo exposta nessa seção de forma mais detalhada. De maneira que o fato de uma pessoa africana trabalhar com uma teoria ou ideia europeia não é como pode parecer, um inofensivo exercício investigativo.

É importante perceber, conforme assinala Mazama (2009), que a menos que os africanos se disponham a reexaminar o processo de conversão intelectual, que ocorre sob o disfarce de “educação formal”, eles permanecerão deslocados psicologicamente e culturalmente de sua própria experiência. Para que isso

verdadeiramente se efetive é imprescindível uma teoria e prática na qual a centralidade dos interesses, valores e perspectivas africanos estejam no centro de qualquer análise dos fenômenos africanos (ASANTE, 2014).

Em consonância com o excepcional intelectual senegalês do qual o denso trabalho de constatar a origem negro-africana dos povos do Kemet¹⁴ levou a concepção do conceito de Afrocentricidade, entendo que “estudar o passado é uma atividade que torna possível ao ser humano extrair lições” (DIOP, 2014, p. 11 apud DUARTE, 2020). Dessa maneira, tal tarefa não é apenas uma simples procura pela ludicidade daqueles estados de coisas (DUARTE, 2020).

Assevera Diop (2014 apud DUARTE, 2020), que a sensação de continuação da história só permanece em nosso pensamento, desde que tenha se enraizado, por um sólido conhecimento do passado, sem essas condições a vivência de um estado multinacional é intermitente. Esse saber está distribuído em museus, monumentos e bibliotecas estrangeiras, estão sitiados, sem versões eletrônicas, pelas respectivas plataformas em torno do mundo e nos países originários em forma de patrimônio material e imaterial (DUARTE, 2020).

Qualquer ser humano instigado em se debruçar sobre essa produção intelectual verificará o farto volume de fontes de qualidades múltiplas e que quanto mais velhas são suas testemunhas, mais qualificado é o conhecimento que elas requerem para examiná-lo precisamente. À vista disso, salienta-se que não estamos em face de um estudo apressado (DUARTE, 2020).

Na esteira dessa perspectiva, o filósofo Asante (2014, p. 4) acresce que o esforço da pesquisa disciplinada pelo método filosófico da Afrocentricidade possibilita o reconhecimento dos símbolos os quais, na sua integralidade autorizarão mudar “o mundo africano e necessariamente influenciar o pensamento europeu e asiático” de maneira a interromper com a perspectiva desumanizadora, excludente e hierarquizante da Europa (DUARTE, 2020).

Pensadores como Diop (2014 apud DUARTE, 2020) – para o qual a restauração cultural dos povos africanos é viável – tal como Asante, Karenga e Obenga, alicerçaram as premissas para que a prática da Afrocentricidade torne a pesquisadora e o pesquisador em agentes transformadores, por meio do qual todas

¹⁴ Um dos nomes atribuídos ao conhecido “Egito antigo” pelos habitantes daquela região (DUARTE, 2019).

as velhas noções se renovem engendrando mudanças de posicionamentos, valores e comportamentos na vida das pessoas (ASANTE, 2014).

A renovação cultural propiciada pela Afrocentricidade implica, por conseguinte, a verificação do que a ela é própria e do que foi integrado por interferência exterior.

Como mostra Asante, não é estranho para uma população lançar-se a uma análise dessa natureza, oportunizando o reconhecimento de si próprio.

Isto porque, ao proceder desta forma, o povo em causa apercebe-se daquilo que é sólido e válido nas suas próprias estruturas culturais e sociais, no seu pensamento em geral. Possui uma nova consciência dos seus valores e pode agora definir sua missão cultural, não de modo entusiástico, mas de maneira objetiva; porque apreende melhor os valores culturais que está mais apto a desenvolver e a proporcionar aos outros povos tendo em conta o seu estado de evolução. (ASANTE, 2014, p. 11).

Enfim, ressalto que a finalidade da localização filosófica da Afrocentricidade não objetiva depreciar qualquer construção intelectual, mas sim deslocar da margem uma produção intelectual que se originou muito antes do pensamento eurocentrado (que se apresenta de modo hegemônico como pioneiro do pensamento crítico e sistemático fundador de conceitos rigorosos). Acentuando também que a Afrocentricidade desaprova os jogos de poder baseados em critérios étnico-raciais (DUARTE, 2020).

Nesse contexto, me suleio¹⁵ pelo trabalho de Noguera (2010), que enuncia de forma precisa o conceito de afroperspectivismo, uma das concepções cuja base integra a metodologia afrocêntrica, que coloca o Brasil no percurso do conhecimento e se questiona em relação à existência de produções filosóficas brasileiras que tenham autonomia em relação às produções filosóficas europeias e estadunidense, isto é, que não sejam resumo dessas filosofias e que viabilizem o protagonismo da cultura africana, afro-brasileira e ameríndia (DUARTE, 2020).

2.2 Método afrocêntrico

Inspirada por novas leituras, entre elas a de Hissa (2013, p. 125), é que considero pertinente uma reflexão acerca das condições de produção de um trabalho de pesquisa, isto é, dos procedimentos metodológicos, que me permitem executar a

¹⁵ Termo sular problematiza e contrapõe o caráter ideológico do termo nortear dando visibilidade à ótica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica, nos desvinculando ou nos desarraigando do norte como referência universal (CAMPOS, 2016).

tarefa de pesquisadora. Para esse autor as metodologias são ideias, mas também o modo de fazer diversas coisas e para cada uma das coisas feitas, por um ser humano, há uma maneira de fazer, há uma metodologia, assim afirma que “esse é um grande desafio à compreensão de quem não aprendeu a existência da diversidade de coisas e da diversidade do modo de fazer as coisas”.

E na continuidade da reflexão a respeito do modo de fazer as coisas, me posiciono contrário a seguir um único caminho na execução de uma pesquisa. Faço essa observação, porque a base do método eurocêntrico afirma que só um grupo humano é capaz de compreender a realidade. Isso é muito grave! Sobre essa ideia de universalizar a compreensão do mundo, a partir de uma única referência, que é localizada, específica de um determinado povo, trouxe consequências danosas para o mundo na medida que hierarquizou os grupos humanos e sobre o perigo de seguir uma única referência, portanto, cito abaixo um trecho de uma palestra proferida pela escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, em 2009, com o título ‘O perigo de uma história única’.

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: ‘nkali’. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer ‘ser maior do que outro’. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de nkali: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas depende muito de poder. [...] (ADICHIE, 2019, p. 23).

A fala da escritora abordou a sua vivência num contexto onde imperava a ideologia eurocentrada/eurocêntrica como única possibilidade de se perceber o mundo, bem assim, como as reflexões que derivam de sua abordagem demonstram como essa unilateralidade de pensamento esconde a opressão que devasta diversos povos e culturas, que percebem, pensam e compreendem o mundo de formas diferentes dessa visão eurocêntrica dominante. Por isso, refletir sobre a diversidade de caminhos na execução da pesquisa, é importante para alargar o olhar sobre perspectivas e abordagens ‘outras’ na produção de conhecimento de uma realidade ou de um fenômeno social.

Assim é que neste estudo, os modos de fazer pesquisa são expressões de como eu, uma pesquisadora preta, compreendo o mundo e me reinvento a partir da interpretação dele. Hissa (2013, p. 128), compartilhando dessa visão assegura que “[...] os modos de fazer não estão apenas articulados aos modos de pensar, mas, sobretudo, aos modos de ser – e de estar no mundo – do sujeito que pesquisa.”

Portanto, na busca de caminhos ‘outros’, esta investigação se ancora no conhecimento afrocentrado, por entender que a ideia central da afrocentricidade está na assertiva de que os africanos do continente e da diáspora precisam atuar como agentes autoconscientes, não aceitando mais ser definidos/as e manipulados/as de fora (MAZAMA, 2009) Sobre essa questão, Ani (1994, não paginado) assinala que:

[...] Nós devemos ser capazes de separar o nosso pensamento do pensamento europeu de modo a visualizar um futuro que não seja dominado pela Europa. Isto é exigido por uma visão africano-centrada porque somos africanos, e porque o futuro para o qual a Europa nos leva é genocida.

Essa incisiva observação de Ani (1994) nos permite avançar para além das malhas descritivas e aparentes da realidade, porque o pensamento afrocentrado nos desloca daquilo que é inflexível e nos avizinha dos pensamentos que nos movimentam, que questionam as convicções universais do eurocentrismo e nos ajudam a encontrar caminhos para as nossas indagações (GONÇALVES, 2019.).

A afrocentricidade conforme ressalta Mazama (2009, p. 111) aparece “em resposta à supremacia branca, a qual tem assumido diversas formas que certamente não são exclusivas entre si”. A supremacia branca como um processo mental atua por meio da invasão da zona psicológica e intelectual daqueles/as que devem ser subalternizados/as, esse processo foi caracterizado por Nobles (1984) como “encarceramento mental”. Mazama (2009, p. 112) explica que:

A tomada do espaço mental africano ocorre por meio do disfarce de ideias, teorias e conceitos europeus como universais, normais e naturais. Todos são ‘étnicos’, menos os europeus. Mas essa aceitação não questionada da Europa como normativa é altamente problemática para os africanos. Com efeito, a Europa forjou grande parte de sua identidade moderna à custa dos africanos, particularmente por meio da construção da imagem do europeu como o mais civilizado e do africano como seu espelho negativo, isto é, como primitivo, supersticioso, incivilizado, aistórico e assim por diante.

Contudo, é imperioso que nos desvencilhemos dessa imagem negativa construída pelos europeus que nos aliena e, sobretudo, nos desumaniza, então, para isso é necessário, no campo mental, construir percepções que contestam e desnudam esses paradigmas europeus. Neste processo é fundamental que consigamos desenvolver uma ‘consciência preta’, que de acordo com o ativista e intelectual sul africano Biko (1971 apud BIKO, 2017), é uma atitude mental que nos assegura enfrentar a supremacia branca. Para ele a consciência preta elucida que:

Ser preto não é uma questão de pigmentação, mas o reflexo de uma atitude mental e pela mera descrição de si mesmo como preto, já se começa a trilhar caminhos rumo a emancipação, já se está comprometido com a luta contra todas as forças que procuram usar a negritude como um rótulo que determina subserviência. (BIKO, 2017, p. 105).

E no campo da pesquisa ter uma consciência preta que nos permite “articular caminhos específicos na compreensão da realidade social e da subjetividade afrodescendentes” (NASCIMENTO, 2009, p. 181) isso certamente nos levará a um posicionamento crítico em relação às questões raciais.

Como pesquisadora preta, entendo que fazer uma pesquisa que analisa uma política pública educacional voltada para a população preta, como as políticas de ações afirmativas com recorte racial para negros/as será melhor analisada com uma teoria e metodologia que permitem não só conhecer a problemática em diversos níveis e profundidades, como possibilita lidar com esse problema de modo funcional, e nesse caso entendo que a afrocentricidade é apropriada, uma vez que a ideia central deste pensamento está na afirmativa de que nós africanos/as no continente, e em diáspora, devemos operar como agentes autoconscientes, não mais satisfeitos em ser definidos e manipulados de fora (ASANTE, 2009). Nessa perspectiva o pensamento afrocentrado se constitui numa alternativa à racionalidade moderna, uma vez que tem uma postura antirracista, anticolonialista e parte de um local que concebe a construção do conhecimento, viabilizando voz, corpo, pensamento, história etc. como processos vinculados à valorização e reconhecimento da ancestralidade africana e afrodiaspórica.

A abordagem afrocêntrica possibilita compreender as estratégias da dominação europeia que estruturou e ainda segue estruturando as sociedades que foram colonizadas, nesse particular, me refiro a sociedade brasileira, campo desta pesquisa. Aqui velhos paradigmas eurocentrados insistem em ocultar a realidade opressiva e desigual que vitima os negros/as. Assim, posso categoricamente afirmar que aqui no Brasil a cor da pele determina o espaço social da pessoa. Nesse sentido, em relação a essa assertiva Gonzalez e Hasenbalg (1982, p. 97-99) assinalam que:

O negro enfrenta uma estrutura de oportunidades sociais diferentes e mais desfavorável que a do branco [...] esse perfil de desigualdade racial não é um simples legado do passado; ele é perpetuado pela estrutura desigual de oportunidades sociais a que brancos e negros estão expostos no presente. Os negros sofrem uma desvantagem competitiva em todas as etapas do processo de mobilidade social individual. ‘Suas possibilidades de escapar às limitações de uma posição social baixa são menores que as dos brancos da mesma origem social, assim como são maiores as dificuldades para manter as posições conquistadas’.

Desse modo, evidencio que a situação do/a negra/a no Brasil é marcada pela desigualdade, tendo a raça como fator determinante neste processo, sobretudo,

quando se trata do mercado de trabalho e ademais sem a qualificação necessária as chances se reduzem ao subemprego ou até mesmo ao desemprego.

Isto posto, conforme já assinalai esta pesquisa se insere no rol de estudos que buscam uma postura acadêmica compromissada com “os processos de resistência e a luta pela existência das populações afrodiáspóricas, especialmente a população negra brasileira.” (BERNADINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2019, p. 9).

2.2.1 Abordagem Afrocêntrica

A abordagem afrocentrada evidencia o lugar de onde o olhar das análises e discussões partem. O princípio dessa abordagem já se fazia presente no Brasil no contexto da produção intelectual do Teatro Experimental do Negro coordenado pelo notável Abdias do Nascimento e essa forma de agir está em sintonia com os movimentos sociais negros, anticolonialistas, antissexistas, ambientalistas etc. (NASCIMENTO, 2009). Segundo a autora:

A noção de ‘lugar’ se destaca como princípio básico da afrocentricidade, matriz teórica que se desenvolveu no meio intelectual afro-americano dos Estados Unidos a partir do prolífico trabalho de Molefi K. Asante (1978, 1989, 1990, 1998). Aprofundando o mergulho na experiência de vida e na perspectiva próprias da comunidade de origem africana, sua teoria da afrocentricidade (1980[1988]) levantou para o conjunto das populações envolvidas no movimento multiculturalista uma nova dimensão da questão da identidade. Trata-se da teoria do centro, que postula a necessidade de explicar a localização do sujeito para desenvolver uma postura teórica própria ao grupo social e fundamentada em sua experiência histórica e cultural. De acordo com essa localização teórica, o centro, o grupo se definem como sujeito de sua própria identidade, em vez de ser definido pelo outro com base em postulados pretensamente universais, porém elaborados com um posicionamento específico, alheio e dominante. (NASCIMENTO, 2009, p. 190-191).

Para Asante (2009), o cerne do pensamento afrocêntrico está no lugar de origem do africano,¹⁶ pois como fomos deslocados das nossas referências culturais, psicológicas, históricas, políticas e econômicas estamos atuando na fronteira da experiência eurocêntrica, isto significa que um descentramento das nossas verdadeiras referências foi gerado. Por isso, ele considera que qualquer análise, pesquisa etc., sobre as nossas condições precisa ser feita em uma localização tendo como centro a África e sua diáspora (ASANTE, 2009, p. 93). Reitera o autor que “a

¹⁶ “O termo “africano’ se refere aos afrodescendentes no continente africano e na diáspora em todo mundo” (NASCIMENTO, 2009a, p. 110).

afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos.”

A vista disso, tenho o entendimento e a compreensão de que a metodologia desenvolvida pela teoria Afrocêntrica me permitirá analisar com maior propriedade a política afirmativa voltada para os/as negros/as implantada na Universidade Estadual do Maranhão, localizada no Estado cuja população de descendência africana no Brasil representa 76,2% segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2023) e essa população em sua maioria ocupa as bordas da sociedade maranhense.

Embora evidenciado o caráter sempre provisório, débil e planejado de qualquer análise de conjuntura, esclareço que falo de uma realidade que me pertence, nessa perspectiva entendo que a abordagem Afrocêntrica certamente me possibilitou compreender a política institucional adotada em relação às subcotas étnico/raciais para negros/as nesse ambiente universitário, que ainda é contínua na persistência de ser predominantemente branco, mesmo com a gradual mudança na cores dos/as alunos/os em alguns cursos, então, sobre tais considerações vide a maioria dos/as gestores/as, sobretudo, no alto escalão da administração da universidade e o seu corpo docente. Compreender o caminho percorrido pela UEMA na execução das políticas de ações afirmativas para negros/as e nesse processo, perceber como esta instituição de ensino superior enfrenta os desafios impostos pelo racismo institucional ao lidar com os novos sujeitos/as que durante muito tempo, em sua maioria, ocupava nessa instituição os serviços subalternos e agora estão na condição de estudantes.

Por outro lado, saber também como esses/as estudantes enfrentam os desafios de ocuparem espaços que durante um longo período lhes foram negados, pela ação perversa do racismo estrutural que nos ensina Almeida (2018, p. 38) “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”, ainda tão presentes ou as “formas sociais escravistas” (SODRÉ, 2023) que se perpetuam na sociedade, por meio das ações institucionais e das relações sociais.

É possível visualizar a desigualdade racial quando se analisam os indicadores sociais da violência ao longo do tempo. Segundo dados recentes do *Atlas da Violência 2021*, em 2019, os negros (pretos e pardos) representaram 77% das vítimas de homicídios, com taxa de homicídios por 100 mil habitantes de 29,2. Em

comparação, entre os não negros (amarelos, brancos e indígenas) a taxa foi de 11,2 para cada 100 mil, o que significa que a chance de um negro ser assassinado é 2,6 vezes superior àquela de uma pessoa não negra. Significa dizer que nesse período, a taxa de violência letal contra pessoas negras foi de 162% maior que entre pessoas não negras (CERQUEIRA *et al.*, 2021).

As mulheres negras também são as maiores vítimas da violência letal, representam 66,0% do total de mulheres assassinadas no Brasil, com uma taxa de mortalidade por 100 mil habitantes de 4,1 em comparação a taxa de 2,5 para mulheres não negras. Desta forma, assinala Almeida (2018, p. 22) “a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários.”

Há uma espécie de rejeição em relação aos negros/as, fazem tudo para ignorá-los/as, constrange-los/as, destrata-los/as, esse tipo de comportamento está normalizado entre as pessoas não negras. Portanto, é preciso que se tenha a compreensão da realidade que circunda a vida dos/as negros/as, eivada pelo preconceito, discriminação e racismo, e essa exclusão se dá nas mais variadas camadas sociais, inclusive no ambiente acadêmico é necessário a percepção dessa realidade para a partir daí propor mudanças, esse é o primeiro passo para ações de inclusão social, e as instituições de educação precisam atentar para essas questões.

Nascimento (2009, p. 191) descreve que a teoria Afrocêntrica é constituída por três elementos:

A caracterização da especificidade da cultura ocidental que pretende se impor como universal; a valorização do ser humano não ocidental como protagonista de sua história e o reconhecimento e valorização da especificidade da cultura não ocidental, antes reduzida a pejorativos como primitiva, pagã ou selvagem.

Com efeito, a análise Afrocêntrica prioriza que o/a sujeito/a negro/a seja o/a construtor/a do seu conhecimento se referencie na experiência africana. Sobre essa assertiva Mazama (2009, p. 123) declara que “a visão de mundo de um povo determina o que constitui problema para ele, além de como resolve seus problemas.”

Como já assinala é interessante lembrar que a afrocentricidade trabalha com o conceito de lugar que se contrapõe ao universalismo do eurocentrismo, Asante (1998, p. 12-13) diz: “Ofereço a afrocentricidade como uma localização moral e intelectual que postula os africanos como sujeitos, e não objetos, da história humana”.

Portanto, nesta perspectiva reitero que é importante que a investigação faça análise do etnocentrismo hegemônico, juntamente com a articulação e utilização

sensata dos métodos, conteúdos e os princípios da abordagem afrocentrada. (NASCIMENTO, 2009).

Na abordagem Afrocêntrica além do conceito de ‘lugar’, aqui já explicado, opera-se também com o conceito da ‘agência’ que consiste no reconhecimento do protagonismo do/a estudioso/a africano/a no continente e em diáspora na construção do seu trabalho, ou seja, na competência de pensar, criar, agir, envolver-se e modificar a sociedade por força própria. (NASCIMENTO, 2009). Para Asante (1998, p. 8): “A construção da identidade afrocentrada é o que possibilita essa agência”. Assim é que concordando com essa perspectiva, me realoco no nosso centro para desenvolver essa pesquisa sobre as cotas raciais para negros/as na UEMA. O termo realocação é significativo na teoria Afrocêntrica, vejamos a seguir essa importância.

Na perspectiva Afrocêntrica, além dos conceitos-chave, tais como centro, localização e lugar, temos ainda outros dois conceitos importantes que são o de ‘deslocamento’ e ‘realocação’. Para entendimento desses dois últimos conceitos, retomemos a compreensão do conceito de centro, que também é chamado de localização e lugar. Conforme Mazama (2009), esse conceito se fundamenta na certeza de que a história, a cultura e a ancestralidade formam a nossa identidade, e ela, por sua vez identifica nossa localização, no centro, nosso lugar na vida.

O deslocamento ocorre quando apreendemos a realidade pelo centro de outro grupo, isto é, nossa verdadeira visão de mundo sofre um processo de apagamento e de deslocamento de diversas naturezas e a realocação ocorre quando retornamos do deslocamento para apreender a realidade pelo centro do nosso grupo.

Então, quando digo que me realoco no meu centro na execução dessa pesquisa, estou afirmando e informando que estou rompendo com a análise eurocêntrica que invisibilizou a nossa realidade, com o objetivo de nos manter colonizados. Sobre isto, assinala Rabaka (2009, p. 134-135) que:

A afrocentricidade permite que os africanos deslocados – removidos ou desenraizados de seu território cultural e afastados da teoria e das tradições africanas – se relocalizem, ou seja, retomem a humanidade, a história e a herança que lhes foram negadas, reapropriando-se delas. Como crítica, a afrocentricidade localiza os elementos antiafricanos e anti-humanos do pensamento e da prática particulares que se apresentam como a religião, a ciência, a arte ou até a tradição antiga. Examinando-os contra o pano de fundo da epistemologia e da experiência históricas e culturais africanas, oferece uma alternativa ética igualitária ao impulso imperial. Ademais como corretivo, a afrocentricidade realoca e recentraliza, fornecendo tanto aos seus adeptos quanto aos sujeitos (por oposição a objetos) sob exame e/ou questionamento bases mútuas e morais sobre as quais se podem engajar criticamente e estabelecer intercâmbio dialético uns com os outros.

A metodologia Afrocêntrica aponta caminhos na análise de um fenômeno sem “aprissonamento conceitual das categorias e estruturas conceituais desenvolvidas em outras disciplinas” (KARENGA, 2009, p. 352) e sem a pretensão de ser um caminho universal e neutro. Sugere uma abertura epistêmica e humanista que inclui como um de seus pontos de partida o moderno movimento multicultural (RABAKA, 2009). Efetivamente esta metodologia orienta o/a pesquisador/a basear-se conscientemente nos mundos-de-vida, nas estratégias de lutas pela sobrevivência e nas experiências vividas dos africanos continentais e diaspóricos, bem como da necessidade de se engajar e interagir ativamente com o mundo, e nesse processo devo descrevê-lo, explicá-lo, utilizando para esse trabalho as referências da história, da cultura e da filosofia africanas (ASANTE, 2001). Ainda sobre essa questão Rabaka (2009) sinaliza também que o/a estudioso/a Afrocêntrico/a precisa:

Superar o mito e o faz de conta do etnocentrismo europeu hegemônico com respeito à África e aos africanos e dominar um arsenal de teoria e práxis crítica que se estende da antiguidade africana à modernidade continental e diaspórica contemporânea. (Rabaka, 2009, p. 137)

A vista disso é necessário que na produção de um trabalho afrocentrado o/a pesquisador/a tenha o cuidado de selecionar a teoria de estudiosos/as que estejam comprometidos/as com a luta anticolonial, antirracista, antissexistas etc.

2.2.1.1 Estudos Africana

Na compreensão da análise afrocêntrica, Rabaka (2009) explica que uma das formas fundamentais de oposição à perpetuação da colonização e subjugação dos modos-de-vida e experiência vivenciada dos/as africanos/as que estão no continente e na diáspora têm sido a construção disciplinar e o desenvolvimento discursivo dos estudos *Africana*. Esclarece que nos estudos *Africana*, os limites entre as diferentes disciplinas alargam-se para uma abordagem multidisciplinar e sendo a *Africana* uma área interdisciplinar de amplo escopo, interpreta e analisa criticamente o pensamento e a prática africanos clássicos e contemporâneos, continentais e diaspóricos (KARENGA, 2002).

No que tange ao uso da palavra *Africana*, ela tem diversos significados, mas um aspecto que é contínuo em relação a essa expressão é que por quase um século intelectuais e ativistas de origem e ascendência africana têm utilizado para

mostrar e inserir os mundo-de-vidas do povo africano no continente e na diáspora, assim como, as experiências que vivenciam (RABAKA, 2009).

Nos estudos *Africana* houve a preocupação em acionar o pensamento e a filosofia, assim como “o engajamento pensante dos africanos com o mundo, e isto provocou a criação de diversas formulações e formações contra discursivas.” (RABAKA, 2009, p.139-140) entre elas destaco as mais recentes que são: a filosofia *Africana* e a que foi criada pelo pesquisador, chamada de teoria crítica *Africana*. Assinala o autor que, a teoria por ele criada, empenha-se em adotar uma abertura epistêmica as colaborações de um “amplo espectro de pensadores (e fazedores) com diversos antecedentes raciais e culturais, variadas disciplinas acadêmicas e tradições de ativismo”. Isso tudo desencadeou o surgimento de novas questões que foram levantadas pela formação discursiva da teoria crítica *Africana*. Em relação à sociedade contemporânea, que são questões relativas à dominação e a discriminação que afetam as vidas dos africanos continentais e diaspóricos afirma que:

É um estilo de teorização crítica inextricavelmente ligado a práticas políticas progressistas que ilumina e enfatiza as respostas dos radicais e revolucionárias africanos às questões-chave apresentadas pelas principais formas e forças de dominação e discriminação – racismo, sexismo, capitalismo e colonialismo – que historicamente têm moldado, e continuam a moldar, o mundo moderno e pós-moderno, neocolonial e pós-colonial (RABAKA, 2009, p. 140-141).

Evidencia ainda, Rabaka (2009), que a teoria crítica *Africana* além das críticas da discriminação e dominação, tem também um forte comprometimento com a libertação humana e a contínua mudança social. Ela opera com uma peculiar orientação metodológica Afrocêntrica que ilustra e destaca teorias e filosofias africanas nascidas na resistência.

Por fim, intervi preferencialmente pela afrocentricidade como uma possível abordagem metodológica, pois, em concordância com Asante (2009, p. 107), É necessário “procurar a agência africana em toda construção metodológica” fazendo uma reflexão sobre as referências que vão desde a construção de ferramentas de pesquisas até a criação de “métodos que conduzirão a transformação no texto, nos fenômenos e na vida humana.”

2.2.2 Descrição do contexto, dos cursos e sujeitos/as da pesquisa

O campo de estudo desta pesquisa é a Universidade Estadual do Maranhão, a qual se originou da Federação das Escolas Superiores do Maranhão (FESM), criada pela Lei nº 3.260, de 22 de agosto de 1972, para coordenar e integrar os estabelecimentos isolados do sistema educacional superior do Maranhão (MARANHÃO, 1972). A princípio, foi essa instituição constituída por quatro unidades de ensino superior: Escola de Administração, Escola de Engenharia, Escola de Agronomia e Faculdade de Caxias. Em 1975, a FESM, incorporou a Escola de Medicina Veterinária de São Luís bem como, em 1979, criou a Faculdade de Educação de Imperatriz.

Em 1981, a FESM sofreu transformação e passou a ser denominada Universidade Estadual do Maranhão, por meio da Lei nº 4.400, de 30 de dezembro de 1981, e teve seu funcionamento autorizado pelo Decreto Federal nº 94.143, de 25 de março de 1987, como autarquia de regime especial, pessoa jurídica de direito público, na modalidade multicampi (BRASIL, 1987; MARANHÃO, 1981). Nessa época, a UEMA contava com três campi e sete unidades de ensino: Unidade de Estudos de Administração, Unidade de Estudos de Agronomia, Unidade de estudos de Medicina Veterinária, Unidade de Educação de Caxias e Unidade de Estudos de Educação em Imperatriz.

A Lei Estadual nº 7.734, de 19 de abril de 2002, dispôs novas alterações na estrutura administrativa do Governo, e a UEMA passou a integrar à Gerência de Estado de Planejamento e Gestão (MARANHÃO, 2002). A partir de 31 de janeiro de 2003, com o amparo da Lei nº 7.844, o Estado promoveu uma nova reorganização estrutural, criando o Sistema Estadual de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, do qual a UEMA passou a fazer parte (MARANHÃO, 2003). Sendo assim, a Universidade vinculou-se à Gerência de Estado da Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Desenvolvimento Tecnológico (GECTEC), hoje, Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI), conforme a Lei nº 10.213, de 9 de março de 2015 (MARANHÃO, 2015a).

A Lei nº 10.525, de 3 de novembro de 2016, dispõe sobre a criação da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, com sede na cidade de Imperatriz (MARANHÃO, 2016a). Por meio do Decreto Estadual nº 32.396, de 11 de

novembro de 2016, o então Governador do Estado dispõe a área de atuação da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), especificando os municípios que tiveram a atuação da UEMA cessada a partir do dia 31 de dezembro de 2016, quais sejam: Imperatriz e Açailândia, além de em Carolina, local onde já possuía um campus devidamente criado, contudo, sem ser implantado (MARANHÃO, 2016b).

No ano de 2020 seria editada uma nova lei com a finalidade de tratar da Organização Administrativa da Universidade, qual seja, Lei nº 11.372, de 10 de dezembro de 2020. Portanto, 26 anos após as Leis nº 5.921 e nº 5.931, no intuito de promover a reorganização da Universidade tanto em sua estrutura interna quanto no delineamento e definição de cargos. Essa lei dispõe sobre a organização administrativa da UEMA e se refere tanto à nova estrutura da Instituição, como à nomenclatura de cargos comissionados. Os Centros de Estudos Superiores passaram a denominar-se Campus, e ainda no mesmo ano, processou-se a criação do Campus do Município de São Bento (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2022).

Na capital do Estado, a UEMA está estruturada no Campus Paulo VI e no Centro Histórico de São Luís. Esta pesquisa, entretanto, está sendo realizada no Centro Histórico e no campus Paulo VI que possui quatro centros de estudos a saber: Centro de Ciências Agrárias (CCA); Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA); Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais (CECEN) e Centro de Ciências Tecnológicas (CCT), reunindo 26 cursos de graduação. A opção pela capital de São Luís se deu em razão de reunir um maior número de cursos da instituição e também, por ser o local onde exerço as minhas atividades docentes fato que em muito facilita o deslocamento na execução da pesquisa de campo.

Nesse diapasão, a investigação teve como sujeitos/as os/as estudantes dos cursos de Administração, Arquitetura, Direito, Ciências Sociais, Pedagogia e História; o Coletivo de Estudantes Negros Magno Cruz; ex-coordenadora do setor de assuntos estudantis da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis (PROEXAE); incluindo-se ainda uma ex-técnica da Pró-Reitoria de Graduação (PROG) e um gestor da administração superior da UEMA.

Numa perspectiva mais ampla, os recursos metodológicos buscaram subsidiar a compreensão do processo de execução dessa política pública. Especificamente almejei: a) analisar o planejamento e a organização administrativa

que foram adotados visando a execução da reserva de vagas; b) analisar os procedimentos administrativos adotados para a realização dos processos seletivos, efetivação das matrículas e gestão da política de assistência estudantil, c) investiguei a interação entre as Pró-Reitorias de Graduação e de Assuntos Estudantis nesse processo. Para isso, me referenciei em quatro instrumentos de coletas de dados, independentes, mas que se complementaram: análise documental; entrevistas semiestruturadas os questionários (survey) e rodas de conversa (APÊNDICE A e ANEXOS A a C).

Na análise documental procurei conhecer, do ponto de vista institucional, como se efetivou a recepção da Lei 9.295/2010, que instituiu o programa de reserva de vagas na UEMA, por meio das resoluções dos conselhos superiores, dos editais dos processos seletivos e de auxílios estudantis (MARANHÃO, 2010). As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com um gestor da administração superior, com uma ex-coordenadora do setor de auxílios estudantis e uma ex-técnica da pro-reitoria de graduação, setores que estão diretamente envolvidos com sistema de reserva de vagas.

O questionário (survey) teve o seu conteúdo inserido na pesquisa com o objetivo de entender a visão dos/as estudantes acerca da execução das cotas raciais na UEMA. O questionário foi elaborado na forma de um survey por examinar uma amostra de estudantes cotistas na universidade. Ele foi aplicado, contudo, somente no campus de São Luís tendo como participes os estudantes dos cursos já descritos acima, devidamente matriculados nos cursos nos períodos de 2018.1 a 2022.2.

Na escolha desses cursos busquei assegurar uma representatividade dos cotistas negros/as na universidade e também realizar a pesquisa em três cursos de alta concorrência além de três cursos de baixa demanda, forma que entendo como uma escolha no sentido de saber quais cursos predominam os/as pretos/as e pardos/as conforme classificação do IBGE para a partir da obtenção desses resultados, problematizar o avanço do pardismo nos cursos mais concorridos. Em síntese, pretendi, ao ouvir os/as estudantes, apreender as suas impressões sobre como a UEMA se movimentou para fazer cumprir a Lei das cotas raciais.

Na compreensão das ações, objetivos e propostas do coletivo negro organizei duas rodas de conversas com os membros que idealizaram o grupo, além de utilizar como fonte a página desse grupo no Instagram, além de participar, também,

no grupo WhatsApp onde foi possível perceber a interação do grupo. A inserção desse coletivo na pesquisa objetivou em verdade, ouvir as vozes que muitas vezes são silenciadas por conta das barreiras institucionais que impedem o avanço dessas vozes dissonantes e também apresentar a potência dos coletivos negros que se fortalecem e, apesar das dificuldades constroem novas agendas na universidade além de interagirem com outras universidades.

3 AS COTAS RACIAIS PARA NEGROS/AS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Esta seção tem como objetivo fazer uma reflexão sobre as políticas de ações afirmativas para negros/as nas universidades brasileiras para compreensão do contexto de surgimento das mencionadas políticas.

Para fazer essa discussão retomei um pouco do histórico do processo de implementação das cotas raciais nas universidades brasileiras, no final da década de 90, tendo esse período, gerado acaloradas polêmicas no Brasil ocasião em que iniciaram-se as discussões sobre a implantação das ações afirmativas, inclusive com tentativa de desconstrução dessa ideia, sobre isso, Santos, S. (2015, p. 21) ressalta que “a execução de algumas políticas de ação afirmativa no Brasil passou a ser ponto de litígio na justiça. Ou seja, esse processo não aconteceu sem resistência de setores conservadores da sociedade brasileira.” e para que se possa compreender esse processo, necessariamente conduz ao histórico de formação da sociedade brasileira.

O povo brasileiro é formado a partir de um processo colonialista e parte de um processo extremamente hierarquizado, onde determinados grupos desde as capitanias hereditárias se mantiveram no poder obtendo privilégios, contudo, esses privilégios não se estenderam historicamente para toda a sociedade, onde determinados grupos permanecem no seu local de privilégio, ou seja, já nasceram com lugares assegurados, e em contraposição, o restante da população, no caso os menos aquinhoados, têm que trabalhar duramente para conquistar seus espaços, dentre imensa maioria que precisa trabalhar arduamente pra conquistar os seus espaços, está a população negra brasileira, massa humana que trabalhou mais de dois terços da história do Brasil, construindo o Brasil e que até os dias atuais não consegue o direito de usufruir dos frutos do resultado de seu trabalho, eis que cresceram em determinados grupos sem nenhum privilégio, pois vive uma “segregação invisível mas operante.” (MOURA, 1988, p. 13).

Este processo de exclusão se estende para: o mercado de trabalho; o processo educativo: as condições de vida: as condições de moradia, e também quando se mantém a caracterização estereotipada da história do/a negro/a como povo, como pessoa, faz com que introjete uma imagem negativa de si mesmo. E nesse contexto de subjugação, a universidade é um horizonte que não estava colocado a nossa disposição, visto que, a universidade foi criada no Brasil para atendimento e a formação das elites brancas. Carvalho (2006, p. 63) evidencia que:

As universidades se consolidaram no Brasil após o grande deslocamento racial provocado pela chegada dos imigrantes europeus. [...] Isso significa que as universidades públicas (tais como as do Rio de Janeiro, de São Paulo, do Paraná e do Rio Grande do sul) foram consolidadas nos anos 30 pela primeira geração de brancos imigrantes que havia ascendido socialmente, através da industrialização racialmente estratificada. Ou seja, primeiro os negros foram retirados dos espaços econômicos que conduziam à ascensão social; depois apareceram as universidades públicas como instituições a cujo ingresso eles já não podiam aspirar porque haviam sido eliminados antes como potenciais competidores dos brancos. Por isso os acadêmicos brasileiros insistem tanto na ideologia do mérito como reação às Ações Afirmativas. A meritocracia é uma ideologia da reprodução da vida acadêmica e evita sempre a análise da produção desse espaço em uma conjuntura histórica específica.

E nesse processo de constituição das universidades os/as negros/as não tiveram nenhuma participação, estiveram durante muito tempo, sendo, especialmente a partir da década de 80, objetos de estudos dos/as grandes pesquisadores/as brasileiros/as brancos/as sobre a sociedade brasileira, sobre o racismo no Brasil, eram os/as informantes qualificados/as. Assinala Moura (1988, p. 31) “se via o negro apenas como objeto de estudo e nunca como sujeito ativo no processo de elaboração do conhecimento científico.”

A partir da década de 90, os/as negras retomam uma discussão que vinha acontecendo e se desenrolando no Brasil desde a década de 30, capitaneada pela Frente Negra Brasileira (FNB), que é a primeira organização política do Movimento Social Negro no Brasil que reivindicava para o Estado Brasileiro, subsídios no sentido de possibilitar a educação dos/as negros/as recém saídos/as do sistema escravista, que precisavam se qualificar para entrar no mercado de trabalho, o qual passou a ser ocupado pelos imigrantes. Sobre a Frente Negra assinala Gomes (2011, p. 140) que:

A Frente Negra Brasileira (1931-1937) associação de caráter político, recreativo e beneficente surge, em São Paulo, no período pós-abolição, com intenções de se tornar uma articulação nacional. Composta por vários departamentos também promovia a educação e o entretenimento de seus membros, além de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos.

A Frente Negra Brasileira se tornou uma referência importante para um número expressivo de afro-brasileiros/as em todo o país. Ela trabalhou pela ressocialização dos/as negros/as, com vistas a sua ascensão moral e a melhoria material. A educação deles/as representou um dos seus principais objetivos, foi a FNB responsável pela criação dos cursos noturnos para a Educação de Jovens e Adultos, hoje conhecida como Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que permite afirmar o seu pioneirismo no desenho e execução de políticas educacionais inclusivas (SANTOS, S. A., 2014).

Os/ os negros/as estavam buscando enquanto coletividade alternativas para sobreviver numa sociedade que agora os/as descartavam como mão de obra assalariada, vez que, foi na abolição em 1888, que começam a chegar os/as imigrantes no Brasil ocupando os espaços de trabalho onde os/as negros/as labutavam e dessa forma, os/as negros/as foram perdendo também a condição de trabalhadores/as, sobre essa questão menciona Skidmore (1974, p. 23-24):

O braço livre desejado era o braço estrangeiro, sem mácula, não o braço do liberto ou do negro degradado pela escravidão. Esse, ao contrário, passava a ser considerado em si mesmo, independentemente do sistema escravocrata, como causa da ociosidade, marasmo, dissolução. O que fora fruto da escravidão passava a ser confundido com sua causa e tido como fator de imobilismo e atraso.

Neste sentido, o processo histórico da escravidão deixa uma herança extremamente dolorosa para a sociedade brasileira, não é só para a população negra, mas para o Brasil como nação, isto porque é uma grande parcela da população que se declara negra, segundo os últimos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)/ IBGE, de julho de 2022 os negros representam quase 56% da população do país atualmente, e uma grande parte desse número é excluído do processo participativo em virtude de não ter acesso, de não ter direitos de participação (BRASIL, 2020).

E quando se pensa a educação dos/as negros/as, vê-se que o sistema educacional sempre foi excludente em seu desfavor. Então, nesse quadro de desvantagem educacional se inicia a partir da década de 90, a retomada dessa discussão pela Frente Negra Brasileira, a exemplo do que aconteceu em vários outros países que implementaram as políticas de ações afirmativas com vistas a oferecer um tratamento diferenciado para os grupos discriminados e excluídos como forma de compensar os danos em razão do racismo e de outras formas de discriminação, citamos, então, a participação de países como Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, Austrália, Nova Zelândia, Malásia, Indonésia, Venezuela, entre outros (MUNANGA, 2006). O Brasil foi um dos últimos países a implantar tais ações.

E como o povo brasileiro foi criado sobre um tal manto da mestiçagem, tornava-se sempre mais difícil discutir racismo no Brasil, racismo esse que nos tirou da escola, um racismo que nos tirou do trabalho, um racismo que nos qualificou como pessoas inferiores, sem capacidade de produzir cultura. Isto encontra-se estampado

em vários manuais que se lê na história dos grandes pensadores brasileiros, sobre esses escritos Munanga (1999, p. 51) diz que:

O fim do sistema escravista, em 1988, coloca aos pensadores brasileiros uma questão até então não crucial: construção de uma nação e de uma identidade nacional. Ora esta se configura problemática, tendo em vista a nova categoria de cidadãos: os ex-escravizados negros. Como transformá-los em elementos constituintes da nacionalidade e da identidade brasileira quando a estrutura mental herdada do passado, que os considerava apenas como coisas e força animal de trabalho, ainda não mudou? Toda a preocupação da elite, apoiada nas teorias racistas da época, diz respeito à influência negativa que poderia resultar da herança inferior do negro nesse processo de formação da identidade étnica brasileira.

Nessa visão eivada de racismo expostas por esses pensadores, resta evidenciada a maldosa intenção de afirmar que os/as negros/as não tinham capacidade para produzir cultura nem conhecimento.

Portanto, quando se começa a reivindicar ações afirmativas, o racismo brasileiro vem à tona. O Primeiro mecanismo acionado é utilizar a mestiçagem como uma característica que inviabiliza saber quem é negro/a no Brasil, isto porque a tipologia do racismo brasileiro é muito interessante, tem-se sempre presente o discurso da mestiçagem. Então, se todos são considerados mestiços, não tem preto e não tem branco, então não precisa de políticas de ações afirmativas porque nesse caso todo mundo é igual. Numa fala sobre mestiçagem Carlos Benedito Rodrigues da Silva afirma:

Se for tomado como referência o mundo ocidental, tem-se aí pelo menos duas formas de explicar o mundo, se pensarmos em outras culturas certamente teremos muitas outras, cada uma explicará o mundo a sua maneira. As do mundo ocidental são: a explicação religiosa, que descreve que Deus criou o mundo a partir de Adão e Eva, os colocou pra crescer e multiplicar e vão se dispersar pelo mundo, assim nesta concepção Adão, Eva e seus filhos cresceram e se multiplicaram, e houve crescimento porque os povos se dispersaram pelo mundo através de grandes correntes imigratórias ocupando os territórios e se misturando cultural e geneticamente. E a outra explicação é a científica, a vida humana começou em algum lugar do continente africano que a partir desse lugar, também se espalhou através de grandes correntes migratórias com trocas genéticas e culturais. Então, por um lado religioso ou pelo lado científico nós temos um extraordinário processo de miscigenação na história da humanidade, todo mundo é miscigenado e não é uma característica do Brasil ser miscigenado, mas porque nós temos uma cultura mestiça? (Informação verbal).¹⁷

Nessa perspectiva todo mundo é mestiço; não há raça pura, a humanidade se faz por um processo de trocas genéticas e culturais onde todo mundo se misturou. Ocorre que no Brasil a mestiçagem se constituiu numa ideologia de classificação

¹⁷ Informação fornecida em palestra proferida pelo Prof. Carlos Benedito Rodrigues da Silva na Universidade Federal do Maranhão, sobre as políticas de ações afirmativas na UFMA, em 2017.

social. Os mestiços de pele clara têm mais privilégios que os mestiços de pele escura, e os mestiços de pele escura passam a se reconhecer a partir daqueles estereótipos que foram criados na sociedade brasileira, então passam a se conhecer ou se reconhecer, se identificar numa condição de incapaz, inferior etc. (Informação verbal).¹⁸

Então, quando se começa a discutir ações afirmativas isso vem à tona, não tem mais essa coisa de mestiçagem, tem mestiçagem quando os/as pretos/as estão lá naquele lugar que dizem que eles/elas têm que ficar, mas quando se quer chegar em uma universidade, quando se interessa por uma condição melhor de vida de trabalho, uma ascensão social para garantir o desenvolvimento de suas famílias, etc., aí vem a grande reação, então nesse caso, ainda se valida a tipologia do racismo brasileiro a essa classificação. Por outro lado, quando se avança no debate das cotas raciais nas universidades brasileiras, os/as detratores/as dessas políticas acionam o discurso de que o espaço acadêmico deve ser sempre direcionado para aqueles têm e reúnem méritos, em outras palavras, àqueles que possuem “capital cultural”, (CATANI *et al.*, 2017), ou seja, se antes éramos considerados como um país mestiço, agora não! Agora têm preto/as e têm branco/as, e preto não tem direito de estar aqui, ou seja, não tem direito de ocupar espaços reservados aos brancos, então levianamente perguntavam: o que vocês querem? Esse era o discurso que desqualificava os/as negros/as. e ainda persiste nos dias atuais. De sorte é que insistiam, como ainda perdura até aos nossos dias, a indagação: o que os/as negros/as iam querer fazer em uma universidade? Para que dar lugar para esses/as pretos/as em uma universidade? É muito bom quando os/as negros/as estão limpando a sala, ligando equipamento, servindo cafezinho, ninguém se preocupa com isso, porque esse é o lugar que lhes foi destinado (Informação verbal).¹⁹

Estabelecendo uma relação com outros países no quesito do racismo, observa-se que no Brasil, não se vislumbra o mesmo tipo de violência que costumava-se observar na África do Sul, e no processo de segregação racial dos Estados Unidos, entretanto tem-se muito presente um outro tipo de violência que vai nos minando, aspecto não se tem com quem dialogar, por exemplo: você pai ou mãe de crianças

¹⁸ Informação fornecida em palestra proferida pelo Prof. Carlos Benedito Rodrigues da Silva na Universidade Federal do Maranhão, sobre as políticas de ações afirmativas na UFMA, em 2017.

¹⁹ Informação fornecida em palestra proferida pelo Prof. Carlos Benedito Rodrigues da Silva na Universidade Federal do Maranhão, sobre as políticas de ações afirmativas na UFMA, em 2017.

negras, pode reunir recursos financeiros e colocar seus/suas filhos/as em uma escola privada de boa qualidade, percebe-se que ela não tem um núcleo de solidariedade, então, essa criança negra vai ser discriminada, sendo que muitas das vezes é uma das poucas matriculadas naquela unidade particular de ensino e, nós profissionais da educação ainda não aprendemos e não somos estimulados a lidar com tão séria questão. Muitas vezes e até recorrentemente o ambiente educacional se apresenta como um espaço de reprodução do racismo. Inclusive ele passa a ser reproduzido, também, entre a classe de professores/as. Principalmente quando os/as professores/as negros/as ocupam cargo de gestão:

Os negros são vistos como invasores do que os brancos consideram seu espaço privativo, seu território. Os negros estão fora de lugar quando ocupam espaços considerados de prestígio, poder e mando. Quando se colocam em posição de igualdade, são percebidos como concorrentes. (BENTO, 2022, p. 74).

Desse modo, quando se está discutindo ações afirmativas não deve prevalecer apenas a questão de percentual, ou seja, de definir a existência de mais 10% ou 30% de pretos/as na universidade, torna-se necessário pensar uma mudança na nossa mentalidade, na nossa cultura, na nossa relação com a educação. É preciso que se tenha a compreensão, de que os/as negros/as que adquirem o direito de acesso à universidade, por uma política afirmativa, tem o direito de se qualificar, escolher a profissão que almejam, fazer aquilo que pretendem da sua vida acadêmica, desde que tenha oportunidade para tal exercício. Não existe gênio, pois nesse sentido entendo que genialidade é questão de oportunidade; reputo que se aqueles grandes pensadores geniais não tivessem a oportunidade de estudar, ler e aprender, bem como, frequentar espaços que lhe proporcionassem visibilidade e incentivo, ninguém iria tomar conhecimento de sua existência e conseqüentemente de suas obras, e dizemos isto, porque muitos intelectuais, na sua maioria negros se perdem por aí nas periferias e não tem reconhecido o seu potencial em razão de serem marginalizados.

Assim, a discussão sobre as políticas afirmativas se expandiu para o Brasil de uma forma geral e teve muito acusação de que era um tanto parecida com que estava acontecendo nos Estados Unidos, contudo, entendo que são contextos completamente diferentes. Sobre isso sinaliza Santos, S. (2015, p. 48-49):

A política afirmativa no Brasil não se configura como uma suposta cópia de políticas públicas estadunidenses impermeáveis ao contexto brasileiro, conforme afirmavam alguns intelectuais da área de estudos e pesquisas sobre relações raciais no Brasil, como Yvonne Maggie (2005), Peter Fry (2005), Yvonne Maggie e Peter Fry. (2004).

Na continuidade da relação do racismo no Brasil e no Estados Unidos, observa-se que o país conta com 12,3% de população negra (JORNAL NACIONAL, 2020), entretanto, naquele país existe uma vasta quantidade de negros ocupando espaços em todos os lugares produtivos, isto porque o país tem uma ideologia racial definida, ou seja, o/a preto/a se reconhece, como pertencente ao seu grupo racial, e lutam pela igualdade de oportunidades, sabem qual é a sua condição social, sabem como se relacionar com a sociedade racista norte-americana. E por tal consciência, os negros galgaram o posto mais alto da pirâmide que é a presidência da república dos Estados Unidos, embora ainda tenham muitos problemas no campo das relações raciais. No Brasil, negro/a ocupar espaço de poder ainda é muito difícil, porque a questão da mestiçagem nos fragmenta e nos dilui e ainda não nos permite ter uma ideologia. E falar em ideologia racial não significa pregar e propalar a separação, e sim trabalhar no sentido de propagar a compreensão quanto a necessidade de estabelecer políticas públicas voltada para a população negra.

Nós somos diferentes, nós temos problemas que, por exemplo, se considerarmos a questão da saúde, têm algumas doenças que não são exclusivas da população negra, mas são mais danosas e então, faz-se necessário estabelecer políticas públicas específicas pra tratar por exemplo a anemia falciforme, hipertensão arterial, diabetes mellitus tipo II, deficiência de glicose -6-fosfato desidrogenase, glaucoma e câncer de próstata, entre outras que são doenças que quando se abatem sobre a população negra são mais drásticas do que na população branca e o Ministério da Saúde precisa, portanto, trabalhar políticas afirmativas. Sobre a saúde da população negra:

A Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), após sua recente Conferência Sanitária, recomendou aos Estados-membros — inclusive o Brasil — que promovam políticas públicas capazes de abordar 'a etnicidade como determinante social da saúde'. Para isto, entre outras medidas, também sugeridas pela OPAS, é fundamental: "dispor de dados suficientes e de qualidade, e gerar evidência sobre desigualdades e iniquidades étnicas em saúde para a tomada de decisões políticas. (ONUBRASIL, 2018, não paginado).

Quando se está discutindo políticas afirmativas na modalidade cotas para acesso à universidade significa para a sociedade brasileira reparar, portanto, um erro, uma injustiça histórica que nos tirou de um processo participativo e nos tirou do processo produtivo. Então, o que está se dizendo? É preciso qualificar a população para ocupar espaços para produzir, para democratizar sim, o acesso ao sistema educacional, mas para democratizar também as profissões; no Brasil têm

determinadas profissões que predominam os/as brancos/as. “No Brasil têm determinadas profissões que são feudos familiares, tem algumas profissões que tem cinquenta da família que já nascem com um consultório montado etc., pra nós isto não está colocado”. (Informação verbal).²⁰

Nas pesquisas sobre os/as negras no Brasil, que se faz o registro das trajetórias familiares, no que diz respeito a formação escolar dentre essa população, há muita distância entre a qualificação intelectual dos pais até seus/suas filhos/as. Muitos pais/mães interromperam a formação escolar, por questões socioeconômicas, e apenas três ou quatro gerações depois é que irão conseguir adentrar em uma universidade.

A nossa história é essa, que nós vivemos um processo de exclusão social. Então, o que significam as cotas raciais nas universidades? Possibilitar o acesso à educação, possibilitar o acesso a profissão que o/a negro/a escolheu para se desenvolver, definir que também a universidade é um horizonte a ser alcançado por negros(as), que podem a partir dessa premissa buscar se qualificar, contribuir com o processo de desenvolvimento do Brasil.

As políticas afirmativas, portanto, elas têm a ver com o desenvolvimento do país, não é no sentido de beneficiar a população negra, bem como, não retrata a realidade como os/as detratores/as, acusam, alegando ser as políticas afirmativas a concessão de um privilégio ou reconhecimento da incapacidade intelectual dos/as negras. Esse pensamento retrógrado tem o objetivo de desqualificar a política de ação afirmativa, tentar incutir na cabeça dos beneficiários a ideia de inferioridade dos/as negros/as. Nos outros países que implementaram as ações afirmativas, os/as estudantes negros/as que entraram nas universidades através desses programas, sentem-se orgulhosos de estarem em uma universidade, e da real possibilidade de buscarem uma qualificação, de estarem pertencendo ao núcleo participativo sobre a discussão e destino da economia, e da política do país.

No Brasil ainda se esconde essa questão, vez que os/as nossos/as cotistas ainda estão timidamente assumindo a sua identidade, por conta da renitente imposição do preconceito da sociedade brasileira com as ações afirmativas com recorte racial, essa postura é muito perceptível na UEMA, isto porque, paira com

²⁰ Informação fornecida em palestra proferida pelo Prof. Carlos Benedito Rodrigues da Silva na Universidade Federal do Maranhão, sobre as políticas de ações afirmativas na UFMA, em 2017.

evidência no ambiente acadêmico a ideia de que os/as estudantes que fazem uso das cotas raciais são incapazes intelectualmente, ideia inclusive reforçada por diversos professores/as da própria instituição.

Nessa perspectiva, então, essa questão geralmente não é amplamente discutida, entretanto, quando ela consegue ser problematizada o discurso da democracia racial, da meritocracia reaparecem de forma pulsante, e tal posicionamento acaba reverberando negativamente nos/nas estudantes, Vale mencionar que no contato com os/as estudantes cotistas da instituição, no sentido de suas participações nessa pesquisa, um estudante do curso de Direito negro (preto) se absteve de participar da pesquisa, então, observei, que ele fazia a leitura das mensagens enviadas e não as respondia, além de que assistiu ao vídeo enviado com toda a problemática, e ainda assim, também, não se manifestou, sendo que nesse caso sua única manifestação foi no sentido de demonstrar a sua contrariedade, posto que, o contato se fez através de celular, então, ele questionou o fato por ter se sentido invadido na sua privacidade, restando evidenciado na sua fala e pelo seu comportamento, que não pretende ser reconhecido como cotista, essa é uma questão que precisa ser trabalhada por meio do letramento racial, uma vez que esse fato demonstra que temos estudantes pretos/as que se veem pelos olhos dos/as opressores/as, Memmi (2007, p. 18) tratou dessa questão ao explicar como “o retrato do colonizado é precedido pelo retrato do colonizador”.

A partir do episódio mencionado a compreensão que eu tive é de que houve e continua existindo muitos problemas de racismo envolvendo os/as estudantes que entram por meio da opção cotas raciais. O fato é que o racismo brasileiro torna-se clarividente quando os/as negras começam a ocupar espaço, quando se está em um lugar que dizem que é pra ficar está tudo aceito, entretanto, quando os negros/as começam a frequentar espaços que dizem lhes pertencer, os conflitos emergem e na universidade é um exemplo dessa situação, os/as estudantes pretos/as apesar de suas reivindicações seguem convivendo com essa situação. No Brasil, ousar afirmar que o racismo é violento, ele se explicita quando se está em uma situação de confronto, e ocupar vagas nas universidades como estudantes foi um afronte a branquitude, menciona Carvalho (2007, p. 42) que “as universidades brasileiras continuam segregadas até hoje, e a maioria resiste à inclusão, sustentando-se na ideologia do mérito”, assim os/as estudantes negros/as são vistos apenas como corpos racializados na universidade.

4 A POLÍTICA PÚBLICA DE AÇÕES AFIRMATIVA PARA NEGROS/AS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA

Nesta seção discute-se a execução do sistema especial de reserva de vagas, instituída pela Lei Estadual nº 9.295, de 17 de novembro de 2010, destinado a candidatos negros/as e oriundos de comunidades indígenas na Universidade Estadual do Maranhão.

Entende-se que a fase de execução de uma política é um processo complexo, visto que compreende a relação entre diferentes sujeitos/as e os seus olhares a respeito dessa política, portanto, a trajetória desse processo é atravessada por momentos que vão desde a resistência na sua implementação, exigindo por vezes até modificações da lei, muitas vezes alterando a própria lei, isto é, espelha a maneira de alcançar os objetivos da política e as ações realizadas para atingi-los (LIPSKY, 1980) pois, envolve julgamentos, recursos, disputas, consciência e também desconhecimento dos fatos (LOTTA, 2010) Atentando para essas questões, buscou-se compreender a efetivação da política de ações afirmativa (PAA) na UEMA.

Para tanto, necessário se fez, investigar os processos e os meios institucionais executados, as percepções de gestores/a e uma servidora técnica da instituição, os/as estudantes cotistas e os/as estudantes do coletivo negro sobre a referida política. No que diz respeito a questão ética da pesquisa todos/as que dela participaram assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO D).

Nesta seção apresento três itens que possibilitaram a compreensão do fenômeno das cotas raciais para negros/as na UEMA. No primeiro, apresento os/as sujeitos/as dos setores administrativos que contribuíram, na condição de fontes para a pesquisa empreendida: a ex-técnica da Pró-Reitoria de graduação; ex-coordenadora de Assuntos da Comunidade Estudantil (CACE) e um gestor da Administração Superior da instituição; no segundo, segundo tópico reporto-me aos estudantes cotistas dos cursos de Administração, Arquitetura, Ciências Sociais, Direito, História e Pedagogia também sujeitos/as da pesquisa, ocasião em que procurei entender a percepção deles/as no que concerne a efetivação da lei na universidade e por fim, no terceiro subitem o Coletivo Negro Magno Cruz, como uma voz insurgente na universidade, que pauta as questões raciais.

4.1 A implementação das cotas raciais para negros/as na UEMA: compreensão das ações institucionais

Esta seção tem por objetivo apresentar e assinalar alguns aspectos da implantação das políticas de ações afirmativas para negros/as na UEMA, focalizando as questões que polemizaram esse processo. Neste sentido, destaca Vieira (2016, p. 109) que “as polêmicas sobre as políticas de ação afirmativa na educação superior no Brasil contemporâneo parecem ter vínculo bastante estreito com a representação da população negra no imaginário social”. Assim, nessa perspectiva é que foi conduzida a reflexão abaixo.

4.1.1 O debate interno sobre a Política de Ação Afirmativa com recorte racial na UEMA

Neste ano de 2023, completam-se exatos 11 (onze) anos de implementação do Sistema Especial 1 de Reserva de vagas (cotas raciais) na UEMA de maneira que no levantamento realizado sobre as atividades realizadas pela UEMA em relação a esses sistema de reserva, não se encontrou nenhum documento da UEMA que tratasse da criação de uma comissão para estudo sobre a implementação dessa reserva de vagas, a exemplo do que aconteceu com a comissão de estudo instituída pela Portaria n.º 072/2012 – GR/UEMA, citada na Resolução n.º 1001/2012 – CEPE/UEMA (ANEXO E) para a reserva de vagas a pessoas com deficiência, cuja Resolução n.º 820/2011 – CONSUN/UEMA (ANEXO F) aprovou a política afirmativa de cotas no Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior (PAES) para pessoas com deficiência.

Contudo localizei o registro de um evento ocorrido em novembro de 2012, ano de implementação das cotas raciais na UEMA promovido pelo CCSA da UEMA, por meio do Departamento de Ciências Sociais, tratando-se de um ciclo de debates atinente às questões sociopolíticas locais e nesse evento contou-se com uma mesa que debateu ‘O Sistema de cotas nas universidades públicas locais’.

Para essa discussão acerca da política da implementação dos sistemas de cotas raciais nas universidades públicas, foram convidados para participar da mesa redonda o professor do Departamento de Sociologia e Antropologia da UFMA, Carlos

Benedito Rodrigues da Silva; a pró-reitora de Graduação, na época, a professora Maria Auxiliadora Gonçalves Cunha; a representante da Secretaria de Igualdade Racial, Jacinta Maria dos Santos, e a professora do Departamento de Ciências Sociais (UEMA), Zulene Muniz Barbosa.

Na ocasião, os participantes da mesa redonda enfatizaram a herança histórica de discriminação socioeconômica e política sofrida pelos/as negros/as no processo de colonização do país, bem como as atuais consequências do período escravocrata brasileiro. Quanto à implementação do sistema de ações afirmativas na UEMA, a pró-reitora de Graduação Maria Auxiliadora afirmou que essa política de ações compensatórias foi feita por determinação da Lei de nº 9.295/10 (MARANHÃO, 2010). Depois os eventos realizados com a referida temática foram promovidos em 2018 e 2019 pelo Coletivo Negro Magno Cruz.

Assim, antes de ser sancionada a referida Lei não encontrei, também, nenhum registro de debates na UEMA sobre as cotas raciais, que poderiam, inclusive, ser realizados por pesquisadores/as da instituição, num estado em que de acordo com os dados da Pesquisa nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua IBGE), do segundo trimestre de 2022, revelam que a população negra corresponde a 55,8% dos brasileiros e os/as negros/as representam 80,9 % da população do Estado do Maranhão²¹, a exemplo dos debates que ocorreram em outras universidades estaduais, como a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) que no ano de 2003 foi a primeira no Brasil a discutir as cotas raciais seguida de sua implementação, seguidamente a UERJ que também implantou no mesmo ano de 2003 (NUNES, 2011). Apesar das festejadas e contestadas iniciativas dessas universidades, a evidente omissão em relação a esses debates, em algumas universidades permite refletir sobre a origem das universidades brasileiras que foram construídas para abrigarem as elites brancas da sociedade brasileira, sobre isso Carvalho (2007, p. 42-43) diz que:

As Universidades brasileiras continuam segregadas até hoje, e a maioria delas resiste a inclusão, sustentando-se na ideologia do mérito, mesmo contando com pesquisadores capazes de fazer críticas às bases econômicas, sociais, políticas e raciais dessa ideologia [...] assim, silenciaram a condição de exclusão e de segregação racial [...] enquanto não enfrentarmos nossa ignorância dos sintomas do confinamento racial acadêmico brasileiro [...] negamos-nos a enfrentar a nossa herança racista.

²¹ Proporção de negros na população total. Ver: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD Contínua: 2º trimestre de 2022.

4.1.2 A Comissão de Heteroidentificação do Sistema Especial 1 de reserva para negros/as e Comunidades indígenas

A Comissão de heteroidentificação, como etapa do Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior (PAES), começa a ser aplicada na UEMA a partir de 2012, primeiro ano de execução das cotas raciais. Nos levantamentos realizados no campo de pesquisa não foi possível saber o motivo que determinou a constituição da banca, mas por meio de documentos institucionais disponibilizados na página da UEMA possibilitaram detectar que desde o ano de 2012 a Divisão de Operação de Concursos Vestibulares (DOCV) instituiu a comissão de heteroidentificação.

A DOCV é o setor da UEMA que realiza o PAES executado com os fundamentos da Lei nº 9.295/11/2010, que instituiu o Sistema Especial 1 de Reserva de Vagas na UEMA, para os estudantes oriundos de comunidades indígenas e estudantes negros (MARANHÃO, 2010). A UEMA, por meio dessa Lei Estadual e das Resoluções nº 1.250/2017 e nº 1.314/2018, reserva 10% das vagas para candidatos/as negros e negras e comunidades indígenas, desde que eles e elas tenham cursado o ensino médio exclusivamente em escolas públicas (MARANHÃO, 2010).

De acordo com as normas do Edital nº 171/2011 – PROG/UEMA do PAES (ANEXO G), o/a candidato/a que optar pela a inscrição no Sistema Especial 1 de reserva, deve obedecer aos seguintes requisitos:

[...] 3.2 O candidato negro (de raça ou cor preta, conforme nomenclatura do IBGE/2010) ou oriundo de comunidades indígenas que tenha cursado o Ensino Médio exclusivamente em escolas públicas (municipais, estaduais ou federais) poderá, na inscrição, fazer a opção pelo Sistema Especial de Reservas de Vagas.

3.2.1 O enquadramento de cor (ou raça) se dará mediante a Autodeclaração (conforme ANEXO VI deste Edital) do candidato, conforme classificação adotada pelo IBGE. 3.2.2 As inscrições para o Sistema Especial de Reservas de Vagas serão realizadas a partir da Autodeclaração do candidato, expressa na ficha de inscrição, considerada sob as penas da lei, e deverá ser encaminhada até o dia 03/10/2011 nos mesmos termos procedidos no item 5.1 deste Edital.

3.2.3 A DOCV/PROG/UEMA se reserva o direito de proceder à conferência das informações prestadas pelo candidato, quanto à sua veracidade, a qualquer momento, inclusive junto aos órgãos oficiais, sendo que, ante a constatação de sua falsidade, serão tomadas as providências legais cabíveis [...]. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2011, p. 6).

No caso, o edital supracitado foi o primeiro da UEMA a instituir o Sistema Especial 1 de Reserva de Vagas, constando a presença da subcota étnico-racial, entretanto, não houve a previsão neste edital para a instituição de uma banca de

heteroidentificação, entretantes no item 3.2.3 do edital acima está descrito a possibilidade de verificação das informações prestadas pelos/as candidatos/as que concorrem a essas vagas e como informado anteriormente, desde a implementação da PAA para negros/as e indígenas em 2012, foi instituída a comissão de avaliação e comprovação da documentação dos candidatos ao sistema de reserva especial para negros/as e indígenas.

De acordo com a Resolução nº 920/2010 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE)/UEMA: “art. 10. A comissão poderá propor a DOCV/CAT/PROG a contratação de instituição e/ou pessoal especializado para atender às necessidades técnicas, administrativas, acadêmicas e pedagógicas, relacionadas ao PAES”. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2010, p. 5).

A comissão de avaliação das cotas raciais na UEMA é composta por um/a técnico/a da DOCV, que a preside; um/a docente do Curso de Ciências Sociais; um/a representante da Secretaria de Estado da Igualdade Racial (SEIR); um/a representante do Movimento Negro ou um/a representante da Secretaria da Educação – Supervisão Indígena.²²

A experiência que obtive no trabalho realizado pela comissão instituída na UEMA me permitiu entender o trabalho desenvolvido pela banca de heteroidentificação.

Deste modo, compreendi que o trabalho realizado por essa comissão reduzia-se apenas a certificar se os/as candidatos/as que se inscreveram nas subcotas étnico/raciais estavam com a documentação regularizada: certificado do ensino médio de escola pública; fotografia 3X4 anexada na ficha de inscrição e documento comprobatório de pertencimento a uma comunidade indígena, para os/as candidatos/as indígenas, ou seja, não se tem uma imprescindível avaliação presencial com os/as candidatos/as inscritos para averiguação dos traços fenotípicos, ou seja,

²² Em 2018 participei do PAES/2018 como docente do curso de Ciências Sociais, de duas comissões conforme a Portaria nº 544/2017 – GR/UEMA para os cursos de graduação e Portaria nº 256/2018-GR/UEMA para os cursos de formação de oficiais da polícia militar do Maranhão (PMMA) e do corpo de bombeiros militar do Maranhão (CBMMA), assim como também em novembro de 2021 fui convidada pela DOCV para representar a UEMA numa mesa redonda com o título ‘O Trabalho das Comissões de Heteroidentificação e as Políticas de Ações Afirmativas nas Instituições Educacionais do Maranhão: de como classificar quem é negro em país miscigenado?’ promovido pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena (NEABI) do Instituto Federal do Maranhão (IFMA). Assim, para a elaboração da fala no evento foi necessário atualizar as informações com a equipe da DOCV, realizada em reunião no dia 11 de novembro de 2021.

trata-se de uma luxuosa comissão constituída para averiguar tão somente a regularidade da documentação apresentada pelos os/as candidatos/as.

Em algumas universidades, sobretudo nas federais, essas comissões surgiram após seguidas denúncias de fraudes, são as bancas de heteroidentificação que validam ou não a autodeclaração do/a candidato/a por meio de avaliação presencial. Sabe-se que existem algumas resistências a constituição dessas bancas, alguns/mas intelectuais brasileiros/as como Santos (2004) e Fry *et al.* (2007), chamaram de tribunal racial (SANTOS, 2021) com o objetivo de desqualificar as comissões de heteroidentificação, mas é importante entender que é necessário garantir que essas vagas sejam ocupadas pelos/as candidatos/as que fazem jus a PAA, sobre isso, Silva (2022, p. 122) diz:

As bancas de heteroidentificação, que produzem pareceres a partir do olhar fenotípico, são objeto de controvérsias. Mas é preciso compreender que elas não deslegitimam a autodeclaração, mas acabaram se mostrando necessárias para dar maior segurança ao processo, garantindo que as vagas sejam ocupadas pelos que são, de fato, sujeitos de direitos delas. Ainda que sejamos uma população miscigenada, a sociedade não tem dúvida sobre quem é negro/a neste país, aqueles/as que mais são vítimas das violências e da exclusão, aqueles cujo racismo estrutural impede oportunidades. É a estes, então, que a política se destina, e são estes que as bancas precisam validar.

Aqui cabem algumas reflexões sobre a forma como a comissão da UEMA trabalha. Primeiramente vamos entender o que a literatura sobre a política de ação afirmativa com recorte racial, define o que é uma banca de heteroidentificação, para Santos (2021, p. 16) são:

Mecanismos de fiscalização ou controle social de uma política pública, a reserva de subcotas a estudantes pretos/as, pardos/as e indígenas, que foi estabelecida pela Lei nº 12.711/2012. Ou seja, essas comissões são um dos mecanismos que visam a impedir o desvio de finalidade deste tipo de política pública.

Embora a definição acima faça referência a Lei nº 12.711/2012, que instituiu as políticas afirmativas nas universidades federais e regulamenta a constituição de bancas de heteroidentificação nestas IES (BRASIL, 2012a), elas foram incorporadas por algumas universidades estaduais que instituíram as cotas raciais. É importante ressaltar que essas comissões foram reivindicadas pelos movimentos sociais negros, pelos professores/as e alunos/as negros/as (organizados/as ou não em coletivos ou organizações) das universidades federais, entre outros sujeitos sociais. Essas bancas têm sido eficientes para combater as fraudes e investidas de fraudes nas subcotas étnico-raciais, que são destinadas a estudantes pretos/as,

pardos/as e indígenas, conforme estabelecido pela Lei nº 12.711/2012 (SANTOS, 2021).

Santos (2021) mostra que há dois tipos de comissões de heteroidentificação: verificação e de validação, a primeira é temporária, atua à medida que há denúncias de supostas fraudes nas cotas raciais e cabe a essa comissão verificar o fato e a segunda é regular, tem a incumbência de validar as inscrições dos/as candidatos/as no processo seletivo ou nos cursos após a primeira etapa do processo seletivo. Nas palavras do autor:

As comissões de validação da autodeclaração étnico-racial dos/as estudantes candidatos/as às subcotas étnico-raciais são, teoricamente, permanentes e têm função preventiva. Isto é, caso as universidades queiram ter mecanismos de controle e monitoramento da política pública. (SANTOS, 2021, p. 18).

Na UEMA a comissão de heteroidentificação tem autonomia para indeferir as inscrições de candidatos/as que não cursaram o ensino médio em escola pública e candidatos/as indígenas que não apresentem a documentação da sua comunidade, em relação as inscrições dos/as candidatos/as negros/as não havia observações. Compreendendo esse fenômeno a partir da análise afrocêntrica, já que temos aí uma situação de desagência, pois nesse contexto os/as negras foram descartados/as no processo de garantir que suas vagas fossem preenchidas somente por eles/as, afirma Asante (2009, p. 95) que

[...] quando consideramos questões de lugar, situação, contexto e ocasião que envolvem participantes africanos, faz-se importante observar o conceito de agência em oposição ao de desagência. Dizemos que se encontra desagência em qualquer situação na qual o africano seja descartado como ator ou protagonista em seu próprio mundo.

Então nesse contexto da seleção os/as candidatos/as negros/as não tiveram resguardada a garantia de seus direitos.

Quando se trata dos Cursos de Formação de Oficiais (CFO) da PMMA e CBMMA a comissão de heteroidentificação tem outra sistematização de trabalho: a avaliação é feita presencialmente com os/as candidatos/as e tem autonomia para indeferir aqueles/as que não se enquadram no fenótipo de negros/as, conforme o quesito cor e raça utilizado pelo IBGE isto ocorre porque o processo seletivo para o CFO é regido pela Lei nº 10.404, de 29 de dezembro de 2015 que:

Reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da Administração Pública Estadual, das autarquias, das Fundações públicas e Sociedades de Economia Mista controladas pelo Estado do Maranhão. (MARANHÃO, 2015b, p. 1).

O processo seletivo do CFO difere do seletivo dos outros cursos de graduação, porque ele está na categoria de concurso público. E na realização desse concurso público a UEMA segue a Orientação Normativa nº 3/2016, do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão que disciplina o certame, por isso, na aferição da autodeclaração segue o Decreto n.º 32.435, de 23/11/2016 que “Dispõe sobre a criação da Comissão Avaliadora de autodeclaração das cotas raciais nos concursos públicos estaduais para provimento de cargos públicos do quadro de pessoal efetivo do Poder Executivo Estadual e dá outras providências.” (MARANHÃO, 2016c, não paginado). De acordo com esse Decreto, no Parágrafo único. Na hipótese de falsa autodeclaração será aplicado o disposto do art. 2º, §2º da 10.404/2015 que diz que o candidato será:

- I – Eliminado do concurso;
- II – Se houver sido nomeado, ficará sujeito à anulação da sua admissão ao serviço ou emprego público, após procedimento administrativo em que lhe sejam assegurados o contraditório e ampla defesa;
- III – Deverá ressarcir o erário quanto aos prejuízos causados e restituir a remuneração eventualmente recebida;
- IV – Terá contra si promovida a responsabilidade penal. (MARANHÃO, 2016c, não paginado).

Dessa forma evidencia-se que a UEMA durante um período teve no mesmo processo seletivo duas comissões de avaliação com trabalhos diferenciados, mas desde o ano de 2019 a UEMA não realiza mais a banca de avaliação das cotas raciais do certame do COF, que agora é de competência da PMMA e CBMMA.

Em relação aos casos de fraudes nas cotas raciais da UEMA, consegui localizar um registro de uma nota de esclarecimento da reitoria, publicada no dia 5 de junho de 2020 com a seguinte informação:

A propósito da repercussão de denúncias veiculadas nos meios não oficiais de comunicação, tendo como objeto a suposta ocupação indevida de vagas do Sistema Especial – E1 de reservas de vagas para candidatos negros (conforme nomenclatura do IBGE 2010) e oriundos de comunidades indígenas, tendo cursado o ensino médio exclusivamente em escolas públicas, a Universidade Estadual do Maranhão esclarece:

A saber, o Sistema Especial – E1 é regido pela Lei Estadual n.º 9.295, de 17 de novembro de 2010, disciplinado em editais específicos dos Processos Seletivos de Acesso à Educação Superior – PAES os quais dispõem acerca dos procedimentos para a comprovação da opção pelo sistema especial de reserva de vagas, considerando a autodeclaração étnico-racial, acompanhada de requerimento de inscrição com foto 3x4 e comprovação do ensino médio cursado, exclusivamente, em escola pública, apreciados por Comissão designada para tal fim, composta por um representante do Curso de Ciências Sociais, um representante de entidades e um representante do PAES.

O candidato terá indeferida a solicitação para concorrer às vagas reservadas pelo sistema especial quando não encaminhar a documentação comprobatória da opção de sistema especial de reserva de vagas e/ou

encaminhar documentação em desacordo com as exigências da Lei Estadual n.º 9.295/2010, passando automaticamente a concorrer pelo sistema universal.

Portanto, a análise para concorrência às vagas reservadas pelo sistema especial baseia-se em informações documentais, reservando-se a Uema, por força de regra editalícia, ao direito de, a qualquer momento, examinar a veracidade das informações prestadas pelos candidatos e, conforme o caso, tornar nulas de pleno direito tanto a classificação no PAES como a matrícula do candidato cuja inscrição houver sido feita em inobservância ao disposto em Edital.

É nesse contexto que o episódio apontado em denúncia terá o devido encaminhamento interno de apuração de veracidade dos fatos, buscando esclarecer possíveis irregularidades, permitindo o contraditório e sanando injustiças que porventura tenham ocorrido.

Por oportuno, a Uema reitera o seu compromisso com a coletividade, indistintamente, reafirmando suas ações no campo das políticas afirmativas, sem preferência de grupos, categorias ou indivíduos isoladamente, com a fiel observância aos princípios constitucionais e às leis e, em particular, com o encargo de promover uma gestão transparente. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2020, não paginado).

As referidas denúncias foram postadas nas redes sociais exibindo fotografias de supostos/as fraudadores/as das cotas raciais, a título do que vinha acontecendo em outras universidades brasileiras. No contato que estabeleci com o pessoal da DOCV, por ocasião da reunião acima comentada em novembro de 2021, fui informada de que foi realizada a investigação do caso e constatado que a documentação da pessoa acusada estava regular, portanto, segundo a informação recebida não houve fraude.

É importante lembrar que são recorrentes esses casos de fraudes nas universidades brasileiras, algumas universidades que houve denúncias de fraudes, foram constituídas bancas de heteroidentificação para verificar os fatos, e alguns casos constatados a fraude, ocorreu o desligamento dos/as fraudadores dos cursos, como foi o caso da Universidade de Pelotas ocorrido em 2016.

A Comissão formada na [Universidade Federal de Pelotas] (UFPe) para investigar estudantes do curso de Medicina denunciados por fraude no sistema de cotas raciais manteve, após os recursos, o indeferimento das autodeclarações de raça dos 24 acadêmicos. Com isso, a Reitoria, em função do não reconhecimento da condição de cotistas, determinou o cancelamento das matrículas e o desligamento do curso dos alunos. O resultado do trabalho da Comissão, o cancelamento das matrículas e o desligamento do curso já foram comunicados à Faculdade de Medicina e aos acadêmicos [...]. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, 2016, não paginado).

Deste modo, as comissões foram instituídas em razão da pressão do movimento negro porque esses/as sujeitos/as perceberam que essa política fruto de árduas lutas reivindicatórias desse movimento, não estavam sendo devidamente concretizadas, visto que os/as estudantes não negros/as e não indígenas estavam

usurpando as vagas que deveriam ser preenchidas pelos/aa estudantes pretos/as, pardos/as e indígenas (SANTOS, 2021).

4.1.3 Ações da Pro-Reitoria de Graduação – PROG

Seguindo na compreensão das ações institucionais, agora em outro setor da universidade, para onde é encaminhada a relação dos/as candidatos/as aprovados/as no processo seletivo da UEMA, que é a PROG. A PROG, é a instância da administração superior da UEMA responsável pela gestão acadêmica dos cursos de graduação e pelas políticas de graduação. A PROG planeja, coordena e acompanha todas as atividades de ensino nos cursos de graduação, de forma articulada através de suas coordenações, assessorias, divisões internas, núcleos e programas (LOPES; PINHEIRO, 2022).

Nesse caminhar busquei entrevistar a Pró-reitora de Graduação para entender que ações esse setor realiza em prol dos estudantes que entram pelo sistema de reserva de vagas, contudo, todas as tentativas despendidas foram solenemente ignoradas. Consegui, no entanto agendar uma reunião com a assessoria da PROG com o objetivo de entrevistá-lo, mas ele informou que não estaria autorizado em falar pela PROG, contudo, disponibilizou um material produzido por esse setor sobre as ações da Pró-Reitoria no quadriênio 2019 – 2022, cujo título é: *'Contribuições para uma gestão administrativa continuada na Pró-Reitoria de Graduação da UEMA'*, além de indicar uma ex-técnica desse setor que elaborou um trabalho no material acima referido, sobre o sistema de reserva de vagas.

Munida desse material informativo, entrei em contato com a técnica da gestão anterior, que prontamente aceitou conversar sobre as atividades que foram desenvolvidas no período que atuava na PROG. A pergunta inicial recaiu sobre a percepção da chegada da Lei nº 9.295/2010 na PROG e as ações que foram adotadas por essa Pró-Reitoria em relação aos/as estudantes cotistas. A técnica explicou que a lei completou onze anos em 2022 e ela só está há cinco anos na UEMA e não saberia responder. Quanto às ações, informou que a primeira foi fazer o levantamento socioeconômico dos/as estudantes, porque na PROG não havia essas informações. Relatou também que o questionário socioeconômico foi fundamental para gerar informações. sobre os/as estudantes que podem auxiliar na criação e execução de novas políticas institucionais, bem como melhorar as políticas já implantadas.

Buscando um mecanismo para filtrar as informações sobre os/as alunos/as, e assim, no ano de 2022.1, foi aplicado aos/as estudantes da UEMA o questionário socioeconômico composto por 25 perguntas de múltipla escolha, via Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGUEMA), vinculado, como etapa obrigatória, à matrícula. A técnica descreveu como foi desenvolvido o trabalho:

Então a gente trabalhava com as execuções, a implantação do questionário socioeconômico que era colocado junto da matrícula do aluno, e o aluno só passava para a próxima página se respondesse esse questionário socioeconômico. Eram perguntas de cunho pessoal, cunho econômico e também das tecnologias da informação, isso porque estávamos em época de pandemia. E uma das perguntas que eles respondiam era sobre o gênero, como era que eles se autodeclaravam, e a gente fez buscas, principalmente, nos cadastros do Censo Brasil todo, para poder não classificar apenas com o masculino e feminino, que hoje não cabe mais só essa definição. Então, tinham lá as informações de gênero, de cor e de raça. Então, eles se autodeclaravam negro ou pardo, ou branco, como eles se achavam e como eles se viam. E a partir daí, também tinha uma pergunta sobre cotas, como é que eles tinham entrado na universidade, então, diferente do que é feito no questionário do vestibular, a gente não tem dados de candidatos a gente tem dados de matriculados. Então, nossos dados mostraram a quantidade de alunos matriculados. (Informação verbal).²³

Pelo exposto, percebe-se que somente após o transcurso de 10 (dez) anos de implementação das cotas raciais a PROG começou a compilar os dados socioeconômicos sobre os/as estudantes, com o objetivo de ter um panorama sobre o perfil dos/as estudantes da universidade e, bem assim, pensar também nas políticas focais que permitam aos/as estudantes obterem as condições materiais para concluírem a sua formação. Nesse processo entram os/as estudantes do sistema de reserva de vagas, mas na continuidade da entrevista observei que não havia uma preocupação com os/as estudantes cotistas negros/as, vide a narrativa da técnica:

Depois eu posso fornecer para você o quantitativo de alunos negros matriculados que se autodeclararam negros, convém explicar que a gente não fez aquele teste que eles chamam fenotípico, que eles passam na verdade. Porque hoje existe uma classificação que quando você se autodeclara alguma raça, alguma cor pra entrar no sistema de cotas é feito um teste de verificação. E aí eles verificam lá os caracteres fenotípicos, de cor, formato do cabelo, tamanho do nariz, essas coisas que realmente vai classificá-lo como sendo ou não daquela raça que você se autodeclarou. A gente não fez essa identificação, a gente acredita apenas nos dados que eles nos dão, e se eles entraram pelo sistema de cotas ou não. Se existe alguma cota que eles participam. Então a gente verificou para esses dados que tem uma grande quantidade de alunos que se autodeclararam negros, mas a gente não tem essa mesma quantidade de alunos cotistas, então nem todo aluno que se autodeclara negro concorre à vaga de cota. Eles preferem concorrer a vagas normais. Mas a gente tem os cotistas que é um número bem expressivo, que a gente consegue hoje dizer que na nossa universidade, nós temos um percentual X de alunos matriculados por cotas, e aí entram nessa cota: cota

²³ Informação fornecida por uma ex-técnica da PROG, por meio de entrevista concedida, em 17 de janeiro de 2023.

racial, a gente não tá especificando se é negro ou se pardo, é só cota racial, e aí como que ele entrou na universidade se foi por cota ou por ampla concorrência. (Informação verbal).²⁴

Penso que neste ponto, existem algumas observações que devem ser consideradas: Primeiro, no que se refere ao trabalho realizado pela PROG os/as estudantes negros/as cotistas não foram contabilizados/as, e nem tampouco visibilizados/as, visto que eles/as aparecem dentro do mesmo percentual que os/as cotistas indígenas, assim também, não foi realizado o cruzamento do número de alunos/as negros/as com o de cotistas negros, a partir dessas observações é possível se pensar que existem alunos/as negros que não se identifiquem como cotistas, embora tenham entrado pelo sistema de cotas, conforme uma situação já acima descrita nesta pesquisa. Outro aspecto é saber quais as bases que comprovam a preferência deles/as pela ampla concorrência? Não foram apresentados dados estatísticos que pudessem comprovar tal afirmação, como chegaram a essa conclusão? Então, fica o questionamento: o que se pode deduzir quando se diz “os/as candidatos negros/as preferem as vagas normais”?

A entrevistada, também, falou que “a gente tem uma grande quantidade de alunos que se autodeclararam negros”, ou seja, fez referência ao aumento de negros/as na universidade, compreendo que esse aumento do quantitativo dos estudantes pretos/as e pardos/as pode ter relação com dois fatores: um relacionado a autodeclaração no quesito raça e cor do IBGE que aumentou nos últimos anos, pois de acordo com a PNAD do IBGE divulgada em julho de 2022, foi evidenciado que em dez anos aumentou de 32% o número de brasileiros/as que se autodeclararam pretos/as e quase 11% os que se declararam pardos/as. Segundo o IBGE, em 2012 se declaravam preta e parda 53% da população brasileira e 46% se declarava branca. Pelos números atualizados no último estudo a população preta e parda representa²⁵, agora 56% e a branca caiu para 43% (ALTINO, 2022). Esses dados refletem um movimento que vem acontecendo em todo Brasil, onde as pessoas estão assumindo a sua negritude em virtude de um novo posicionamento do povo preto e pardo, tanto do ponto de vista político, como estético.

E o outro fator é que o número de negros/as nas universidades tem aumentado significativamente em decorrência das cotas raciais, é certo que ainda

²⁴ Informação fornecida por uma ex-técnica da PROG, por meio de entrevista concedida, em 17 de janeiro de 2023.

²⁵ “Negros” segundo o IBGE é a junção do quantitativo de Pretos e Pardos.

encontramos resistência de alguns/mas cotistas em assumirem a sua identidade e de alguns/mas negros/as que temem em utilizar as cotas raciais, em razão de fatores já mencionados no início dessa seção, mas esse comportamento vem mudando no espaço universitário, principalmente com a maciça atuação dos Coletivos Negros nas universidades. Segundo pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2020, p. 24):

Os dados da PNAD Contínua confirmam que o estudante de ensino superior está, em sua maioria, entre o público considerado alvo de políticas sociais, como o ProUni e a política de cotas (Lei no 12.711/2012)¹⁶ – faixa de 1,5 SM renda familiar per capita –, com destaque para aqueles que acessam a rede pública. Nela, 60,9% dos estudantes estão no perfil de até 1,5 SM RDPC, alcançando um grupo de mais de 70% entre os negros na rede pública.

Na continuidade da entrevista, perguntei se na utilização do questionário foi possível saber se os/as alunas negros/as que declararam que não entraram pelas cotas raciais, vieram de escolas públicas ou particulares. Ela relatou que:

São dados que a gente tem que cruzar, porque a gente tem na página da PROG, que é de domínio público, você pode entrar prog.uema.br, lá você encontra o Power BI mostrando todas essas informações, então a gente consegue ver lá, pelos gráficos que os alunos negros, a maioria vinha de escola pública. Mas também a maioria das escolas públicas, vinham alunos brancos, então não é uma coisa determinista, **não dá pra gente dizer que todos os cotistas são negros de escola pública**. A gente não tem, na verdade, uma relação estatística que possa fazer esse delineamento, mas é possível a gente saber se aquele quantitativo ele veio de escola pública ou não, mas o que posso dizer que 50% ou mais de 50% do nosso público veio de escola pública. **Mas eu não posso te garantir que por esse questionário, as mesmas pessoas que são cotistas são provenientes de escola pública**. Isso a gente teria que pegar os dados individuais de cada aluno que se autodeclarou cotista e verificar se ele veio ou não de uma escola pública ou particular. (Informação verbal, grifo nosso).²⁶

Compreendo que faltou estreitar o diálogo entre a equipe de comissão do seletivo PAES e a equipe que elaborou o questionário, visto que, ser estudante de escola pública é a regra na instituição para concorrer às cotas raciais, assim na construção do referido questionário isso já deveria ser uma questão cruzada.

A ideia da construção do questionário socioeconômico mostrou-se interessante no sentido de mapear o perfil dos/as estudantes da UEMA, sobretudo para que a instituição tenha um direcionamento na criação e melhoria das políticas de assistência estudantis, mas é necessário que se avance no sentido de entender que dentro desse universo de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, tem um contingente em extrema vulnerabilidade, pois sofre concomitantemente duas desigualdades: a

²⁶ Informação fornecida por uma ex-técnica da PROG, por meio de entrevista concedida, em 17 de janeiro de 2023.

econômica e a racial, e que portanto, precisa de políticas de assistência estudantil que o contemple especificamente, no sentido de garantir a continuidade no curso até a conclusão da sua formação universitária, e nesse aspecto estou me referindo aos/as estudantes negros/as na universidade. Sobre essa diferença, entre estudantes brancos/as pobres e estudantes negros/as pobres, Munanga (2006, p. 49) explica:

Num país onde os preconceitos e a discriminação racial não foram zerados, ou seja, onde os alunos brancos pobres e negros pobres ainda não são iguais, pois uns são discriminados uma vez pela condição socioeconômica e outros discriminados duas vezes pela condição racial e socioeconômica, as políticas ditas universais [...] não trazem as mudanças substanciais esperadas para a população negra.

Essa dupla discriminação sofrida pelos/as estudantes negros/as impacta negativamente na sua vida acadêmica e pessoal, por isso a necessidade de pensar no recorte racial da assistência estudantil. Outro dado coletado na entrevista é que o questionário socioeconômico que foi construído, não permitiu saber se todos os cotistas negros, são oriundos de escolas públicas, embora esta seja a condição para concorrer as cotas raciais.

Assim, no seguimento da entrevista, perguntei se havia alguma política de assistência estudantil que fizesse o recorte étnico/racial ela então prontamente respondeu: “Só a questão socioeconômica, todo mundo pode concorrer, desde que esteja em situação de vulnerabilidade econômica dentro daqueles critérios”, mas chama bastante a atenção que na UEMA existe política específica para estudantes portadores de deficiência, que também fazem parte do sistema de reserva de vagas. Inclusive em entrevista com um gestor, ele informou que agora tem uma bolsa específica para o estudante com deficiência, assim ele pode acumular com outros auxílios estudantis. Isso é louvável, contudo, é necessário estender esse olhar atento às especificidades de determinados grupos, que precisa ser extensivo para outros grupos, pois a desigualdade se apresenta diferenciada para os grupos, particularmente os/as negros/as que na sua maioria enfrentam um preocupante estado de vulnerabilidade socioeconômica, dessa forma, a oferta de política de permanência oferecida aos deficientes, necessariamente precisa ser extensiva para outros grupos, para nesse contexto cessar a desigualdade que se apresenta em detrimento de demais grupos.

O racismo, operacionaliza essa desigualdade em relação aos/as negros/as, e por conta disso, é dispensado um (des)tratamento que limita a sua atuação na sociedade, como se fosse um “Defeito de cor” (GONÇALVES, 2009). E a partir daí

os/as negros/as são vistos pelo olhar do preconceito, da discriminação, e do racismo. É preciso entender que as pessoas, aqui no Brasil vivem numa sociedade que na sua estrutura naturaliza o racismo e por conta disso os/as negros são alijados do trabalho ou precariamente inseridos, estão em sua maioria fora dos espaços educacionais e muitas das vezes são odiados/as.

Prosseguindo na entrevista, perguntei sobre o processo de definição dos auxílios estudantis, e a técnica relatou que:

A PROG, ela torna as informações públicas pelo site, as informações do questionário socioeconômico. Aí a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis por meio de comunicação interna entre os pró-reitores de Graduação e Extensão, eles verificam as informações pertinentes para poder formar o quantitativo de auxílios. Inclusive é decidido em reunião, é passado pelo Conselho Universitário. Tudo isso é feito diante de várias pautas. Então, a gente passa por reunião, passa pelo CEPE, passa pelo CONSUN, passa por várias aprovações para sair no site, tais auxílios estudantis com o as vagas que são necessárias. (Informação verbal).²⁷

Nesta fala final a técnica descreveu o trâmite administrativo para a criação do auxílio estudantil até a sua publicação na página da UEMA. Assim para entender as ações desenvolvidas em relação as políticas de assistência estudantis pela CACE entrevistou-se desta feita, a Coordenadora²⁸ desse setor que fica situado na PROEXAE.

4.1.4 Ações da Coordenação de Assuntos da Comunidade Estudantil – CACE

A CACE, é uma das quatro coordenações que integram a PROEXAE. Consta na página da PROEXAE que a CACE é uma coordenação que entende a educação como um direito dos/as educandos/as e nessa perspectiva a política de assistência aos/as estudantes “configura-se como uma política pública que estabelece um conjunto de ações que buscam reduzir as desigualdades socioeconômicas e promover a justiça social no percurso formativo dos estudantes” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2023, não paginado). Neste sentido, o objetivo da referida coordenação é elaborar programas de assistência estudantil visando minorar as dificuldades materiais dos/as estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

²⁷ Informação fornecida por uma ex-técnica da PROG, por meio de entrevista concedida, em 17 de janeiro de 2023.

²⁸ Informação fornecida pela professora, por meio de entrevista concedida, em 23 de maio de 2022. A época a professora entrevistada ocupava essa pasta.

Em entrevista, com a então coordenadora da CACE, que ocupou essa coordenação no período de 2015 a 2022, na oportunidade ela descreveu os programas instituídos por essa coordenação, mas evidenciou que muitos dos programas de assistência estudantil, que hoje a UEMA tem foram demandados por um movimento dos estudantes durante a ocupação da reitoria ocorrido em 2016, esse movimento está descrito neste trabalho na parte sobre o coletivo negro Magno Cruz.

A referida coordenadora fez a descrição dos auxílios estudantis e me sugeriu que buscasse o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2021-2025 onde redigiu de modo detalhado esses auxílios, assim de acordo com esse documento:

O Programa de Assistência Estudantil da UEMA constitui-se como um instrumento de democratização das condições de permanência dos estudantes na educação superior. Está vinculado à PROEXAE e tem como objetivos principais minimizar os efeitos das desigualdades sociais e contribuir para a redução das taxas de evasão e retenção. O Programa é constituído pelas modalidades de auxílio por critério socioeconômico e critério universal. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2022, p. 119).

De acordo com esse documento, a modalidade de auxílio por critério socioeconômico inclui um total de 1.247 (hum mil, duzentos e quarenta e sete) vagas, distribuídas entre os auxílios que são concedidos, mediante comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica, aos estudantes regularmente matriculados em cursos presenciais regulares de graduação, com regras e condições estabelecidas em Editais específicos, publicados anualmente (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2022). Abaixo estão expostos os programas e o perfil do/a estudante que pode concorrer a vaga:

O Programa de bolsa Permanência, que antes era chamado de bolsa trabalho é voltado para estudantes que estejam cursando o primeiro ou segundo período da graduação presencial, regulamentado pela Resolução nº 179/2015-CAD/UEMA, Resolução nº 207/2016-CAD/UEMA (ad referendum) e a Resolução nº 231/20. O objetivo é minimizar a evasão nesses períodos dos estudantes regularmente matriculados em cursos presenciais regulares de graduação da UEMA. O/a estudante será encaminhado/a para desenvolver atividades administrativas em um dos setores da UEMA, sob a supervisão de um(a) professor(a), sendo que a bolsa tem duração de um ano (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2021).

O/a estudante para fazer jus a bolsa permanência, precisa cumprir uma carga horária semanal de 20 (vinte) horas, que é desenvolvida em turno de quatro 04 (quatro) horas/dia consecutivos e não coincidentes com o horário das aulas, portanto, o/a aluno/a de curso integral tem poucas possibilidades de concorrer a bolsa

permanência. As atividades desenvolvidas pelos/as estudantes são acompanhadas via relatório semestral enviado pelo/a professor/a proponente à Coordenação de Assuntos Estudantis.

Auxílio Refeição, regulamentado em consonância com a Resolução nº 228/2017-CAD/UEMA,²⁹ tem como objetivo assegurar a concessão de apoio financeiro para pagamento de despesas com refeição aos estudantes regularmente matriculados em cursos presenciais regulares de graduação do Centro de Estudos Superiores de Balsas (CESBA)/UEMA, com comprovada vulnerabilidade socioeconômica (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2021b). Esse auxílio foi concedido para esse centro porque na cidade de Balsas possui um restaurante popular, instalado pelo governo do Estado e a UEMA estabeleceu uma parceria com o governo do Estado para o atendimento a esse grupo de estudantes.

Auxílio Alimentação, também regulamentado pela Resolução nº 228/2017-CAD/ UEMA objetiva complementar despesas com alimentação, nos *campi* em que não existam restaurante universitário, aos estudantes do ensino presencial regulares com comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2021c). Esse auxílio não é concedido para o campus de São Luís pelo fato de que este campus possui o restaurante universitário que oferece gratuitamente o almoço para toda a comunidade acadêmica incluindo os estudantes e servidores.

Auxílio Creche, regulamentado pela Resolução nº 229/2017-CAD/ UEMA tem por finalidade a de contribuir com a redução da evasão acadêmica decorrente da maternidade de estudantes regularmente matriculados em cursos presenciais de graduação com comprovada vulnerabilidade socioeconômica, assegurando-lhes a concessão de apoio financeiro para pagamento de despesas com creche (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2021d). Consta ainda no edital que se o estudante tiver dois filhos ou mais receberá apenas um auxílio creche e no caso de ambos os pais serem graduandos, o benefício será concedido somente a um dos pais.

Auxílio Moradia, regulamentado pela Resolução nº 230/2017-CAD/ UEMA tem a finalidade de evitar a evasão de estudantes, regularmente matriculados em cursos presenciais regulares de graduação com comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica, cujas famílias residam em outro país, estado ou município diferente do campus onde estejam matriculados, assegurando-lhes a

²⁹ Cf.: Universidade Estadual do Maranhão (2017).

concessão de apoio financeiro para pagamento de despesas com moradia (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2021e).

Além desses 5 (cinco) auxílios a CACE/PROEXAE tem a Bolsa de Apoio aos Estudantes com Deficiência que conforme descrito no seu primeiro edital tem o objetivo de:

Assegurar igualdade de oportunidades no exercício das atividades acadêmicas; fortalecer políticas institucionais referenciadas na inclusão social pela educação e contribuir para a democratização das condições de permanência dos estudantes com deficiência na educação superior. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2022a, p. 1).

E também foi lançado circunstancialmente no segundo semestre de 2021 um edital de auxílio emergencial de inclusão digital, que teve o objetivo de garantir a retomada das atividades educacionais, suspensas pela pandemia da *Corona Virus Disease 2019* (COVID 19). Esse auxílio consistia em “ofertar aos estudantes matriculados em cursos de graduação em vulnerabilidade socioeconômica o acesso à internet, mediante o fornecimento de SIM CARD com plano mensal de dados móveis (3G/4G), via Serviço Móvel Pessoal (SPM) com 20GB” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2021f, p. 1). A Tabela 2 mostra o quantitativo de bolsas e auxílios disponibilizados para os/as estudantes com seus respectivos valores.

Tabela 2 – Tabela das bolsas e auxílios estudantis da PROEXAE

Tabela com Bolsas/Auxílios para os estudantes UEMA		
Assistência Estudantil	Total	Valores
Bolsa Permanência	102	R\$ 500,00
Bolsa de Apoio aos Estudantes com Deficiência	Todos/as	R\$ 500,00
Auxílio Refeição	120	R\$ 120,00
Auxílio Alimentação	645	R\$ 300,00
Auxílio Creche	100	R\$ 300,00
Auxílio moradia	280	R\$ 300,00
Auxílio Emergencial de Inclusão Digital	1.150	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Como pode ser observado a UEMA conta com um número significativo de auxílios estudantis, mas, embora o critério de seleção seja a vulnerabilidade socioeconômica, os estudantes cotistas que fizeram parte da amostra desta pesquisa, não conseguiram acessá-la. Não foi possível investigar o que está acontecendo, mas

alguns desses estudantes pontuaram que se houvesse uma cota especificamente voltada para negros/as nas políticas de assistência estudantil eles/as poderiam ter mais acesso, então, sobre esse debate, vide o relato de um estudante cotista: “Poderia ter mais oportunidades para a participação de alunos cotistas, dificilmente tenho informações sobre assistências a esse grupo”

Entendo que diminuir os efeitos das desigualdades sociais, entre os estudantes, por meio de políticas de assistência estudantil, passa necessariamente pela avaliação de quem é mais vulnerável entre os vulneráveis, significa considerar quais problemas impactam a vida desses/as estudantes que além das questões sociais, outras questões agravam a sua condição, isto significa dizer que os/as estudantes negros/as representam esse grupo que são atravessados/as pelo racismo, isto reduz e dificulta o acesso as oportunidades, e a concepção de que fazendo o recorte a partir apenas da vulnerabilidade socioeconômico grande parte dos/as estudantes negros/as serão contemplados, contudo, requer ainda investigação específica e aprofundada, uma vez que os cotistas que fizeram parte desta pesquisa 66,3% não participa de nenhum programa de assistência estudantil; 18,9% não tinha conhecimento dos programas de assistência e os demais 14,8% participam dos programas de assistência distribuídos apenas em pequenos percentuais.

O recorte social das políticas estudantis na UEMA comunga com a ideia de que minorando as desigualdades sociais dos/as estudantes, por tabela se contempla os/as estudantes negros/as. Agora é curioso estabelecer uma assistência específica para os/as estudantes deficientes, propósito de propiciar a inclusão desse grupo que também, é atravessado pelo preconceito social, mas não existe uma específica para aquinhoar os/as estudantes negros/as que são duplamente atravessados/as pelos preconceitos social e racial. “Por que uns e não outros?” (SILVA, 2018).

O que se depreende dos relatos dos/as técnicos/as e ex-coordenadora até aqui expostos, é que o pensamento que ainda fundamenta a ação institucional, está atrelado à questão de classe social, pautado na premissa de que resolvendo os problemas dos/as estudantes que estão em situação de vulnerabilidade socioeconômica todos os problemas estarão solucionados. Nesse contexto, os/as estudantes negros/as, que em sua maioria são pobres serão, automaticamente, contemplados. Essa postura está alicerçada na ideia ainda vigente da democracia racial brasileira, segundo Bernardino (2002, p. 170), “o que o mito da democracia racial tem feito é sustentado uma atitude de neutralidade racial no momento da elaboração

de políticas públicas no Brasil, fazendo pensar que com isso estamos construindo uma nação justa”

Veja que isso continua sendo um equívoco, o racismo é sistemático, ele não se limita somente ao campo ideológico ele se expande sobretudo nos processos de desigualdade e atua por meio de comportamentos e/ou ações discriminatória, atingindo de modo voraz os/as negros/as, ou seja, ele se manifesta desde o atendimento que os/as estudantes negros/as recebem na instituição, até mesmo no processo de acessar as políticas estudantis, restando comprovado na amostra dos/as estudantes negros/as cotistas desta pesquisa, somente 2,1% teve o acesso ao programa de inclusão digital.

O racismo como mecanismo que impacta negativamente os/as negras em todos os aspectos de suas vidas, já foi discutido e continua sendo exaustivamente debatido pelos/as intelectuais que estudam as relações raciais no Brasil, tais como (CARNEIRO, 2019; DEUS, 2020; GONZALEZ, 2018; GONZALEZ; HASENBALG, 2022; HASENBALG, 1979; NASCIMENTO, 1978; SANTOS, S., 2015; TELLES, 2003). Compreendo que não dar atenção a esse quesito, permite questionar se o racismo institucional atua veladamente nesse ambiente acadêmico?

Analisar esse fenômeno é importante para que se compreenda a situação, é possível que as práticas administrativas pensadas e desenvolvidas na UEMA se refira aos/as negras como “os outros”. Isso tem a ver com a localização psicológica das pessoas que executam essas práticas administrativas, e aqui é importante lembrar que essas pessoas representam o pensamento institucional. Por conseguinte, na execução dessas práticas administrativas os/as negros/as aparecem como diferentes daqueles que executam as referidas práticas, e isto para a perspectiva afrocêntrica é uma das formas pelas quais funciona o deslocamento, processo que oblitera o/a negro/a como sujeito em qualquer situação (ASANTE, 2009)

4.1.5 Percepção da administração superior

Na sequência das entrevistas para compreender as ações institucionais, consegui entrevistar um gestor da administração superior, com o objetivo de ter uma visão macro sobre as cotas raciais para negros/as na UEMA, assim perguntei ao gestor qual foi o impacto da Lei nº 9.295/2010 para a universidade, ele relatou que:

Na verdade, a nossa percepção, como universidade, vou te falar, hoje, no vestibular desse ano de 2023, são 76% dos alunos que vêm de escola pública, então é uma vulnerabilidade extensa que a gente tem na universidade porque a UEMA hoje é uma universidade que mais recebe aluno

da escola pública. **Então, a gente percebe como um todo, então, nossas políticas afirmativas, elas procuram beneficiar todos os vulneráveis, apesar da gente saber que a população negra, dita as minorias, e que a gente tem uma dívida histórica com essas populações, a gente recebeu essa lei, mas a gente já trabalhava a vulnerabilidade dentro da nossa universidade,** porque nós temos 20 *campis* em lugares também de vulnerabilidades altíssimas, então, na verdade, a UEMA hoje, a gente tem auxílio creche, moradia, alimentação, refeição. Temos todos esses auxílios, a gente tem o auxílio pra pessoa com deficiência, e alguns desses hoje, que é uma novidade dentro da nossa universidade, eles são cumulativos com bolsa, a pessoa pode ter uma bolsa de iniciação científica e um auxílio creche, a pessoa pode ter uma bolsa de extensão e um auxílio moradia [...] **Assim, o recebimento dessa Lei, a gente vê com muita satisfação, mas a gente já trabalhava com vulnerabilidade,** a UEMA já direcionava o orçamento dela para a vulnerabilidade porque a gente sabe que a forma de libertar essas pessoas, de fazer com que ela se forme, com que ela vá trabalhar, com que ela ganhe um salário é a gente assistindo elas aqui na universidade. (Informação verbal, grifo nosso).³⁰

Na compreensão da fala do gestor, algumas observações suscitaram inquietações, a primeira aflora no sentido que mesmo tendo o conhecimento da desigualdade que afeta diferentemente negros/as tornando/os mais vulneráveis entre os vulneráveis, ainda que estes pertençam a mesma classe social do/a pobre, o argumento que fundamenta a ação da universidade é que todos/as vulneráveis devem ser tratados/as da mesma forma. Nesta perspectiva, o racismo que agrava a desigualdade que atinge de modo mais contundente os/as negros/as não é avaliado, embora haja a compreensão da “dívida histórica com essas populações”.

Sobre o tratamento da igualdade, ensina Barbosa (2003, p. 39), em sua obra *Oração aos Moços* que: “A regra da igualdade não consiste senão em aquinhoar desigualmente aos desiguais, na medida em que se desigalam. [...] tratar com desigualdade a iguais, ou a desiguais com igualdade, seria desigualdade flagrante, e não igualdade real” significa que há necessidade de que sejam avaliados os níveis de desigualdades que acometem os grupos em vulnerabilidade socioeconômica.

Na continuidade da reflexão, sabe-se que a possibilidade de um/a estudante branco/a em situação de vulnerabilidade socioeconômica concluir um curso universitário é maior que a de um/a estudante negro/a na mesma condição e isto ocorre por causa do racismo que abre um abismo entre eles/as. Ou seja, o ponto de partida já é desigual por causa do racismo que impacta negativamente o percurso desse/as estudante negro/a e ao longo do processo a persistência desse racismo tende a agravar a situação. Segundo Hasenbalg (2022, p. 117), para que se entenda

³⁰ Informação fornecida por gestor da administração superior, por meio de entrevista concedida, em 18 de janeiro de 2023.

essa questão é preciso que se estude e se perceba “o processo de mobilidade social dos dois grupos raciais a assim determinar a existência ou não de oportunidades desiguais” Essa situação se reflete no ambiente acadêmico, uma vez que quando não se faz o recorte de raça no acesso a assistência estudantil, os negros/as geralmente são preteridos na ocupação dessas vagas. Conforme demonstrado anteriormente, na amostra de estudantes cotistas que deram a sua contribuição para tornar viável esta pesquisa, 85,2% não participa dos programas de assistência estudantil, 18,9% desse quantitativo não tinha conhecimento desses programas.

Não foi possível fazer o levantamento do pertencimento racial dos/as estudantes que tiveram acesso a assistência estudantil porque esses dados não são cruzados na UEMA, e se forem não estão disponíveis em sua página. O questionamento que se faz: Por que esses dados não estão disponíveis? Esta indagação se faz pertinente, posto que, faria imensa diferença se a universidade tivesse verdadeiramente interesse em acolher os/as mais desiguais entre os/as desiguais.

Veja que essas informações não são publicizadas desde a divulgação da lista dos classificados pelas cotas étnico-raciais, ou seja, não sai a lista identificando quem é negro/a e indígena, mas, apenas uma única lista, feito que na minha interpretação dificulta mais ainda fazer um levantamento dos/as estudantes negros/as. Sobre esse assunto, numa conversa, com um dos coordenadores dos cursos, ocasião em que solicitei a relação dos estudantes cotistas para participarem desta pesquisa, respondeu: “Professora vou lhe disponibilizar a lista de todos os cotistas sem especificar quem é negro/a porque é repassado pra nós assim a relação pela PROG, para evitar constranger os/ as estudantes” (Informação verbal).³¹ Observe que a atitude da universidade revela o preconceito ainda arraigado nas suas ações. Por que não publicizar a lista de estudantes negros/as?

Conforme os dados publicados pelo PNAD (IBGE, 2022) e já descritos neste texto, houve um aumento no número de brasileiros/as que hoje assumem a sua negritude, então por que a universidade age dessa maneira? (ALTINO, 2022). E mais, será que não expondo esses dados fica mais confortável para a universidade dizer que está acolhendo todos os vulneráveis equitativamente? Outra situação que chama

³¹ Informação fornecido por coordenador de curso, em 17 de janeiro de 2023.

a atenção reside no fato de que na divulgação constante na página da UEMA relativo aos auxílios estudantis, de programas ou eventos, quase sempre surge a imagem de jovens negro/as, mulheres, idosos/as negros, entretanto, entre os diversos programas da UEMA encontrei somente dois que fazem o recorte étnico/racial: o Programa de Formação Docente para atender à Diversidade Étnica do Maranhão (PROETNOS), (Comunidades Indígenas e Quilombolas) e a bolsa de pesquisa para estudantes das políticas afirmativas, que contempla também indígenas e negros/as.

Isso evidencia um suposto entendimento, por parte da UEMA, de que o/a negro/a tem uma condição adversa em relação aos outros grupos étnicos/raciais, no entanto, a instituição, por vezes, demonstra inconsistência e falta de trato com esta questão, que exige profundidade, competência e responsabilidade, contudo, na contramão, a instituição veicula as imagens de negros/as nas propagandas institucionais, passando uma mensagem subliminar de que a universidade é inclusiva racialmente, ou reforçando a falácia da inclusão e representatividade negras? Vide as Figuras 1 e 2, como exemplos:

Figura 1 – Captura de tela da Página institucional da UEMA. 2022



Fonte: Sítio da UEMA

Figura 2 – Captura de tela da Página institucional da UEMA.2022



Fonte: Sítio da UEMA

Destarte, o que isso quer dizer para mim? São esses questionamentos que precisamos fazer quando se estuda as relações raciais no Brasil. É necessário atentar

que quando se estuda esse fenômeno numa universidade, torna-se de fundamental importância entender como os/as negras estão localizados neste contexto, seja observando o tratamento designado a estes/as sujeitos/as, seja em suas formas de organização dentro da instituição.

Como nos ensina Asante (2009, p. 95), para isso é necessário “observar o conceito de agência em oposição ao de desagência. Dizemos que se encontra desagência em qualquer situação na qual o africano seja descartado como ator ou protagonista em seu próprio mundo” E, é exatamente em desagência que o/a estudante negro/a se encontra na UEMA, sendo marginalizado, no sentido de não ser pensado nas políticas assistenciais, mesmo quando o gestor afirma que a vulnerabilidade socioeconômica já era trabalhada na universidade, a “Obliteração da presença” destes atores sociais dentro de uma realidade negada, reforçam a exclusão provocada pela falsa ideia de tratamento/inclusão das desigualdades e assimetrias raciais por meio do discurso de cotas sociais ou políticas assistencialistas.

Na continuidade da entrevista o gestor sinaliza para uma possível mudança de pensamento nas ações da UEMA em relação às diferenças entre os desiguais, ao relatar que:

Professora, a PROEXAE hoje, por causa dos auxílios, ela deve ser um dos maiores orçamentos da universidade do Maranhão, então a gente tem uma quantidade, professora, hoje de auxílios, o aluno hoje, eu posso dizer para a senhora com toda tranquilidade e felicidade que, hoje, um aluno não sai da UEMA mais por uma situação dele não poder, ter um lugar onde morar ou da menina ter ficado grávida e não ter um auxílio creche, então hoje, a gente tem respostas muito legais, aí eu digo para você: estamos em voo de cruzeiro? Não, professora, porque a vulnerabilidade, ela é muito alta, a gente precisa trabalhar mais. Hoje eu estive num evento, **falei com a Tatiana da Secretaria da Juventude, falei com a Amanda da Igualdade Racial que a gente precisa atuar mais nesses processos, a gente precisa ter um olhar diferenciado** porque, eu estou falando essas maravilhas para a senhora aqui, parece que estou dizendo assim: está tudo resolvido, não, não está, precisa trabalhar mais, precisar acertar alguma coisa. Hoje, professora, pelo menos a gente tem o ‘grosso’, eu estou falando de uma forma geral, mas a gente precisa mexer na sintonia fina disso ainda, então ainda tem pessoas que a gente tem que oportunizar. (Informação verbal, grifo nosso).³²

Assim, na medida em que é aberto um diálogo com a SEIR a questão racial passa a ser pautada, contribuindo para que a universidade se abra para a discussão da especificidade da situação dos/as estudantes negros/as e avançar nas tão necessárias políticas institucionais voltadas para esse grupo. Neste sentido, vale salientar que após a concessão dessa entrevista o gestor gentilmente me convidou

³² Informação fornecida por gestor da administração superior, por meio de entrevista concedida, em 18 de janeiro de 2023.

para participar e dar a minha contribuição na condição de pesquisadora das relações raciais, para contribuir na elaboração de propostas para a inclusão racial. Então, será que teremos mudanças?

Por outro lado, ele relata que essa inclusão racial já havia sido pensada porque é do conhecimento da universidade que a maioria dos/as estudantes beneficiados/as com os auxílios são negros/as, expondo o seguinte relato:

Como a gente tem uma vulnerabilidade, professora, grande, sempre a gente, sabia que – a gente tem questionários que mostravam – o maior número de nossos alunos vulneráveis, eles eram negros, então a gente ali sabia que estava atendendo essa comunidade porque a gente tem esses questionários que mostram isso, então a gente sabia ali quem a gente estava atingindo quem era maioria, uma grande massa de população negra. (Informação verbal).³³

Na entrevista concedida por esse gestor, havia um cuidado em sempre reiterar os avanços da universidade nas políticas assistenciais estudantis, sobretudo as que foram desenvolvidas no âmbito da PROEXAE, onde atuou na condição de Pró-Reitor e conseguiu na sua gestão ampliar os auxílios estudantis. Entretanto, na roda de conversa com o Coletivo Negro, uma integrante descreveu que a UEMA só aumentou esses auxílios a partir de movimento feito pelos/as estudantes (a descrição desse movimento está no subitem sobre o Coletivo Negro Magno Cruz). Portanto, houve também um protagonismo estudantil nesse processo. Outro aspecto que foi sendo ressaltado pelo gestor ao longo da entrevista era pontuar como a universidade também pensava na diversidade, isso ficou evidenciado nesse trecho:

Nós demos prioridade para o que é prioridade, assim como foi o discurso do Ministro dos Direitos Humanos esses dias que ele disse que 'todas as pessoas são importantes'. Eu acho, professora, que, para nós, todas as pessoas foram importantes e dentro dessa ótica, como eu falei para a senhora, a gente tem o questionário socioeconômico de cor, de gênero, então a gente viu que ali, a gente estava atendendo a todas as pessoas, entendeu, que estavam entrando aqui, porque, na verdade, a nossa preocupação é com o nosso aluno, a gente quer acolher o nosso aluno e o nosso aluno, como a senhora falou, os vulneráveis, geralmente, eles estão dentro dessa população negra, então a gente trabalhou nesse sentido. (Informação verbal).³⁴

A compreensão que tive foi que o gestor tentava justificar que o fato de não ter um auxílio estudantil voltado para os negros/as ou pelo menos a disponibilidade de um percentual de reserva para os/as negros/as nesses auxílios, contudo,

³³ Informação fornecida por gestor da administração superior, por meio de entrevista concedida, em 18 de janeiro de 2023.

³⁴ Informação fornecida por gestor da administração superior, por meio de entrevista concedida, em 18 de janeiro de 2023.

reconhecendo essa lacuna a universidade estaria envidando todos os esforços no sentido de contemplar a diversidade do seu alunado. Assim relatou que:

Professora [...] a universidade, ela é um rio sem fim, você nunca vai acabar as demandas, sabe, sempre quando você atingir umas vão surgir outras e eu acho que sempre vão surgir demandas e eu espero que os alunos e todas as populações, principalmente as que são a população negra, a população indígena, a população LGBTQIA+, todas as populações, elas estejam na nossa alça de pacote de auxílios. (Informação verbal).³⁵

Apesar da aparente boa vontade apresentada pelo gestor quanto a preocupação relativa à diversidade, mas ao longo da pesquisa ficou evidenciado que o estudante negro/a ainda se encontra em posição de desvantagem nesse ambiente acadêmico por todas as razões já expostas nesta pesquisa.

4.2 A percepção dos/as estudantes cotistas da UEMA

Na continuidade dos dados coletados no campo de pesquisa, investiguei os/as estudantes cotistas para compreensão a partir da visão deles/as sobre a execução das cotas raciais na UEMA. Conforme já descrito apliquei um questionário (survey) contendo 20 itens, com numeração de 1 (um) a 20 (vinte) (ANEXO A). O questionário teve a sua estrutura detalhada em dois blocos, sendo o primeiro composto de informações contextuais sobre o perfil pessoal e familiar do/a estudante e o segundo bloco estabelecido com questionamentos acerca da inserção deles/as no curso e também da percepção que tiveram/têm sobre o processo de execução das cotas raciais.

Visando conhecer o perfil dos/as estudantes foram inseridos itens sobre: idade, o sexo, o estado civil, a escolarização e a ocupação dos responsáveis (mãe e pai), além do fator renda mensal da família, etc. No que se refere à inserção do/a estudante no curso, os itens inseridos foram: o semestre, o ano, participação em programas acadêmicos e de assistência estudantil. Em relação à percepção quanto ao processo de execução das cotas raciais, os itens incluídos indagaram sobre: as informações disponibilizadas pela UEMA; perguntei se a inserção dos cotistas ocorre naturalmente na universidade, por meio do processo ensino, pesquisa e extensão bem como se são percebidas as medidas adotadas pela universidade na execução da política e como complemento a essa questão; o posicionamento dos/as estudante

³⁵ Informação fornecida por gestor da administração superior, por meio de entrevista concedida, em 18 de janeiro de 2023.

sobre como deveria ser a execução das cotas raciais na UEMA, na perspectiva, de quem sabe, pensar novos caminhos na forma de execução dessa política pública de inclusão.

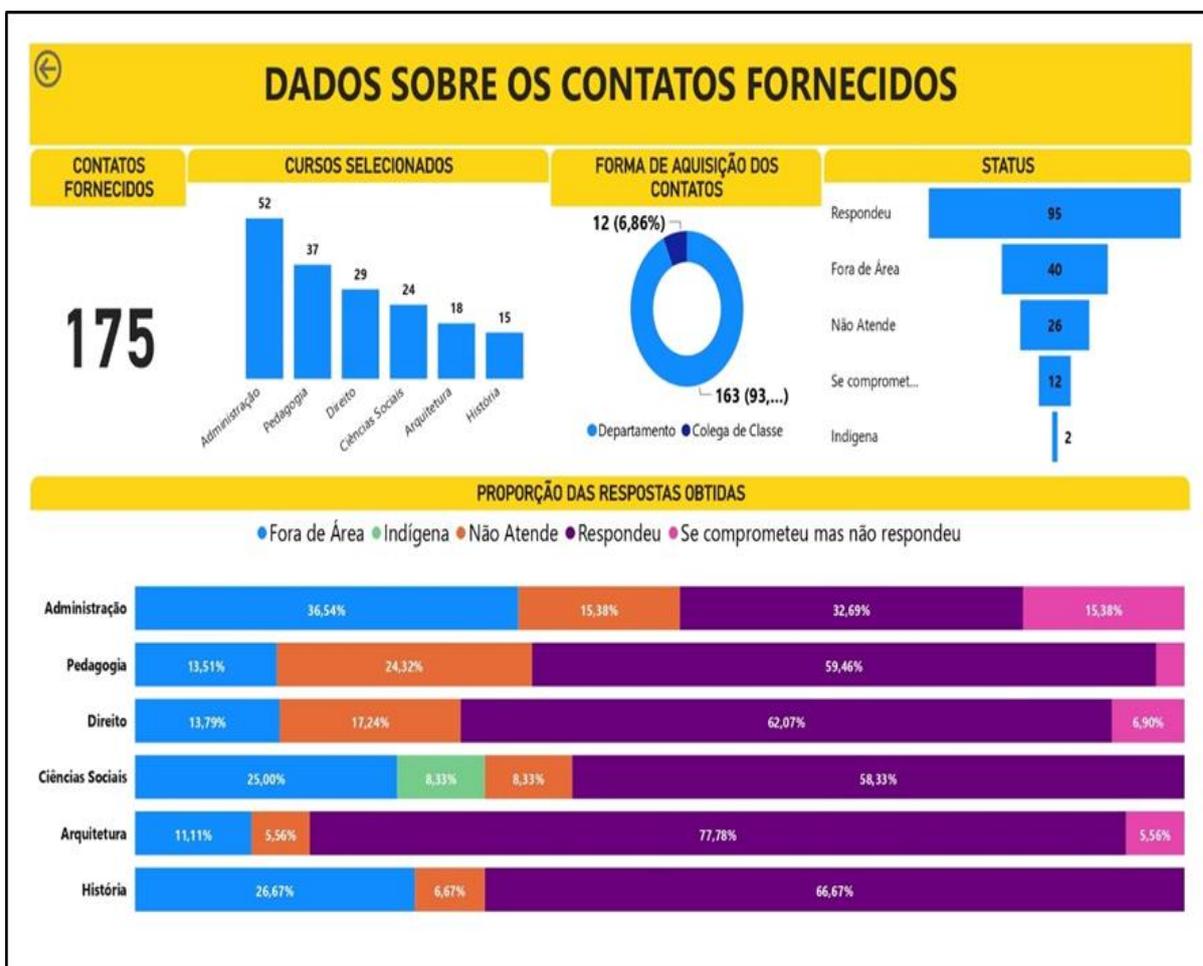
A aplicação do questionário foi realizada pela própria pesquisadora por meio do envio pelo aplicativo do WhatsApp para um total de 163 estudantes. Para a viabilização dos contatos com os/as estudantes contei com o apoio das coordenações dos cursos as quais forneceram os meios de comunicação necessários. Primeiramente com o objetivo de dar a necessária credibilidade às pesquisas, enviei uma mensagem de texto para identificação da pesquisadora e da pesquisa, seguida de um pequeno vídeo também com uma breve apresentação mostrando a importância da participação dos/as estudantes na pesquisa, o vídeo está disponibilizado no link.³⁶ visou evitar que os/as estudantes recusassem o formulário por pensarem, tratar-se de ataque de vírus. Seguidamente organizei a formação de um grupo com esses contatos e disponibilizei o questionário pelo *google forms*.

De maneiras que dos 163 (cento e sessenta e três) estudantes que enviei o formulário, em dois dias somente 26(vinte e seis) responderam. Dessa forma, num no segundo momento enviei a mensagem individualmente para os/as estudantes, ocasião em que solicitava a contribuição deles/as na pesquisa, demonstrando a importância de cada um na pesquisa, então, utilizando o método da individualização, obtive o retorno de 31 (trinta e um) alunos, perfazendo um total de 57 respondentes. No terceiro momento, no qual tive a contribuição de dois pesquisadores: sendo um pesquisador da área de Engenharia Mecânica e a outra pesquisadora da área de Direito, os quais gentilmente se voluntariaram na participação da pesquisa, e na perspectiva de que os objetivos perseguidos fossem plenamente atingidos, efetuamos diversas ligações telefônicas para os/as estudantes, reiterando a importância de suas participações na pesquisa e tivemos o retorno de 15 (quinze) estudantes, totalizando o quantum de 72 (setenta e duas) respostas. Nos contatos mantidos com os/as estudantes alguns/mas convidaram 12 (doze) colegas cotistas que não estavam na relação a participarem da empreitada, fazendo um total de 175 (Cento e setenta e cinco) estudantes contactados finalizando com um total de 95 (noventa e cinco)

³⁶ Cf.: Vídeo tese Marina:
https://www.canva.com/design/DAFgLyO77hU/WGBD_3hAEf6VVZIS7foa_A/watch?utm_content=DAFgLyO77hU&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink.

respondentes, como o *dashboard*, apresentado na Figura 3, descreve as informações pormenorizadas:

Figura 3 – Dados sobre os contatos fornecidos na pesquisa

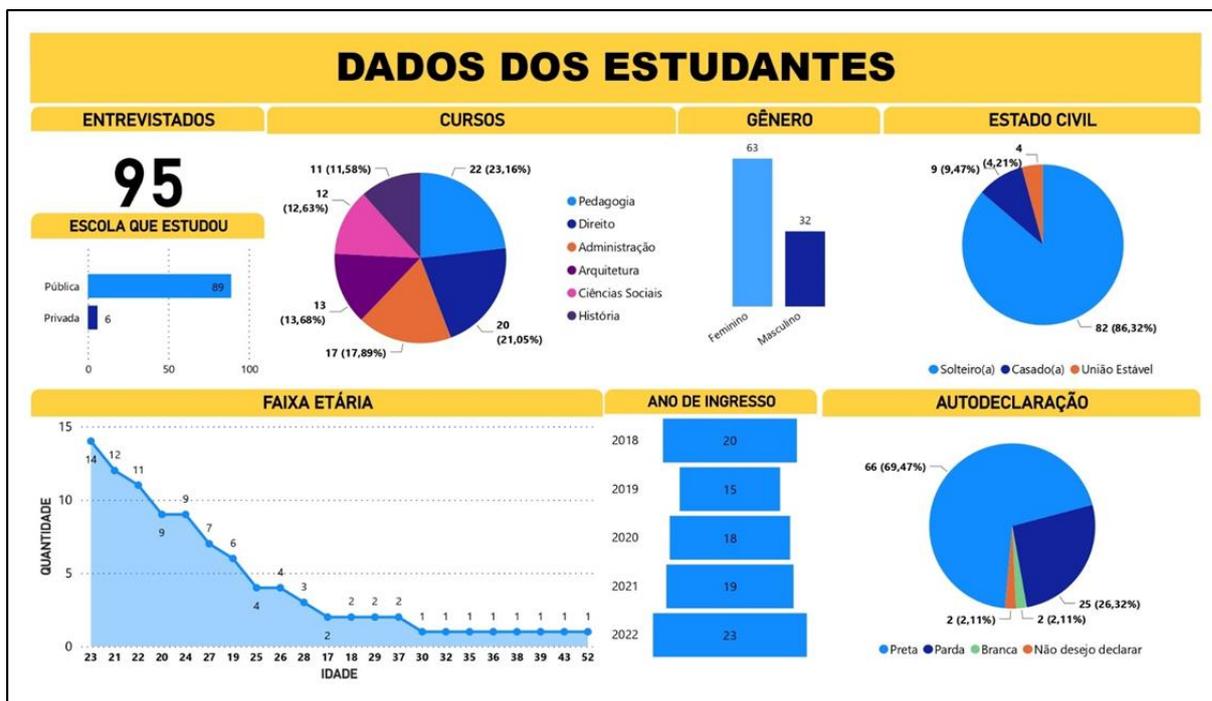


Fonte: Elaborado pela autora.

4.2.1 Perfil dos/as estudantes cotistas que participaram da pesquisa

Na Figura 4 é apresentado o *Dashboard 1* (painel), com dados dos/as entrevistados/as.

Figura 4 – Dashboard 1 (painel) com dados dos/as entrevistados/as



Fonte: Elaborado pela autora.

Vale salientar que o *dashboard 01*(um), reúne 07 (sete) gráficos com as informações mais gerais sobre a amostra dos/as estudantes cotistas que participaram desta pesquisa. Nesse processo, inicialmente descrevi o percentual das 95 respostas dos/as estudantes por curso. Considerando essa totalidade, percebe-se que a maioria das respostas consignadas pelos/as estudantes do curso de Pedagogia, seguido pelos/as alunos/as dos cursos de Direito, Administração, Arquitetura, Ciências Sociais e História; percebe-se que em relação a idade a pesquisa detecta uma predominância de estudantes na faixa etária entre 20 e 24 anos; no que concerne ao gênero, apresenta-se uma predominância de mulheres na amostra; em referência à identificação do grupo racial verifica-se a maior predominância de negros/as (pretos/as e pardos/as) conforme a classificação do IBGE, entretanto, 2,1% preferiu não se identificar bem como, 2,1% se identificou como brancos/as, fato que por si só já chama a atenção para se problematizar o controle que a universidade exerce sobre o acesso a essas vagas pelos/as sujeitos de direitos dessas políticas, sem contar com o aumento do pardismo, já discutido neste texto. Sobre essa questão ora aventada, uma/uma estudante observou que “Poderiam ser mais criteriosos, já que várias

peças entram pelo sistema de cotas sem realmente precisar ou não fazer jus aos critérios selecionados pela instituição” (Informação verbal).³⁷

No que diz respeito ao estado civil, percebe-se que a maioria dos/as estudantes se identificou como solteiro/a; acerca de informação da escola que o/a estudante cursou o ensino médio, obviamente a maior parte dos/as estudantes cotistas veio do ensino público, pois é uma das condições na universidade para concorrer às cotas raciais, mas pareceu um pequeno quantitativo vindo de escola privada fato que certamente chama a atenção para a questão acima problematizada pelo/a estudante relacionada aos/as sujeitos de direitos das cotas raciais e as possibilidades de fraudes nessa concorrência. Por oportuno verificou-se, também, nessa amostra qual o ano em que teve maior quantitativo de ingressantes cotistas, restando provado que o ano de 2022 representou 23,3%, então, fica demonstrado que quanto maior a divulgação na sociedade brasileira sobre as cotas raciais nas universidades, mais aumenta a procura dos/as candidatos/as negros/as para ingressar numa instituição de ensino superior através desse disposto legal, inclusive, ainda pontuando essa questão, um estudante reivindicou que a UEMA deveria implementar algumas ações nas escolas públicas divulgando essas políticas de inclusão, com o seguinte relato do/a estudante sobre essa questão: “Maior divulgação em escolas de ensino médio, principalmente da rede pública. Acredito que a UEMA ainda se faz muito ausente na comunidade” (Informação verbal).³⁸

4.2.2 Dados socioeconômicos dos estudantes cotistas

As Figura 5 e 6 apresentam os *Dashboard 2* e *3*, com dados socioeconômicos do/as estudantes.

³⁷ Informação fornecida pelos/as estudantes cotistas, em janeiro/fevereiro de 2023.

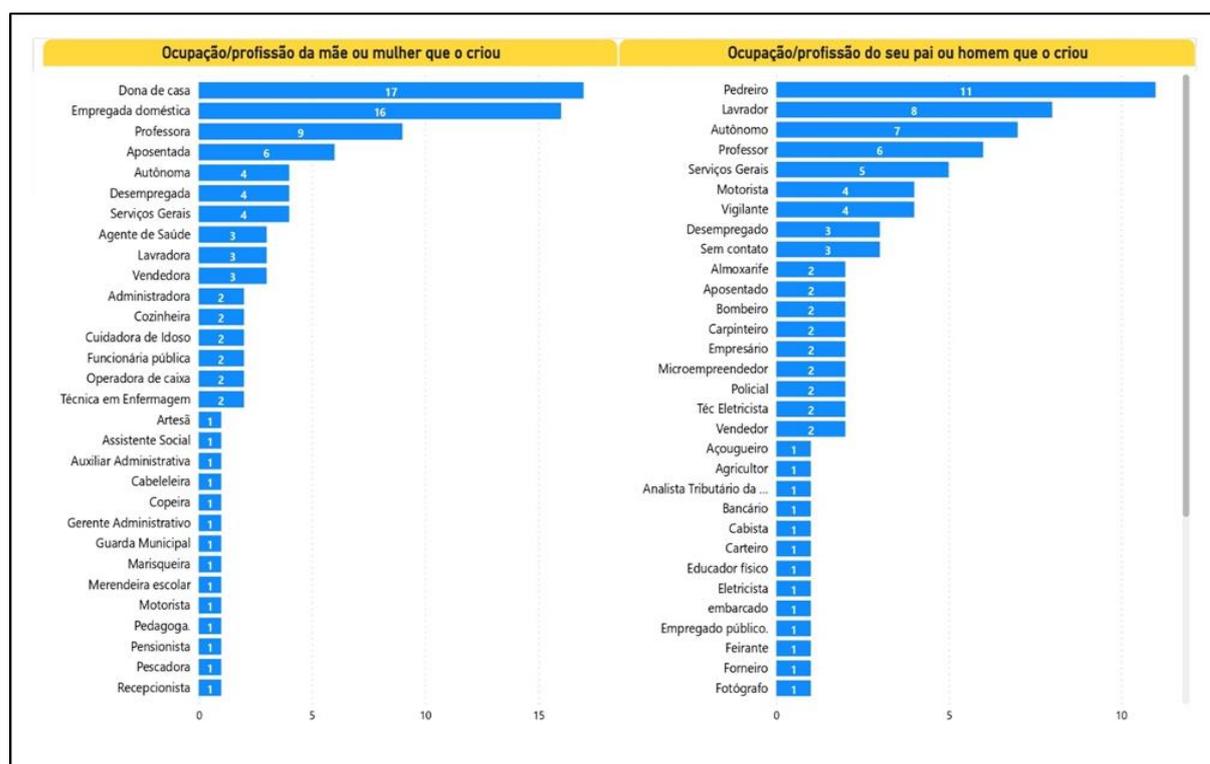
³⁸ Informação fornecida pelos/as estudantes cotistas, em janeiro/fevereiro de 2023.

Figura 5 – Dashboard 2 com dados socioeconômicos do/as estudantes



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 6 – Dashboard 3 com dados socioeconômicos do/as estudantes



Fonte: Elaborado pela autora.

Vale pontuar, que os *dashboard* 2 (dois) e 3 (três), agregam as informações de 7 (sete) gráficos que mostram os dados socioeconômicos dos estudantes possibilitando que se entenda a necessidade da participação deles/as nas políticas de assistência estudantil, porque essas referidas políticas viabilizam a permanência dos/as estudantes no curso até a sua conclusão, evitando assim a evasão.

Em referência à renda familiar observa-se que a média salarial alcançada, atinge o patamar de dois salários mínimos por família. Ressaltando-se que grande parcela dessas possuem tão somente a renda matriarcal, tornando-se assim, o sustentáculo da família, vezes por encontrar-se o lado paterno em situação de desemprego, ou porque em alguns casos inexistente ou percebe-se ausente a figura do pai.

Quanto ao índice de escolaridade da parte materna, verifica-se que grande número delas conseguiu atingir a conclusão do ensino médio, seguido da conclusão do ensino fundamental. A formação em ensino superior dessas mulheres é maior que a taxa de semianalfabetas, mas ainda menor que a dos pais, situação que leva a concluir que as mulheres, apesar de serem maioria nas universidades, ainda têm dificuldades para conciliarem maternidade com estudo, em razão da sobrecarga de trabalho e também por conta das condições socioeconômicas. No que concerne à renda a maior parte delas auferem em média apenas um salário mínimo.

Conhecer a escolaridade dos pais, leva a crer que se permita dimensionar as condições econômicas da família. Neste sentido verificou-se que analisando o grau de escolaridade do pai, observou-se uma proximidade entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio por ele cursado. Por outro lado, chama atenção também o número de pais que possuem o Ensino Superior e os que estancaram na condição de semianalfabetos, e essa última categoria mostra a suma importância de oportunizar a esses filhos o acesso à universidade, feito que, certamente contribuirá para o equilíbrio das condições socioeconômicas dessa família. No que diz respeito a renda, a maioria atinge um patamar acima de dois salários mínimos.

Referindo-se ao campo de trabalho, observa-se que entre os/as estudantes cotistas, a maioria não trabalha, entretanto, uma quantidade significativa concilia a formação acadêmica, laborais, condição essa que em grande parte tende a dificultar a conclusão do curso. Acerca da análise desse aspecto um estudante observou: “A universidade deveria garantir a permanência desse estudante até a conclusão do curso superior, principalmente ao aluno noturno, pois grande parte trabalha”

(Informação verbal).³⁹ Essa fala demonstra a necessidade da inserção desses/as estudantes nas políticas de assistência estudantil visto que conciliar os estudos com a atividade laborativa, não é opção é uma imposição para garantir minimamente a sua sobrevivência material.

No tocante à assistência estudantil as respostas se avizinham, mas preocupa os ‘as vezes’ e o ‘quase nunca’ que somados superam as outras respostas, e isso chama atenção para a existência de problema no acesso dos/as cotistas nos programas de assistência estudantil. O Quadro 2 apresenta a síntese dos posicionamentos dos/as estudantes sobre as ações que a universidade deveria ter para o acesso mais igualitário deles/as à assistência estudantil.

Quadro 2 – Respostas dos/as estudantes sobre assistência estudantil.

(continua)

Posicionamento dos/as estudantes sobre a assistência estudantil	
1	Mais acessibilidade em programas de ajuda estudantil para negros aprovados por cotas;
2	Ampliar os programas de assistência, principalmente no fim do curso, quando não somos aceitos em estágios remunerados e somos obrigados a fazer os obrigatórios sem possibilidade de trabalho;
3	Acredito que os estudantes negros deveriam ter uma assistência estudantil, visto as dificuldades encontradas até mesmo para frequentar a universidade. As bolsas, vagas disponibilizadas pela UEMA poderiam favorecer a participação desses alunos, garantindo a sua participação e os meios para estar indo à universidade. Assim, sendo integrado nos projetos e nas demais ações promovidas pela mesma;
4	Publicar mais sobre as iniciativas que tem sobre o assunto, pois é desconhecido para a maioria dos estudantes;
5	Poderia ter mais oportunidades para a participação de alunos cotistas, dificilmente tenho informações sobre assistências a esse grupo;
6	Propor uma quantidade específica de vagas para alunos negros, indígenas e com deficiência nesses programas estudantis;
7	Ampliar a divulgação e participação dos programas de assistência;

³⁹ Informação fornecida pelos/as estudantes cotistas, em janeiro/fevereiro de 2023.

Quadro 2 – Respostas dos/as estudantes sobre assistência estudantil.

(conclusão)

Posicionamento dos/as estudantes sobre a assistência estudantil	
8	Levar mais informações sobre esse e outros assuntos para a sala de aula;
9	Vagas específicas e publicidade das oportunidades;
10	Em relação a assistência estudantil deveria ter cota;
11	Orientar os alunos sobre os programas de assistência oferecidos pela universidade, pois muitos não têm conhecimento

Fonte: Elaborado pela autora.

A questão relativa à participação nas atividades acadêmicas buscou perceber o nível de integração dos/as cotistas na universidade. Assim, dos/as 95 (noventa e cinco) estudantes da amostra, 54 (cinquenta e quatro) estão envolvidos em outras atividades acadêmicas para além, do ensino, o que pode significar que estão buscando a interação no ambiente acadêmico e/ou outras alternativas para substituir a falta da assistência estudantil. Por outro lado, 41 (quarenta e um) estudantes não participam de nenhuma atividade acadêmica, e este número é expressivo, talvez signifique que os/as estudantes não conseguiram se inserir nessas atividades ou conciliam a formação com o trabalho.

Os/as estudantes que trabalham geralmente estudam no turno da noite, porque exercem a atividade laborativa durante o dia, isto implica num grande esforço físico e mental na execução do curso. Como consequência chegam geralmente atrasados/as na sala de aula, extremamente cansados/as, as vezes apresentam dificuldades para acompanhar as discussões, e essas questões impactam negativamente na qualidade do curso que estão realizando, sobre esse fato um estudante relatou que:

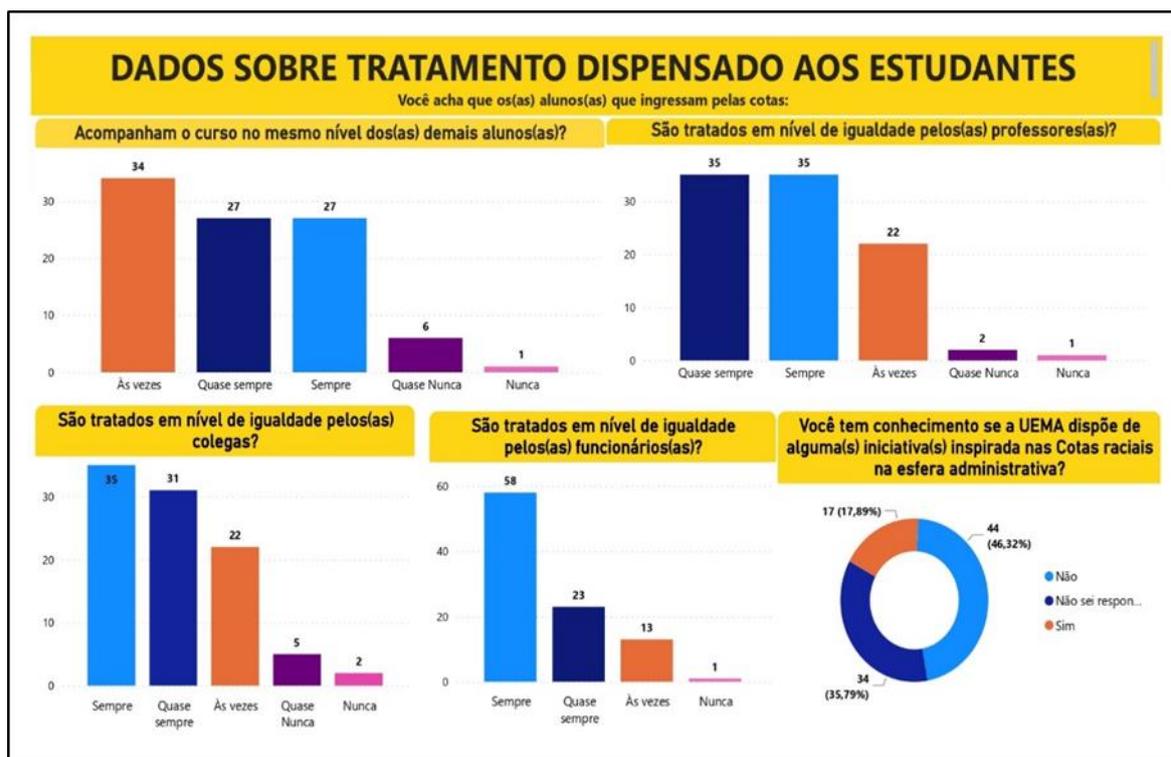
A universidade deveria implantar bolsas de pesquisa a nível do mesmo valor do mestrado/doutorado para que o estudante negro que estuda e trabalha ao mesmo tempo, deixasse de trabalhar e somente se dedicasse aos estudos universitários, com certeza o rendimento acadêmico desse negro seria melhor, falo isso por experiência própria, que essa dica seja analisada e levada adiante. (Informação verbal).⁴⁰

⁴⁰ Informação fornecida pelos/as estudantes cotistas, em janeiro/fevereiro de 2023.

4.2.3 Dados sobre o tratamento dispensados aos/as estudantes cotistas na UEMA

O *Dashboard 4* apresenta dados sobre tratamento dispensado aos estudantes (Figura 7).

Figura 7 – Dashboard 4 dados sobre tratamento dispensado aos estudantes



Fonte: Elaborado pela autora.

O *dashboard 4* (quatro) expõe dados de 7 (sete) gráficos que abordam informações sobre o tratamento recebido pelos estudantes cotistas em relação aos professores, funcionários e colegas; acompanhamento do curso e oportunidade iguais no acesso aos programas das universidades.

Sobre o acompanhamento do curso pelos/as estudantes cotistas a maioria respondeu 'às vezes', o que sinaliza para uma questão que a universidade deveria estar atenta por meio de avaliações regulares realizadas pela Pro-Reitoria de Graduação, mas tem um percentual não menos expressivo, que considerou fazer o acompanhamento do curso no mesmo nível de igualdade dos não cotistas o que significa ou indica que os cotistas acompanham o curso no mesmo nível dos não cotistas.

No que diz respeito ao relacionamento dos/as estudantes com os/as professores/as em geral demonstraram que existe um tratamento igualitário, contudo,

um estudante fez uma observação ocasião em que descreveu da seguinte forma: “Penso que o primeiro ponto seria habilitar seus docentes para trabalhar com a diversidade, e digo isso porque ao ingressar pelas cotas, tinha uma sensação de despreparo na recepção, e também nas aulas, entre outras questões”⁴¹, essa observação serve de alerta sinalizando que alguns aspectos que precisam ser investigados nessa relação entre estudantes e professores/as. Seguindo essa mesma esteira de raciocínio outro estudante, embora não tenha feito referência da relação entre esses/as sujeitos/as pontuou a importância da representatividade de outros grupos raciais no espaço docente, quando descreveu que “Gostaria de sugerir a adoção de medidas para a implementação de mais pessoas negras e outras raças no sistema docente da instituição. Uma vez que, por exemplo, desconheço a existência de um professor que não seja branco.”⁴² Então, é possível perceber que algumas questões que antes não eram visibilizadas, hoje entram nas pautas dos/as estudantes desestabilizando e tensionando o *status quo* na academia a fim de fazer emergir outras referências e pensar outras possibilidades de existências para além das impostas pelo regime discursivo dominante (RIBEIRO, 2019).

No quesito sobre o relacionamento com os/as colegas, os/as que responderam que ‘quase sempre’ coincidindo com o mesmo percentual do ‘sempre’ e o percentual do ‘às vezes’ demonstrou-se muito expressivo, isso permite pensar que existem questões a serem trabalhadas também nesse relacionamento. Como assim descreveu uma estudante:

Acho que materializar a questão da inclusão, indo além da oferta de cotas, trabalhando para que as pessoas que entram na universidade por esse meio consigam ter uma experiência igual a todos os outros. Percebo muito que essa experiência é afetada, inclusive na sala de aula. (Informação verbal).⁴³

Essa fala retrata a assimetria na relação entre os/as cotistas e seus colegas não cotistas, o que pode levar os/as cotistas irem para o enfrentamento dessas questões e neste sentido o Coletivo Negro tem sido um espaço de acolhimento. Por outra perspectiva, pode levar a negação da sua condição de cotista para evitar constrangimento no relacionamento entre seus pares, o que possivelmente conduz a um processo de alienação racial.

Aqui cabe um diálogo com o conceito de deslocamento trabalhado pela teoria afrocêntrica, uma vez que o/a estudante cotista negro/a tenta escapar de

⁴¹ Informação fornecida pelos/as estudantes cotistas, em janeiro/fevereiro de 2023.

⁴² Informação fornecida pelos/as estudantes cotistas, em janeiro/fevereiro de 2023.

⁴³ Informação fornecida pelos/as estudantes cotistas, em janeiro/fevereiro de 2023.

constrangimento no convívio com seus pares não negros/as, omitindo a sua condição de cotista acabando por ser conduzido e compelido a apreender a realidade pelo centro de outro grupo. Vê-se que esse processo de apagamento é que gera o deslocamento da sua realidade prejudicando que desenvolva um nível de consciência em relação a situação de marginalidade que vive como um estudante negro/a no ambiente acadêmico.

Por outro viés, o estudante que enfrenta essa realidade sem se deslocar do seu centro, consegue avançar num nível de consciência racial que lhe garanta a maturidade para lutar contra esse apagamento. Na perspectiva afrocêntrica, essa/a estudante atingiu o nível da consciência afrocêntrica, adquirida na oportunidade em que a pessoa negra permite envolver-se com a libertação da sua própria mente e dos seus pares, conforme já exposto neste texto, no subitem sobre a evolução dos níveis de consciência da pessoa negra.

No relacionamento com o setor administrativo parte significativa dos/as estudantes revelou não haver diferença no tratamento recebido. Mas alguns estudantes sinalizaram alguns problemas em relação ao silenciamento relativas as ações voltadas para os cotistas neste setor da universidade. Assim, entender o fenômeno do silenciamento na postura das pessoas que atuam no setor administrativo da UEMA, requer que se localize culturalmente, mentalmente, bem como, histórico-geograficamente os/as sujeitos/as que executam as políticas de ações afirmativas nessa instituição. Resta evidente nos relatos dos/a técnicos/as e gestores que a localização dos seus discursos e ações estão centrados nos valores brancocêntricos, ou seja, são esses valores que subjazem as suas ações. O silenciamento é uma estratégia que compactua com o racismo institucional. Todavia, os/as estudantes atentos/as às pautas raciais sugerem ações no setor administrativo que rompam com esse silêncio nefasto:

Na minha opinião deveria ter ações que levem pautas sobre a comunidade negra e a universidade, mercado de trabalho entre outros;
Criação de um núcleo de avaliação do acesso e permanências de alunos cotistas negros, indígenas e de comunidades tradicionais;
Ampliar o sistema de cotas, fiscalizar se as cotas estão realmente direcionadas aos respectivos cotistas, programas de auxílios voltados para estudantes cotistas, queremos mais negros com acesso à universidade;
Colocar o assunto em pauta em todas as instâncias da instituição com ampla divulgação da pauta, para que se torne de uma vez por toda, um assunto “normal” e cotidiano. Cota ainda é visto como esmola até mesmo pela comunidade acadêmica, portanto, colocar no dia a dia da universidade de forma ampla poderia tornar o assunto mais bem visto;
Maior divulgação em escolas de ensino médio, principalmente da rede pública. Acredito que a UEMA ainda se faz muito ausente na comunidade;
A universidade poderia criar salas de cursinhos para pessoas que estão interessadas em fazer algum curso na instituição. Pessoas que não têm condições de pagarem curso pré-vestibular e que, provavelmente, vão

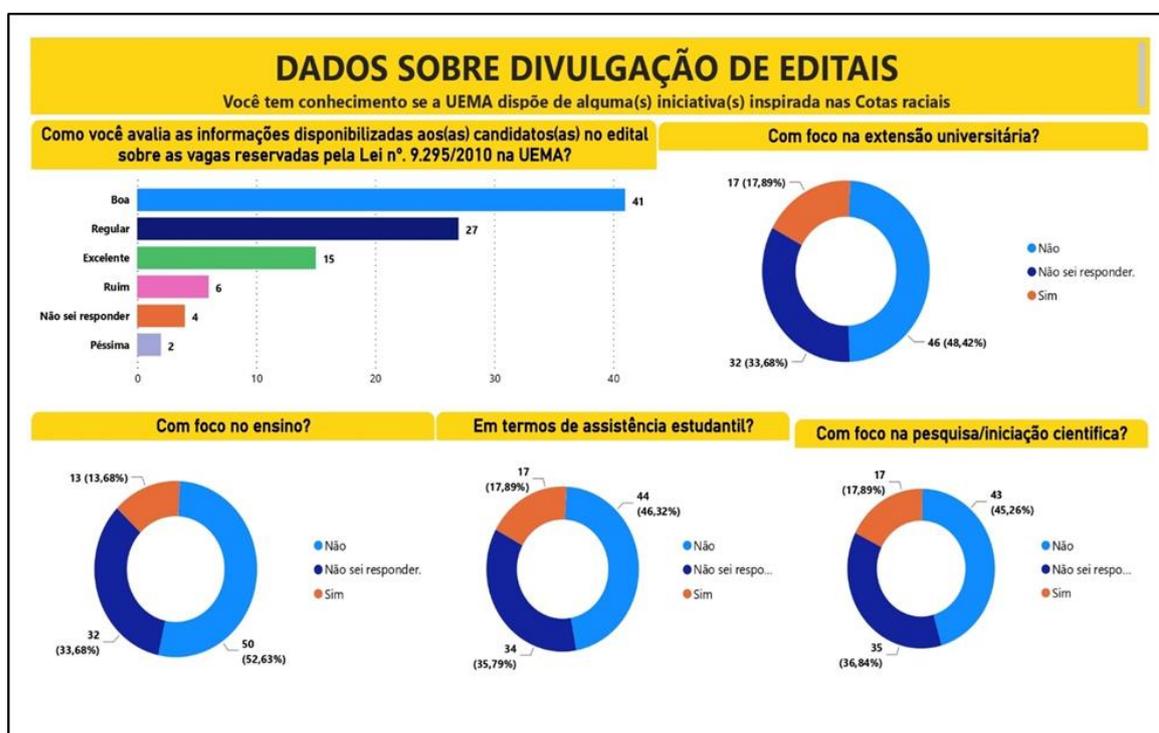
concorrer a uma vaga do sistema de cotas. Nessas salas poderiam ter alunos da própria universidade auxiliando os candidatos nas aulas; Desenvolver seminários, simpósios ou afins a respeito de resultados da inclusão de pessoas negras ou indígenas na universidade ou no mercado de trabalho. As pessoas precisam saber de resultados nesse sentido e do quanto essas medidas tem sido importantes pra toda a sociedade pra que a aceitação seja mais ampliada nos diversos setores sociais. Esses tipos de eventos deveriam ocorrer em todos os cursos, por exemplo: 'Semana de discussões sobre a inclusão de negros no ambiente jurídico'; 'Semana de discussão sobre a inclusão de pessoas com deficiência nas áreas de licenciatura', entre outros. Acho que eventos dessa natureza inspiraria universitários a investir em pesquisas sobre essa temática. (Informação verbal).⁴⁴

A mudança desse processo passa pela problematização desse fenômeno. É essa proposta que se está fazendo neste estudo e que também já vem sendo executada pelo Coletivo Negro Magno Cruz da UEMA quando traz para o centro de suas ações as pautas raciais na universidade.

4.2.4 Dados sobre divulgação de editais

A Figura 8 apresenta o *Dashboard 5*, com dados sobre divulgação de editais.

Figura 8 – Dashboard 5 Dados sobre divulgação de editais



Fonte: Elaborado pela autora.

⁴⁴ Informação fornecida pelos/as estudantes cotistas, em janeiro/fevereiro de 2023.

O Dashboard 5 (cinco) apresenta dados de 05 (cinco) gráficos que abordam questões sobre informações nos editais de seletivo para os cursos de graduação e programas estudantis com recorte racial.

Em relação as informações sobre as cotas raciais disponibilizadas no edital do processo seletivo para os cursos de graduação, no geral foram consideradas como boas pelos/as estudantes.

No que tange as informações nos programas estudantis desenvolvidos na área do ensino, pesquisa, extensão e nos auxílios estudantis com o recorte racial, alegaram que desconhecem ações nessas áreas que façam esse recorte, além de observarem problemas na divulgação das informações dos programas existentes. Em relação a essa comunicação sugeriram:

Divulgar melhor quando estão abertas as inscrições de projetos, pois muitas vezes quando tomamos conhecimento já foi encerrado o prazo;
Eu só participei do programa de extensão porque uma amiga que não podia participar, me colocou em seu lugar. Acho que os programas deveriam ser divulgados, mostrados na secretária do curso, no momento da nossa primeira matrícula e aí iríamos decidindo o que queríamos fazer ou participar. Falta conhecimento da parte dos alunos;
Possibilitar maior publicidade das oportunidades oferecidas para aqueles que estão em alguma situação de vulnerabilidade. (Informação verbal).⁴⁵

Apesar da fala do gestor da administração superior em afirmar que existe uma significativa cobertura dos programas em relação aos/as estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, ainda há percentuais significativos de cotistas negros/as não assistidos por esses programas. O que pode ser uma questão a ser trabalhada, uma vez que se trata de estudantes com o perfil dos/as beneficiários/as desses programas, ou seja, em vulnerabilidade socioeconômica. Os estudantes cotistas expressaram que eles deveriam ter programas que incluísse cotas para os/as negros/as, que conforme um/a estudante expressou “temos dificuldades até mesmo para frequentar a universidade” (Informação verbal).⁴⁶

Na esfera da pesquisa/iniciação científica um quantitativo expressivo de alunos/as não tem conhecimento de iniciativas da universidade com recorte racial. Mas informo que no âmbito da iniciação científica, existe o programa Institucional de iniciação científica da UEMA/PIBIC – CNPQ/UEMA. Ações afirmativas para o/a aluno/a que entrou pelo sistema especial de reserva de vagas e/ou isenção do pagamento da taxa de inscrição referente ao processo de acesso aos cursos de

⁴⁵ Informação fornecida pelos/as estudantes cotistas, em janeiro/fevereiro de 2023.

⁴⁶ Informação fornecida pelos/as estudantes cotistas, em janeiro/fevereiro de 2023.

graduação da UEMA. É bem possível que questões relativas à divulgação dos editais dificultem o acesso desses/as alunos/as. A esse respeito dessa situação um estudante relatou que: “a recomendação que gostaria de fazer é que, havendo projetos relacionados as cotas estes devem ser melhor divulgados atingindo um maior público” (Informação verbal).⁴⁷

Outra questão abordada pelos/as estudantes diz respeito a que os projetos de extensão deveriam também tratar de temas relacionados a realidade dos/as negras, assim uma estudante declarou: “Em relação à extensão poderia ter mais projetos nas comunidades pretas e aproximação às questões econômicas, sociais e culturais”. (Informação verbal).⁴⁸

No âmbito do ensino, grande parte dos/as estudantes desconhecem ações na área de ensino que ensejem o debate racial. E aqui há observar o silenciamento da discussão da questão racial numa universidade, que fica situada num estado onde a população é na sua maioria predominantemente negra, segundo fontes do IBGE, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD contínua, 2º trimestre de 2022), 80,9 % da população do Maranhão é composta por pessoas negras. Esse debate faz-se precipuamente necessário, também, vez que, o racismo foi exacerbado no país inteiro, no momento que se viveu por quatro anos, um grande retrocesso político, em razão da extrema direita ter atabalhoadamente assumido o poder, externando assim, todo o seu ódio, hostilidade e rejeição aos negros/as.

Embora tenha se acentuado nesse período, o racismo sempre atravessou e se fez presente na sociedade brasileira e quase sempre as instituições educacionais, entre elas as universidades, se esquivaram de pautar esse debate. Em relação ao ensino/pesquisa uma estudante disse que: “Seria excelente que houvesse mais pesquisas e palestras sobre a cultura africana, tendo em vista que essa ancestralidade vai diretamente ao encontro da origem da nossa cidade, dos nossos costumes e nossas tradições” (Informação verbal).⁴⁹

Em síntese, excetuando o programa de iniciação científica que tem um quantitativo de vagas destinado as políticas afirmativas, as bolsas de extensão e os programas de assistência estudantil da universidade só fazem o recorte socioeconômico, entretantes, alguns/mas estudantes que responderam ao

⁴⁷ Informação fornecida pelos/as estudantes cotistas, em janeiro/fevereiro de 2023.

⁴⁸ Informação fornecida pelos/as estudantes cotistas, em janeiro/fevereiro de 2023.

⁴⁹ Informação fornecida pelos/as estudantes cotistas, em janeiro/fevereiro de 2023.

questionário observaram que a universidade deveria aumentar o quantitativo das bolsas de iniciação científica e também estabelecer reservas de vagas direcionadas às bolsas de extensão, assim como, quantificar reservas de vagas na assistência estudantil para os/as cotistas negros/as, pois segundo o entendimento deles/as isso contribuiria largamente para assegurar a permanência deles/as na universidade. Um estudante disse.

Cota é um direito nosso! Ao meu ver as vagas ainda são poucas, se trabalhassem para ampliar o número de vagas, seríamos mais buscando pela educação! Infelizmente a assistência estudantil nem sempre é confiável, muitos desistem por não ter condições de continuar. (Informação verbal).⁵⁰

Os programas da UEMA que visam a permanência dos/as estudantes focalizam as necessidades materiais com o objetivo de minorar as dificuldades socioeconômicas por eles enfrentadas, com o propósito de diminuir os impactos negativos das desigualdades sociais, que podem reverberar na evasão desses/as estudantes, contudo, o que a pesquisa revelou é que ainda predomina uma larga parcela de estudantes dentro do perfil de vulnerabilidade socioeconômica que não conseguem acessar esses programas, no caso concreto os/as estudantes cotistas negros/as, portanto, acreditar que somente com o recorte socioeconômico todas as questões de acessibilidades a esses programas estarão resolvido, precisa ser repensado na UEMA.

Face a este instigante tema, um estudante denunciou que as pautas sobre os/as negros/as não entram nos espaços de decisão das políticas institucionais da UEMA segundo o seu entendimento é porque faltam negros/as com postura afrocentrada ocupando lugares nesses espaços, assim descreveu que:

Queria que negros com consciência racial estivessem na cadeia de comando da instituição, para que a universidade se preparasse de verdade para nos acolher e não nos ferir. Acredito que essa seria uma mudança significativa, a inclusão de pessoas pretas seria realmente importante e não é só porque é lei, pois é difícil de entrarmos e quando entramos, a universidade não está preparada pra nos receber. (Informação verbal).⁵¹

Essa observação categórica com a conotação de denúncia do estudante acima permite refletir que a universidade na medida em que implementou o sistema de reserva de vagas para negros/as e indígenas, não se preparou para receber esse novo perfil de estudante e limitou as suas preocupações a assistência dos/as estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica somente. Esses auxílios,

⁵⁰ Informação fornecida pelos/as estudantes cotistas, em janeiro/fevereiro de 2023.

⁵¹ Informação fornecida pelos/as estudantes cotistas, em janeiro/fevereiro de 2023.

não se deve negar são de fundamental importância sim, entretanto, precisa ser entendido é que a inclusão não se resume somente a assistência material, a qual nem chega integralmente para todos/as que precisam desse aporte, elas são verdadeiramente importantes, mas não devem ser exclusivistas.

Portanto, nesse aspecto, torna-se premente, não somente compreender, mas admitir, que houve uma mudança no perfil dos/as estudantes, e outras questões entram em pauta, contanto que, nessa perspectiva torna-se imprescindível que se pense no acolhimento dos/as estudantes negros/as que estão à margem nesse ambiente acadêmico pois, o âmago do racismo se configura nas práticas institucionais. Por conseguinte, um estudante expressou a compreensão dessa exclusão quando disse: “é preciso que os alunos negros sejam ouvidos” (Informação verbal).⁵²

⁵² Informação fornecida pelos/as estudantes cotistas, em janeiro/fevereiro de 2023.

5 O COLETIVO NEGRO MAGNO CRUZ: a voz insurgente dos estudantes negros/as da UEMA

Nesta seção busco identificar e compreender melhor o movimento estudantil protagonizado por estudantes negros/as da UEMA e neste sentido foi realizado um trabalho empírico, onde foram convidados via grupo do WhatsApp, os 16 (dezesesseis) membros/as que atualmente fazem parte do Coletivo Negro. Inicialmente tive a confirmação de participação de 8 (oito) integrantes, mas efetivamente somente 5 (cinco) compareceram para a atividade.

Assim, por meio do google *Meet*, promovi duas rodas de conversa, em razão de que, não foi possível reunir com os 5 (cinco) membros no mesmo dia, então o primeiro encontro ocorreu no dia 19 de janeiro de 2022, iniciando-se com a participação de quatro membros, dois participantes tiveram a necessidade de se ausentar, e dessa forma, deixaram a reunião antes do final do trabalho. A segunda reunião aconteceu no dia 27 de janeiro de 2022, com três membros, incluindo dois integrantes do primeiro encontro que haviam se ausentado antes do final da primeira roda de conversa. Importante ressaltar que esses 5 (cinco) foram os/as membros fundadores/as do Coletivo.

Contudo, antes de se avançar, nos relatos das experiências do grupo e compreensão das vozes dos/as integrantes do Coletivo Negro Magno Cruz, faz-se necessário um procedimento de localização, que permita ao leitor/a entender minimamente o contexto e os/as sujeitos/as compreendidos nesta seção, isto é, informar que os coletivos negros estão presentes e representados em várias universidades brasileiras impondo-se como uma voz que busca ser insurgente no universo acadêmico e que através da seriedade de seu trabalho incluindo os processos reivindicatórios e até de denúncias, vêm despertando o interesse de estudiosos da temática racial. A apresentação do Coletivo Negro Magno Cruz foi trabalhada em 2 (duas) etapas: a primeira tendeu a abordar a conjuntura do surgimento do Coletivo Negro Magno Cruz na UEMA e a segunda descrevendo as ações que foram desenvolvidas pelo Coletivo, neste processo buscando a compreensão do fenômeno em diálogo com algumas categorias da afrocentricidade.

Tem-se, portanto, que os coletivos negros surgiram nas universidades públicas com o objetivo de acompanhar a execução das políticas afirmativas com

recorte racial, bem como, ser um espaço de acolhimento para os estudantes cotistas, de denúncias e combate ao racismo sistêmico no espaço acadêmico.

Guimarães, Rios e Sotero (2020) explicam que atualmente nas universidades brasileiras são esses grupos que se autointitulam coletivos que buscam organizar politicamente os estudantes negros e cotistas no que diz respeito ao acompanhamento da implementação das ações de políticas afirmativas e ajudá-los no processo da sua formação acadêmica. Em relação ao uso da expressão coletivos, assinala os autores que:

Coletivos não são um nome novo, nem estão completamente desligados das formas antigas de organização de lutas sociais. No contexto da redemocratização brasileira é possível localizar um conjunto de grupos políticos automeando-se coletivos, assim como uma grande variedade de entidades que se intitulam coletivos, mas que são parte do movimento sindical ou de partidos políticos. (GUIMARÃES; RIOS; SOTERO, 2020, p. 311).

Neste sentido, o termo coletivo, apropriado por esses grupos, segundo Perez (2019) remonta às formas organizativas no Brasil contemporâneo, sobretudo, depois das chamadas jornadas de junho de 2013, resultando em mobilizações que se espalharam pelas avenidas do Brasil em 2013, no ano em comento, nominadas de diversos nomes, tais como: junho de 2013; revoltas de 2013, jornadas de junho; manifestações de 2013, etc., movimentos tais que ocorreram em diferentes lugares do Brasil, com suas especificidades conforme descreve Bringel e Pleyers (2015, p. 7): “as lógicas de mobilização, a composição social dos manifestantes e a correlação de forças variavam consideravelmente dependendo das cidades analisadas”.

Nesse compasso, alguns/mas pesquisadores/as dos movimentos sociais, mencionam que essas formas contemporâneas de manifestações são chamadas de novíssimos movimentos sociais (GOHN, 2016; PEREZ; SOUZA, 2017). Ressaltam que essas mobilizações diferem das antigas em vários aspectos, tais como na forma organizacional onde primam por uma horizontalidade entre seus membros; apresentam um novo repertório de ação, na medida que fazem uso das redes sociais de forma sistemática e se nomeiam como ativistas.

Feitas estas breves considerações, exponho a seguir os dados coletados no campo de pesquisa sobre o Coletivo Negro Magno Cruz.

5.1 Contexto do surgimento do Coletivo Negro Magno Cruz

Figura 9 – Primeira reunião do coletivo



Fonte: @cnmagnocruz

O Coletivo Negro Magno Cruz surgiu em outubro 2018 e realizou a sua primeira reunião em 19 de outubro do referido ano. De acordo com relatos de alguns/mas integrantes o processo iniciou a partir de várias manifestações dos estudantes na universidade, sobretudo, porque tratava-se de um ano de eleição presidencial e nessa perspectiva surgiam vários protestos no município de São Luís/MA, realizados por diversos movimentos sociais, a exemplo do que acontecia em outras cidades pelo Brasil. Era o Movimento que findou por alcunhada com a denominação “ELE NÃO” cujo objetivo era lutar pela democracia, alertando a população em geral, contra o perigo de eleger um candidato à presidência do Brasil de extrema direita.

A UEMA também se viu como palco de manifestações em favor da democracia, realizadas por um grupo de estudantes, em sua maioria, dos cursos da área de ciências humanas, no sentido de chamar atenção para o perigo da vitória do presidente naquele período. Na época eles/as se organizavam no CECEN e saiam

em grupo, com cartazes para os outros Centros da UEMA. Sobre esse processo inicial de formação do Coletivo, uma integrante descreveu que:

Quando a gente pensou essa ideia do Coletivo, na verdade, foi num período, em que na UFMA, tinha surgido já um Coletivo, e meio que a gente começou a ter essa ideia e juntar pessoas de diferentes cursos e pensar porque na UEMA não tem um Coletivo frente a diversas situações de racismo vividas na universidade, era um período um pouco, digamos, difícil. Também, tinha ocorrido além, de umas situações de racismo há um tempo, houve também em setembro ou outubro de 2018 um conflito, lá no prédio de ciências sociais com o curso do CFO, então assim, começou essa mobilização com os alunos de Geografia, alunos da Administração, alunos de Ciências Sociais, do curso de Engenharia Agrônômica, e acredito eu, outros cursos também. (Informação verbal).⁵³

O relato acima demonstra o que Gomes (2017) explica sobre os Coletivos nas universidades. Diz a autora que, essas organizações acabam por representar mais os estudantes do que as formas convencionais dos movimentos estudantis. Ela ressalta ainda que:

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

Assim, entendo que o Coletivo Negro da UEMA surge impulsionado por esse contexto de luta por um espaço de representatividade dentro da universidade. Voltando a outro ponto da narrativa dos/as entrevistados/as, compreendo que o fato dessas manifestações realizadas por esses/as estudantes não terem tido a aceitação de alguns deles, como descrito em referência ao CFO. O fato é que os estudantes desse curso são todos militares e na época já demonstravam preferência pelo então, candidato de extrema direita à presidência do Brasil, portanto, acredito que já estava instaurado um distanciamento político entre esses dois grupos de estudantes. Dessa forma, o conflito se concretizou de fato no momento em que os manifestantes estavam visitando as salas de aulas, no prédio de CCSA.

Os estudantes do CFO estavam estariam realizando uma avaliação escrita e não gostaram e nem aceitaram ser interrompidos, situação essa que desaguou na exteriorização do conflito com ofensas recíprocas, culminando com agressões físicas praticadas por alguns estudantes mais exaltados do CFO, contra os estudantes negros que participavam da manifestação, Comentando acerca de tão deplorável acontecimento, um integrante do Coletivo, que estava presente no evento, relatou

⁵³ Informação fornecida por uma integrante do Coletivo Negro Magno Cruz, por meio de entrevista concedida, em 19 de janeiro de 2022.

que, no dia seguinte à passeata, como forma de represália aos manifestantes, quase todos os carros dos cadetes do CFO continham adesivos com a propaganda do candidato de extrema direita. Atitude que acirrou ainda mais a discórdia entre os dois grupos de estudantes, tendo inclusive o conflito de ser resolvido pela intervenção da coordenação geral do CCSA. Estes episódios retratam como o ano de 2018 foi um ano marcado por muita polarização e tensão no campo político, vez que representou a ascensão da extrema direita no poder revelando a face oculta dos/as fascistas no Brasil.

Na manifestação acima referida, alguns estudantes da UFMA também se faziam presentes e, na ocasião, convidaram os estudantes da UEMA para participarem das reuniões que eles estavam fazendo na UFMA, com o objetivo de constituir o Coletivo Negro da UFMA (CONEGRU). O coletivo efetivamente se formou a partir de um episódio de racismo sofrido por um casal de estudantes negros na UFMA, além da necessidade de eles acompanharem o processo de entrada dos estudantes cotistas na UFMA, que passou por várias alterações e que segundo o entendimento dos estudantes da UFMA, representava, um retrocesso nas políticas de cotas da mencionada instituição.

À vista disso, os estudantes da UEMA entenderam que era uma necessidade também para eles a organização de um coletivo negro, além de que com a eleição do Presidente da República de extrema direita, entenderam que era urgente se organizarem como unidade, devido aos tempos que viriam com as várias medidas radicais e retrógradas do governo, que os colocaria sob ameaça, fragilizando a democracia e tendo como seu alvo os ataques às universidades públicas. Na contramão desse cenário político caótico, perceberam que a questão racial voltou a ser debatida de forma mais frequente, e organizar o coletivo na universidade, seria uma oportunidade para visibilizar essa discussão não só no ambiente universitário, mas também fora dele. Ainda sobre a formação do coletivo negro uma integrante do Coletivo relatou que:

A gente teve essa ideia do coletivo apoiados, também, pelos alunos da UFMA, eles também vieram conversar com a gente, inicialmente a gente começou a pensar em alguns eventos juntos também, e foi a partir daí que a gente começou a se reunir e discutir com esses alunos a necessidade de haver um coletivo negro, e foi a partir daí que a gente foi conversando, dialogando, se reunindo e dando corpo assim a esse coletivo. Só que assim, enfim, mas com muita dificuldade desde o início. Porque é isso, em termos históricos, a UEMA não tem muito essa coisa de movimento de alunos organizados, então, essa questão de criar coletivos. a gente estava pensando isso desde o período da ocupação de 2016, algumas pessoas desse coletivo

foram pessoas que fizeram parte da ocupação em 2016, outros do DCE, e alguns de alguns CAS – (Centro Acadêmicos), de alguns cursos da UEMA, e foi a partir disso que foi dando corpo a esse coletivo. (Informação verbal).⁵⁴

Discorrendo acerca da dificuldade de articulação de um movimento estudantil efervescente na UEMA, possivelmente, está ligada ao fato de ser a universidade estadual, uma instituição pública de ensino ainda muito fechada, para o alcance dessas discussões, entendendo, também, o fato que talvez isso tenha relação com o seu processo de constituição como universidade, visto que, no início da sua formação os cursos eram mais técnicos, como os cursos de engenharia, e só posteriormente, após decorridos bastante tempo, passaram ofertados cursos para outros seguimentos do ensino superior, surgindo daí a oferta para os cursos das humanas, áreas que normalmente promovem discussões no campo social, implicando ser relativamente incipiente o espaço de discussão dessa natureza na UEMA. Outro aspecto pontuado pelos integrantes sobre a dificuldade de arregimentar estudantes para o coletivo, reside no fato de que a estrutura física da UEMA não favorece a integração dos alunos pela ausência de espaço de convivência para os estudantes, conforme descreveu uma integrante do Coletivo:

A UEMA é um local com muita dificuldade de mobilização, né. Um local onde os alunos chegavam para suas salas e depois alguns vão para o RU, outros só vão embora e pronto. Então assim, é um lugar que não tem muitos espaços de sociabilidade. Então, a falta desses espaços de sociabilidade dificulta muito essa criação. Essas formas de juntar as pessoas. Então, isso impede de surgir esses movimentos coletivos [...]. (Informação verbal).⁵⁵

Apesar dessas questões elencadas pelos/as estudantes, envidando muitos esforços, eles/as foram se organizando para a constituição do coletivo negro, fator que vinha sendo debatido pelos/as estudantes desde a ocupação da reitoria no ano de 2016. Em razão do tempo para a conclusão desta pesquisa, não consegui saber dos representantes da universidade o posicionamento deles sobre esse movimento.

Entretanto, compreendo que esse movimento de ocupação como uma inflexão na forma de reivindicação dos estudantes da UEMA, por sua resistência em se manterem agrupados, até que suas reivindicações fossem atendidas, assim conseguiram com que as políticas de assistência estudantil fossem ampliadas, além de ter sido, uma espécie de semente para o surgimento do coletivo negro conforme descreveu uma entrevistada:

⁵⁴ Informação fornecida por uma integrante do Coletivo Negro Magno Cruz, por meio de entrevista concedida, em 19 de janeiro de 2022.

⁵⁵ Informação fornecida por uma integrante do Coletivo Negro Magno Cruz, por meio de entrevista concedida, em 19 de janeiro de 2022.

A ocupação, ela se deu em 2016, num momento onde diversos estudantes no Brasil, em diversos lugares, começaram a ocupar as universidades frente a PEC – (Proposta de Emenda à Constituição) que iria diminuir os custos relativos à educação e a saúde, só que, o que os estudantes das universidades federais e dos institutos federais estavam reclamando, nós da UEMA nunca tivemos, nós nunca tivemos auxílio estudantis de moradia, não tinha RU noturno, não tinha auxílio creche ou seja a UEMA não tinha nenhuma política estudantil para a manutenção dos alunos na universidade. Então, foi a partir disso que a gente dialogou na época, antes de ocupar a reitoria, sim a gente tá nesse momento com essa pauta nacional, no entanto, nós na UEMA, não temos nem esse básico que esses alunos estão reivindicando, para manter. Então, a gente não tinha ainda, assim a gente ocupou a reitoria, ocupamos por 40 dias, para que a gente conseguisse auxílios, e realmente, depois disso hoje a gente tem um edital de auxílio moradia, auxílio creche e auxílio alimentação, e principalmente, para os campi do interior. E temos aí também, uma promessa de moradia estudantil que ainda não se concretizou, então foi por isso que a gente ocupou. Então desde essa ocupação a gente já vinha discutindo a criação de outros movimentos que desse, digamos assim, que pudesse de alguma forma ser um local de mobilização dos alunos, também, que aglutinasse algumas pautas. (Informação verbal).⁵⁶

Não se há negar que esse movimento efetivamente provocou mudança na administração da universidade, no que concerne ao atendimento voltado para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, pois até então não havia um setor na universidade para tratar dessas questões de forma específica. Segundo os relatos dos estudantes que ocuparam a reitoria, logo nos primeiros dias de ocupação, a então administração da universidade, não deu credibilidade ao movimento, mas à medida em que os resultados das rodadas de negociações não atendiam as pautas reivindicadas pelos/as, estudantes a ocupação continuou o processo de resistência, culminando com a aceitação e acatamento das suas reivindicações pleiteadas.

Sobre o atendimento das reivindicações dos estudantes/as, a então chefe da CACE, que compõe uma das quatro coordenações da PROEXAE, relatou em entrevista que nos concedeu, que essa coordenação surgiu após as reivindicações desses estudantes, no período de ocupação da reitoria. A partir de então, algumas medidas foram realizadas para aumentar os auxílios para essa categoria de estudantes. A coordenadora do CACE relatou também, que para a ampliação desses auxílios estudantis, algumas ações foram executadas, como visitas a UNICAMP objetivando inteirar-se sobre os programas de assistência estudantis dessa universidade, assim podemos deduzir que vários desses programas implantados na UEMA foram inspirados nos programas de auxílios estudantis da Unicamp.

⁵⁶ Informação fornecida por uma integrante do Coletivo Negro Magno Cruz, por meio de entrevista concedida, em 19 de janeiro de 2022.

5.2 Composição do Coletivo Negro Magno Cruz

Tenho que, para a criação do coletivo negro, os membros que o idealizaram buscaram orientação em experiências dos estudantes do coletivo da UFMA, como já descrito anteriormente. Um dos membros do coletivo descreveu o comprometimento de uma colega que acabou assumindo a coordenação do processo de constituição do Coletivo:

Eu lembro que foi a partir da ideia de se montar o Coletivo a (integrante do Magno Cruz) foi em duas reuniões no Coletivo da UFMA. Ela também era muito engajada em saber sobre as experiências de como o Coletivo se organizava na UFMA. E aí o pessoal da UFMA era sempre muito solícito, né? ajudava a gente na organização então, dava algumas dicas de organização, de como conseguir as pessoas para estarem dentro do movimento, né? E também passar um pouco dessa experiência de como o Coletivo dialogava com a universidade quanto com os alunos, quanto com a administração em si. (Informação verbal).⁵⁷

A partir dessas orientações estabeleceram as estratégias para convidar os estudantes para suas participações no grupo, segundo ele/a:

A princípio a primeira comunicação foi com as pessoas, que eram amigos nossos, e a partir dessas pessoas vieram outras pessoas e foi explicando o motivo do coletivo e depois a gente pensou em fazer cartazes, pra fazer as reuniões, fizemos cartazes e distribuimos no RU mesmo e também a gente imprimia os panfletos e colava lá no restaurante mesmo. (Informação verbal).⁵⁸

A gente tentou bastante fazer a divulgação online numa página que é bem famosa dentro da universidade, uma página, administrada por alunos, chamada spotted UEMA. mas eles não publicavam de jeito nenhum, eu não sei porque. A gente enviava a mensagem, que nem todo mundo enviava no privado deles, só que não era repassado para página mesmo e quando era repassado sofria bastante ataques e alguns elogios, pessoas fazendo piadas. Então, muitas das pessoas diziam: há, eu não sou negro e não quero me envolver, porque essa é aceitação que a galera tá fazendo na universidade, a gente convidava alguns conhecidos que já sabiam e que tem uma cabeça mais voltada pra essas questões. (Informação verbal).⁵⁹

Não obstante aos problemas que envolvem a formação de um grupo de estudantes, sobretudo numa universidade, local onde o movimento estudantil convencional ainda caminha com dificuldade, o que não dizer dos enfrentamentos passados por um movimento criado por estudantes negros? Apesar de todas as barreiras o Coletivo conseguiu se organizar. O Coletivo, inicialmente, contava com a participação de vinte membros, hoje reduzido para 14 (catorze). Sobre isso Gomes

⁵⁷ Informação fornecida por um integrante do Coletivo Negro Magno Cruz, por meio de entrevista concedida, em 19 de janeiro de 2022.

⁵⁸ Informação fornecida por um integrante do Coletivo Negro Magno Cruz, por meio de entrevista concedida, em 19 de janeiro de 2022.

⁵⁹ Informação fornecida por um integrante do Coletivo Negro Magno Cruz, por meio de entrevista concedida, em 27 de janeiro de 2022.

(2017, p. 75) diz que “o olhar dos jovens negros de hoje é muito mais firme e afirmativo do que o olhar da geração que os antecedeu. Encaram o “outro”. Discutem, posicionam-se” Nesse processo de constituição logo trataram de nomear o Coletivo, que ganhou o nome de um militante negro, fundador do Centro de Cultura Negra do Maranhão, saudoso ativista Engenheiro Magno Cruz, falecido precocemente em setembro de 2010 (Figura 10). Evidencia-se então, que o Coletivo se intitula também, como Movimento Negro da UEMA, posto que, a intenção segundo os/as membros, objetiva marcar um espaço de atuação do movimento negro dentro da UEMA.

Figura 10 – Ilustração do militante Negro Magno Cruz que nomeou o Coletivo



Fonte: @cnmagnocruz.

A demarcação desse espaço de atuação, corrobora com a perspectiva defendida por Asante (2016, p. 10-11), o Coletivo, ao eleger um espaço de luta visibilizando não somente a perspectiva racial, pela qual conduz suas atuações, como também trazendo para o primeiro plano a autonomia de estudantes negros/as em resistência e combate ao racismo sistêmico e outros tipos de opressões estruturantes no ensino superior e na universidade, destaca-se como um “ato de presença psicológica e social diante da hegemonia eurocêntrica”.

5.3 Ações desenvolvidas pelo Coletivo Negro Magno Cruz

No processo de árdua luta no sentido de arregimentar colegas para a participação no Coletivo, questionou-se sobre o número de cotistas no grupo. Os/as integrantes relataram que tiveram dificuldades com os estudantes cotistas, o que, na visão deles/as ocorreu porque há uma discriminação velada com os estudantes cotistas e poucos estudantes assumem que entraram por meio do sistema cotas. Verdade é tanta, que a fala de um membro evidenciou como ele mesmo passou por esse processo de rejeição das cotas:

Eu não entrei pelas cotas, isso era até uma discussão que a gente fazia entre a gente, que não entrou por cota, mas era negro. Que é a própria construção mesmo do medo, da fobia, digo assim, das cotas. Então, era muito comum a gente conversar, apesar de ser negro pensava: não vou usar as cotas porque não quero sofrer retaliação. Eu quero que as pessoas vejam que eu passei por mérito e tal. Então, eu entrei assim com esse pensamento, saí da escola, entrei na universidade, zero paciência das cotas e tal. A minha consciência passou assim, de fato a aumentar mais porque eu compartilhava muito da pesquisa que a Yanara⁶⁰ estava fazendo. A gente conversava muito sobre a pesquisa, aí ela nos explicava muitas coisas sobre as cotas. Assim, muitas coisas que faziam refletir mesmo, né? E eu ficava pensando assim, nossa, eu entrei na universidade pensando nessa questão das cotas e pensando muito mal sobre a aplicação das cotas, e é algo que a galera branca não está nem aí. Só que eles passam e estão lá usando as cotas e a gente está aqui. É com medo de usar justamente pra não sofrer retaliação para isso, porque às vezes tinha muitos das pessoas falaram assim, olha, ele é cotista, passou por cotas, então não tem o mérito de tá aqui porque é burro. Enfim, tinha toda essa construção porque a gente compartilhava, pensava junto essa ideia que vinha já do ensino médio. Os alunos do ensino médio que já apontavam essa ideia, os próprios professores também, eu já ouvi de professor de ensino médio falar isso pra gente que é negro. E esse foi um dos motivos que me fez não usar as cotas. Agora, quando eu entrei na pós-graduação nas duas seletivas que eu fiz, eu entrei como cotista, então aí eu já tenho assim, uma leitura totalmente diferente da questão das cotas e da sua importância, né? Porque eu não tinha quando eu entrei na graduação. Porque a gente super entende que os outros alunos sentiam, porque era a mesma coisa que a gente estava passando. Então, a gente entende que eles não queriam ser atrelados, a ser associados ao coletivo, justamente por isso, né? Por essa retaliação que ainda tinha e ainda tem, dentro da própria universidade. Então está o tempo todo cercado dessa discussão e disso, né? Desse apontamento de dedo o tempo todo na nossa cara sobre a utilização das cotas. (Informação verbal). (Informação verbal).⁶¹

Verdadeiramente, não causa estranheza a postura de alguns/mas professores/as do ensino médio em relação à rejeição das cotas raciais, uma vez que vivemos numa sociedade racista e a instituição das cotas raciais resultou alvo de muita polêmica, polarizando o debate em quase todos os setores da sociedade, onde

⁶⁰ Aluna que foi bolsista PIBIC da pesquisa sobre as cotas raciais na UEMA que era coordenada por mim, no ano de 2017.

⁶¹ Informação fornecida por uma integrante do Coletivo Negro Magno Cruz, por meio de entrevista concedida, em 19 de janeiro de 2022.

abertamente as pessoas rechaçavam as cotas raciais nas universidades. Causa indignação a distorção dos fatos, sobretudo por profissionais da educação, na medida em que foram e ainda continuam sendo disseminadas inverdades a respeito da implementação do sistema de cotas com o precípua objetivo de desqualificar essa política e nesse compasso e alienar os/as sujeitos/as de direito dessa política afirmativa, bastando observar a rejeição das cotas por muitos/as estudantes pretos/as conforme o relato acima.

Em verdade é certo que a política de cotas beneficia os/as negros/as, que de acordo com a classificação repousada na fonte do IBGE são os pretos/as e pardos/as. Entretanto, em contrapartida à rejeição das cotas raciais por estudantes pretos/as, pode contribuir para que a política venha sendo acessada por um contingente enorme de pessoas que se autodeclaram pardas, muitas das quais sem nenhuma característica fenotípica que as enquadrem nesse grupo. Pois bem, são aqueles que identificamos como oportunistas! Tanto que já se pode pensar numa compreensão para o ‘pardismo’ que designa os mecanismos utilizados pelas pessoas brancas para mascararem os seus traços fenotípicos, aproximando-os do fenótipo da pessoa preta, como por exemplo: o frisado artificial do cabelo, bronzeamento ou maquiagem para escurecer o tom da pele, além do falacioso discurso de vítima do racismo e a evocação da ancestralidade africana. Sobre essa questão, Santos, S. (2015, p. 236) diz que:

Esse tipo de fraude, em última instância, ratifica o quanto a sociedade brasileira tem consciência prática do racismo, estando muito longe da sua tão sonhada democracia racial, na medida em que os grupos discriminadores não aceitam cessar com a discriminação racial contra os discriminados, menos ainda aceitam soluções legítimas e legais contra a discriminação conforme ratificou o STF no julgamento da ADPF n° 186/2009.⁶² Além disso, a fraude abre uma brecha não somente para se usurpar um direito da população negra conquistado a ferro e fogo, mas principalmente, para acabar, na prática cotidiana, com esse direito.

A recorrente prática de burlar o sistema de cotas raciais ocorre sistematicamente e é alicerçado nesse contexto de denunciar essas fraudes que surgiram os Coletivos Negros em várias universidades do Brasil tentando coibir essas práticas, por meio das denúncias via redes sociais e reivindicando das suas universidades a averiguação dos fatos para a retomada da vaga usurpada.

⁶² Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186, ajuizada, com pedido de suspensão liminar, pelos Democratas (DEM), perante o Supremo Tribunal Federal. O partido objetivava, através da ADPF n. 186, a declaração da inconstitucionalidade de atos do poder público que resultaram na instituição de cotas raciais (BRASIL, 2012b).

5.3.1 Atuação nos casos de racismo na universidade

Entre as primeiras ações do Coletivo Negro da UEMA, acham-se inseridas as manifestações contra os episódios de racismos sofridos pelos/as estudantes negros/as, que assim, pensaram na ideia de que esse Coletivo seria também uma instância de publicização e de denúncia desses casos, visto que, eles passavam por várias situações de racismo, como o exemplo de um colega do curso de Ciências Sociais, negro, que ao chegar na universidade para assistir aula foi abordado de forma violenta pelo segurança do prédio do CCSA. Tal levou o Coletivo Negro a fazer uma manifestação de protesto no próprio prédio do CCSA. Outro fato dessa mesma natureza ocorreu com uma colega negra, da vítima anteriormente citada e estudante de graduação do curso de agronomia, a qual relatou que foi reiteradamente desrespeitada com piadas racistas praticadas por uma professora, durante sua participação nas aulas teóricas e práticas. Nas palavras da estudante:

Então, já tinha ocorrido uma vez que eu cheguei a responder, foi porque que eu já estava no auge, era umas piadinhas, umas conversas que ela jogava que me desagradava, como numa atividade que chegamos a ir no interior do Maranhão, ir visitar uma indústria de mel, e pra gente assistir a aula precisava usar jaleco e touca, e ela distribuiu o jaleco e a toca pros alunos e quando ela foi me entregar ela falou assim 'tem aluno que vai precisar usar duas toucas por causa do cabelo', é umas piadas assim nesse sentido e quando a gente foi apresentar o trabalho também, ela chegou a se referir a mim e ao meu colega, negro, que também é da agronomia, que estamos vestidos como molambos.⁶³ E aí, eu cheguei, na hora assim, eu fiquei muito mal. No final da aula, eu recitei um poema falando sobre o estado e dessa palavra molambo e também, depois falei como eu me sentia, trouxe de volta esse bate papo que havia me incomodado. E ela em nenhum momento assim, se sentiu como se ela tivesse me ofendido, como se tivesse me tratado mal, em nenhum momento assim não teve nenhuma consciência de que aquilo me afetou enquanto aluna. Então, foram palavras, brincadeiras que ela chegava a citar durante a aula que me incomodaram e incomodaram outros alunos. E eu fiquei muito magoada, fiquei muito mal [...], foi uma coisa que me deixou muito abalada, cheguei a ficar desanimada em relação ao curso e a querer trancar, a desistir mesmo da agronomia a achar que agronomia não era pra preto. De alguma forma, a minha mente ficou bem bagunçada com relação a algumas coisas. (Informação verbal).⁶⁴

É fato que essas chulas agressões praticadas no interior das salas de aulas, que insistentemente ocorriam com essa estudante assim como, a decisão de partir para o enfrentamento dessas situações contribuíram, também para a organização dos

⁶³ "Mulambo ou molambo, significa farrapo, e é um termo de origem angolana. Surgiu inicialmente com os escravizados, na época da escravatura, e depois começou a ser usado com um sentido pejorativo, para designar uma pessoa suja, mal arrumada". (MULAMBO, 2023, não paginado).

⁶⁴ Informação fornecida pela estudante de graduação do Curso de Agronomia, por meio de entrevista concedida, em 27 de janeiro de 2022.

estudantes negros/as em Coletivos, Eles/elas encontram na universidade um local, se não adverso ao menos um lugar em que sua presença é notada como destoante, seja pela cor, pela condição econômica, pela formação cultural, pela orientação sexual, seja ainda pela origem territorial (especialmente das periferias dos grandes centros urbanos ou do interior dos estados) gerando nesses/as estudantes um grande sentimento de deslocamento social e racial (GUIMARÃES; RIOS; SOTERO, 2020).

Sobre esses lamentáveis episódios, reflete-se sobre duas circunstâncias: a primeira refere-se a forma pela qual os jovens negros/as na universidade lidam com essas violências cotidianas que, até então, são consideradas como brincadeiras sem importância pelos/as agressores/as, como foi o caso dessa professora explicando o fato ocorrido: “só foi uma brincadeira minha, a (aluna de agronomia) me interpretou errado” (Informação verbal).⁶⁵

Hoje a forma de enfrentamento mudou, não há mais espaço para o retraimento do sofrimento causado pelo racismo, esses/as jovens reagem publicizando essas agressões em redes sociais, institucionalizam as denúncias nas instâncias competentes, além de construir espaços na universidade, como os Coletivos Negros, para acolhimento entre seus pares e onde é possível exercer as diversas formas de expressão das suas identidades negras. Sobre essas possibilidades Guimarães, Rios e Sotero (2020, p. 314) sinaliza que esses estudantes constroem:

[...] um espaço onde criam, celebram e cultivam sistematicamente uma história do protesto e da mobilização negra no Brasil e no mundo - uma história diaspórica, pois -, onde expressam uma sensibilidade e uma estética próprias, e se organizam para reivindicações específicas - em particular contra as discriminações percebidas no sistema universitário e em favor de um currículo que contemple a experiência negra.

Uma segunda reflexão dessa temática está relacionada à compreensão de deslocamento racial e social vivenciados por esses/as estudantes no espaço universitário. Isso me permite um diálogo com os conceitos-chaves da afrocentricidade: localização, deslocamento e realocação (ASANTE, 2009), já discutidos anteriormente nesse trabalho, mas que retomo agora para refletir sobre os episódios vivenciados por esses estudantes na UEMA. O autor explica que localização é o espaço que a pessoa ocupa num dado momento da história, essa localização se manifesta no aspecto psicológico, cultural, histórico ou individual. “Baseia-se

⁶⁵ Fala da professora, reproduzida pela estudante, por meio de entrevista concedida, no dia 27 de janeiro de 2022.

essencialmente na convicção de que a história, a cultura e a ancestralidade determinam a nossa identidade. Esta, por sua vez determina nossa localização, nosso lugar na vida, tanto material como espiritual.” (MAZAMA, 2009, p. 122).

Assim, quando o afrocentrista diz ser fundamental encontrar a localização de uma pessoa, diz respeito a saber se ela está num lugar central ou marginal em relação a sua cultura. Daí a partir dessa compreensão é possível deduzir que os estudantes que passaram por esses episódios de racismo na universidade vivenciaram um completo estado de marginalização, de deslocamento, visto que são oprimidos/as cotidianamente, tanto no aspecto psicológico, quanto no aspecto cultural. Mas a reviravolta desses/as estudantes tem sido confrontar essa opressão para evitar que a sua experiência universitária esteja centrada na práxis do/a opressor/a.

É contra essa opressão que os/as estudantes negros/as estão lutando na universidade, reivindicam respeito à sua identidade e buscam se realocar no centro da sua própria história e no espaço universitário e, para isso, eles/as reivindicam mudanças no espaço acadêmico desde a inserção de discussão que contemple a história africana, bem como, questionam a baixa representatividade de professores /as negros; a ausência de autores/as negros/as nos currículos dos cursos e nos cargos administrativos superiores da universidade. Agem na perspectiva de se colocar na posição de sujeito da história. Gomes (2017, p. 76) salienta que “esses coletivos negros são responsáveis por retomar a leitura de autoras e autores negros brasileiros e estrangeiros que refletem sobre o racismo, feminismo negro, relações raciais e educação”.

Asante (2009) diz que isso é particularmente válido nos casos em que os assuntos significativos se referem às ideias e às atividades dos negros/as, pois com muita frequência a discussão dos fenômenos dos africanos – negros/as no continente e na diáspora, como os/as afro-brasileiros/as – tem se dado com base naquilo que pensam, fazem e dizem os europeus, sendo que tudo isso é atravessado pelo racismo e, portanto, não há interesse em saber o que os/as africanos/as pensam, dizem e fazem. Isso tem consequências para a identidade dos/as africanos/as, vez que, fragiliza a sua autoestima.

Por essa razão, uma das pautas dos Coletivos Negros reside na possibilidade de fazer um resgate da identidade negra no processo de acolhimento dos/as estudantes negros/as. Para isso, há uma atenção em trazer para o processo de letramento racial, no

sentido de resgatar a identidade negra daqueles/as estudantes que necessitam desse conhecimento e atualizar a leitura sobre a temática racial para o enfrentamento dessas questões. De acordo com Mazama (2009), as referências ao continente africano e aos africanos na educação ocidental, que é reproduzida no Brasil, reduzem os/as africanos/as à condição de seres inferiores, de segunda classe, é como se não fizéssemos parte da história humana. Evidencia ainda a autora, que esse pensamento cria uma resistência no mundo intelectual e na literatura acadêmica na abordagem sobre os/as africanos/as, daí a importância de seguir caminhos outros, como por exemplo a teoria da afrocentricidade que humaniza e valoriza as construções intelectuais dos/as africanos/as. Sobre isso Asante (2009, p. 97) diz também que “o propósito do afrocentrista é demonstrar um forte compromisso de encontrar o lugar do africano como sujeito em quase todo evento, texto, ideia ou fenômeno”

Nessa perspectiva o Coletivo Negro busca introduzir o conhecimento sobre os povos africanos no espaço universitário como uma estratégia para alargar o conhecimento produzido para além da teoria eurocêntrica, permitindo que questões como o racismo estrutural estejam na pauta de todos os setores da universidade.

Ainda sobre o episódio de racismo sofrido pela estudante do curso de agronomia, o Coletivo Negro prestou assistência em várias ações para acolher a estudante: ajudou no acompanhamento da denúncia realizada na ouvidoria da universidade, assim como, do registro da ocorrência na delegacia que a estudante registrou, como também, realizou uma manifestação no espaço de vivência do prédio de agronomia com intervenções artísticas denunciando o racismo praticado pela professora, intervalados com os pronunciamentos dos/as estudantes do coletivo e alguns/mas professores/as convidados dos Cursos de História e Ciências Sociais da UEMA os quais se solidarizaram com a estudante. Posteriormente a essas atividades, ocorreu em outro momento, uma manifestação no restaurante universitário, no horário do almoço, com objetivo de chamar a atenção da comunidade acadêmica, em relação aos fatos ocorridos. Outro aspecto que chamou a atenção relativo a esses deploráveis acontecimentos, residiu no descaso com que a ouvidoria da universidade tratou o caso, segundo os reclamos da aluna:

Cheguei a fazer a denúncia lá na ouvidoria da UEMA, foi bem complicado esse processo lá na UEMA, e a gente precisava tá indo lá, e eles não deram a devida importância, não sabiam informar. Aí um dia eu fui e fiquei bem chateada mesmo foi quando me falaram que a professora tinha apresentado uma foto minha, e que ela estava do meu lado e que estava tudo bem, e que eu tinha interpretado de uma forma errada. Me deixou chateada a forma como a universidade tratou isso, não queria nenhuma verba da professora, nenhum pedido, nada assim, com relação a reparar isso de uma forma financeira, mas

que ela passasse por um curso de reciclagem, oferecendo uma formação para professores brancos, sobre esses assuntos em sala de aula, sobre esses termos que não devem ser usados. Enfim, e a universidade em nenhum momento trouxe nada disso, não parou, não houve nenhum apoio psicológico. Porque eu fiquei muito abalada psicologicamente com tudo isso e não houve nenhuma preocupação da universidade. (Informação verbal).⁶⁶

Como se pode observar através dos relatos consistentes feitos pela aluna ocorreram vários tipos de violências efetuadas pela agressora (sua professora) e essa violência se desdobrou em outros tipos de violências, inclusive violência psicológica, visto que, se constata no primeiro relato da aluna um sofrimento de ordem mental, sofrimento que resta bastante comprovado em face do propósito da estudante não querer mais continuar o curso, por se achar fora do perfil dos/as alunos/as do curso de agronomia, “em face da pedagogia da opressão” (SANTOS, 2022, p. 272) praticada por sua professora.

O fato é que a estudante sofria violência psicológica, semanalmente quando tinha que encarar a sua opressora durante as aulas. A violência psicológica restou plenamente caracterizada e se fundamenta de acordo com o inciso II, do art. 7 da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, Lei Maria da Penha que é:

Entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição^o autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise desagradar ou controlar suas ações, comportamento, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, violação de sua intimidade, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação. (BRASIL, 2006, não paginado).

Evidencio assim, pelo relato da estudante que as situações que caracterizam a violência psicológica foram postas em prática pela sua professora branca, por meio de uma postura antiética, abusiva e desrespeitosa, com reflexos danosos na saúde mental da estudante conforme descrito na sua fala. E no que diz respeito a ação da ouvidoria da universidade, observa-se que o caso foi solenemente negligenciado, o que me permite inferir que houve uma segunda discriminação racial, agora na esfera administrativa, justamente no momento em que a estudante busca um amparo institucional. Conforme Santos (2023, p. 285), isso representa “a ação da mão invisível de uma rede de proteção racial (branca) estruturada e estruturante” Assim, o problema que poderia ser tratado pedagogicamente pela ouvidoria da universidade foi silenciado e ao que tudo indica a versão da professora (branca) prevaleceu como a verdade. Na citação abaixo, a estudante mostrou indignação com a falta de apoio à denúncia e a sua consequente verificação.

⁶⁶ Informação fornecida por aluna, por meio de entrevista concedida, em 27 de janeiro de 2022.

É lamentável, assim perceber que na universidade, num estado como o nosso que a gente ainda está nesse processo de retrocesso de racismo onde, o racismo em sala de aula se trata de uma forma banal e não tem nenhum acompanhamento em relação ao aluno. Acredito que a gente precisa dessa representatividade não só na direção geral da universidade, na Reitoria, na Ouvidoria, como, acredito que uma coordenação que nos represente aí dentro da universidade, que represente as mulheres, que representem as minorias, que não é minoria, mas que represente realmente o povo preto dentro da universidade, que a gente consiga se sentir acolhido pela instituição quando acontece esse tipo de coisa, e que de alguma forma esse debate seja levado para formação dos professores e porque não pautar esses debates sobre racismo em sala de aula? sobre homofobia? sobre relações de gênero? sobre o machismo? Enfim. (Informação verbal).⁶⁷

Santos (2023, p. 269), em estudo sobre violências sofridas pelas estudantes no campus universitários chama à atenção que o ato violento contra uma estudante não se circunscreve a um único gênero de violência, pois comumente “há um coquetel de violência contra as vítimas” Isto ficou explicitamente demonstrado, face o relato da estudante de agronomia, e faz entender que é urgente que situações como essas sejam investigadas e denunciadas por pesquisadores/as comprometidos/as com a discussão da discriminação racial no espaço acadêmico, sobretudo, porque os/as estudantes na relação assimétrica estabelecida com os/as professores/as sempre ficam em desvantagens e ainda são penalizados/as, quando na verdade são as vítimas.

As ações do Coletivo Negro foram para além, das questões raciais, como a intervenção que foi realizada sobre um caso de incitação de estupro de uma estudante na universidade, por alguns estudantes de um dos cursos de engenharia. Essa atuação somou-se ao conjunto de outros movimentos dentro da universidade resultando na produção e propalação de uma carta de repúdio denunciando o fato na sua rede social do Instagram. A situação foi relatada por um membro.

Teve o episódio mais recente que foi da incitação ao estupro que aconteceu na universidade, que aconteceu no começo do período da pandemia e que alguns movimentos dentro da universidade – mas não me refiro aos centros acadêmicos, diretório acadêmico – que participaram de uma carta que foi redigida contra os alunos do curso de engenharia que tinham feito isso, e aí o coletivo se colocou presente também nisso, ajudou a escrever e assinou a carta. (Informação verbal).⁶⁸

Assim, o Coletivo Negro mesmo passando por um momento delicado de desmobilização atuava na medida em que era demandado por questões que implicavam alguma espécie de violação sofrida por estudantes, ainda que os/as agressores/as fossem outros/as estudantes.

5.3.2 Atuação em defesa das cotas raciais para negros/as na UEMA

⁶⁷ Informação fornecida pela estudante, por meio de entrevista concedida, em 27 de janeiro de 2022.

⁶⁸ Informação fornecida pela integrante do coletivo negro Magno Cruz da UEMA, por meio de entrevista concedida, em 19 de janeiro de 2022.

Em referência as outras pautas, como no caso das cotas raciais na UEMA, os/as membros especificaram que essa pauta era a principal do Coletivo, na fala de uma integrante:

Olha, eu me lembro que essa época a discussão sobre a questão de fraude era muito grande, né? Porque tinha ocorrido em muitos lugares essa questão das fraudes. Olha, eu lembro que a gente até tinha criado, não sei se era umas duas pessoas para estar lendo a documentação sobre a cotas raciais na UEMA. A gente criou meio que uma comissão para ler esses regulamentos. A gente sabia que eles convidavam um militante do CCN. E aí acho que eram mais dois professores, a gente, enfim, tinha um pouco de informações a respeito de como é construída essa banca. Mas a gente queria entender a respeito de critérios. Queria entender um pouco a respeito disso. (Informação verbal).⁶⁹

E por terem pouco conhecimento do processo dentro da universidade, eles/as se articularam em busca de mais informações, nos setores responsáveis por essas políticas, contudo encontraram enorme dificuldade nesse contato. Então, mesmo esbarrando em dificuldades, eles conseguiram acessar alguns documentos relativos as cotas raciais, bem como, conseguiram também, falar com alguns professores que participaram das bancas de heteroidentificação, e ainda tiveram acesso a uma pesquisa que estava sendo desenvolvida sobre as cotas raciais na UEMA,⁷⁰ entretanto, não conseguiram avançar além disso. No que concerne à articulação do Coletivo nessa discussão um membro relatou que:

Eu lembro que a gente estava nesse período justamente de organização. Porque a ideia era meio que, consolidar também o próprio movimento dentro da universidade para que com isso a gente tivesse um pouco mais de legitimidade para respaldar o que a gente ia reivindicar. A gente ficou muito na fase de organização, então, ter um movimento um pouco mais orgânico dentro da universidade por conta disso a gente começou a desenvolver algumas reuniões e eventos mais abertos para comunidade acadêmica, para aí sim, a gente começar a conversar com algumas instâncias da universidade, e fazer essa proposta de escrever um documento que pudesse falar um pouco mais sobre os objetivos do coletivo e a questão que era a pauta maior que foi a pauta que uniu todo mundo, que era a questão das cotas dentro da universidade. (Informação verbal).⁷¹

Uma integrante do coletivo informou que no período da ocupação em 2016, eles conseguiram ter uma reunião com uma equipe da Pró-Reitoria de Graduação que expôs para eles/as a situação das vagas dos cotistas, isto ocorreu porque estava na pauta das reivindicações do grupo o aumento do percentual para cotistas, segundo o relato do integrante:

⁶⁹ Informação fornecida pela integrante do coletivo negro Magno Cruz da UEMA, por meio de entrevista concedida, em 19 de janeiro de 2022.

⁷⁰ É a pesquisa que hoje constitui essa tese de doutorado.

⁷¹ Informação fornecida pelo integrante do coletivo negro Magno Cruz da UEMA, por meio de entrevista concedida, em 19 de janeiro de 2022.

No período da ocupação um dos questionamentos eram as cotas. E a gente foi na Pró-Reitoria de Graduação pra discutir, cobrar a respeito das cotas raciais. Quando a gente chegou lá, eles tinham armado, assim, um PowerPoint com um monte de explicações de como que a gente estava querendo que as cotas aumentassem se na verdade, os estudantes não estavam ocupando, digamos assim, os 10%, e aí eles fizeram uns cálculos por cada curso pra mostrar como é que as vagas não estavam sendo preenchidas, e que as vagas de cotas ficavam ociosas, então eles queriam meio que mostrar pra gente como que o 10%, já é muito porque não está sendo utilizado. (Informação verbal).⁷²

Observo, então que essa informação só foi disponibilizada porque com a resistência da ocupação dos estudantes, havia um interesse da administração da UEMA em resolver essa situação. Neste sentido, foram envidados todos os esforços de negociação com os estudantes, dando-lhes respostas as suas solicitações.

Mas não causa estupefação a postura da universidade em relação às cotas raciais, enquanto várias universidades no Brasil estavam discutindo a seu modo a instituição das cotas raciais, antes mesmo evento da Lei nº 12.711/2012. Essa discussão não acontecia na UEMA, inclusive as pesquisas constatam que nessa temática, pelo menos, no campus Paulo VI, em São Luís não se tinham conhecimento.

Quando, por força do Projeto de Lei submetido pelo então Deputado Estadual Chico Mendes do DEM, propondo o Sistema de Reserva de vagas para a UEMA, se deu a promulgação da Lei nº 9.295, em 17 de novembro de 2017, com o nº 9.295 (NUNES, 2011), a UEMA viu-se compelida a dar cumprimento, contudo, a receptividade foi marcada pela indiferença em relação às questões raciais, talvez a ideia que ainda prevaleça posto que, segundo a compressão de determinada camada da sociedade, é de que estamos vivendo numa democracia racial e que, portanto, não há necessidade de instituir políticas de permanência com recorte racial. Isso, entretanto, tal posicionamento pode ser entendido como o racismo por omissão o que justifica esse desinteresse, explicado por todos os argumentos já debatidos neste trabalho.

Em relação ao Coletivo Negro, os/as membros buscaram inicialmente se apossar das informações relativas ao processo de instituição das cotas e sobre o trabalho da banca de heteroidentificação. Para isso, baixaram os documentos disponíveis na página da UEMA e criaram uma comissão composta por alguns/mas membros para a leitura e discussão desses documentos no grupo, bem como conversaram com alguns/mas professores/as que participaram das bancas de heteroidentificação.

⁷² Informação fornecida pelo Prof. Carlos Benedito da Silva Rodrigues /UFMA, por meio de entrevista concedida, em 19 de janeiro de 2022.

Segundo relatos dos/as integrantes, a ideia era obter essas informações para a construção de um documento que seria entregue a Pró-Reitoria de graduação para o estabelecimento de um diálogo institucional, mas o processo não avançou por causa da própria indisponibilidade dos/as integrantes do Coletivo, conforme relato de um membro:

Tivemos dificuldade na organização, tanto pela rotina, tanto pelo tempo, às vezes estávamos muito ocupados dentro da universidade, às vezes trabalhando fora dela. Então, faltou essa organização dentro do Coletivo Negro dentro da universidade, a disponibilidade de ir para as atividades e também pela rotina das próprias pessoas que são negras num curso em uma universidade pública. Uma dupla rotina, a gente procurava projeto para conseguir uma bolsa, a gente trabalhava fora da universidade. (Informação verbal).⁷³

Diante desse quadro de rotinas que dificultavam a dedicação ao Coletivo uma integrante relatou o que eles conseguiram realizar:

O mais perto que a gente chegou sobre o diálogo de cotas raciais foi o entendimento oficial que foi a palestra e aproximação da pesquisa, da sua pesquisa que a gente se voluntariou, mas fora isso, a gente não chegou a entrar em contato com a universidade, nem ao menos a ter acesso a algum dos arquivos deles. A gente ficou sabendo de como rolava o processo de cotas, de como funcionava, a gente tinha acesso a lista dos alunos que entraram com cotas, que era online, ela está disponível. A gente sabia quem eram os alunos que tinham entrado com cota, eu particularmente que cursei administração nesse tempo todo, conheço todos. Porque a lista é divulgada e a gente tem acesso. Mas assim, a gente ficou, travou nessa parte, é como se a gente não conseguisse nos ver como grupo que tivesse o respaldo para chegar e reivindicar, entendeu? Então, porque tudo na UEMA tinha que ter um documento, era uma burocracia e tudo. Quando a gente estava falando sobre cotas raciais, apesar da gente ter a faca e o queijo na mão, que era o conteúdo da entrevista que vocês tinham preparado na pesquisa de vocês, a lista dos alunos, e conhecer os alunos que estão dentro da universidade. A gente pensou assim, cara, eu posso chegar aqui e questionar para essa pessoa o porquê de ela ser cotista, mas ela pode muito bem ir na coordenação e dizer que tá se sentindo coagida por um grupo de alunos que se auto intitularam Coletivo Negro, e ninguém sabe quem que é, entende? Porque a gente acha que, eu particularmente, me recordo da gente ter parado ali na construção do documento, e logo, entraram outras questões e porque também, estava acontecendo muita coisa ao mesmo tempo e a gente acabou se perdendo ali, mas a gente tinha material pra ter seguido em frente. (Informação verbal).⁷⁴

Assim o caminho percorrido por eles foi fazer vários eventos para que o Coletivo ficasse conhecido e consolidado dentro da UEMA, e nesse processo um dos primeiros eventos foi uma palestra sobre as cotas raciais convidando pesquisadores da temática, alguns/mas da UEMA e da UFMA (Figura 11).

⁷³ Informação fornecida pelo Prof. Carlos Benedito da Silva Rodrigues /UFMA, por meio de entrevista concedida, em 27 de janeiro de 2022.

⁷⁴ Informação fornecida por um integrante do coletivo negro Magno Cruz da UEMA, por meio de entrevista concedida, em 27 de janeiro de 2022.

Figura 11 – Registro da primeira palestra do CNMC



Fonte: @cnmagnocruz.

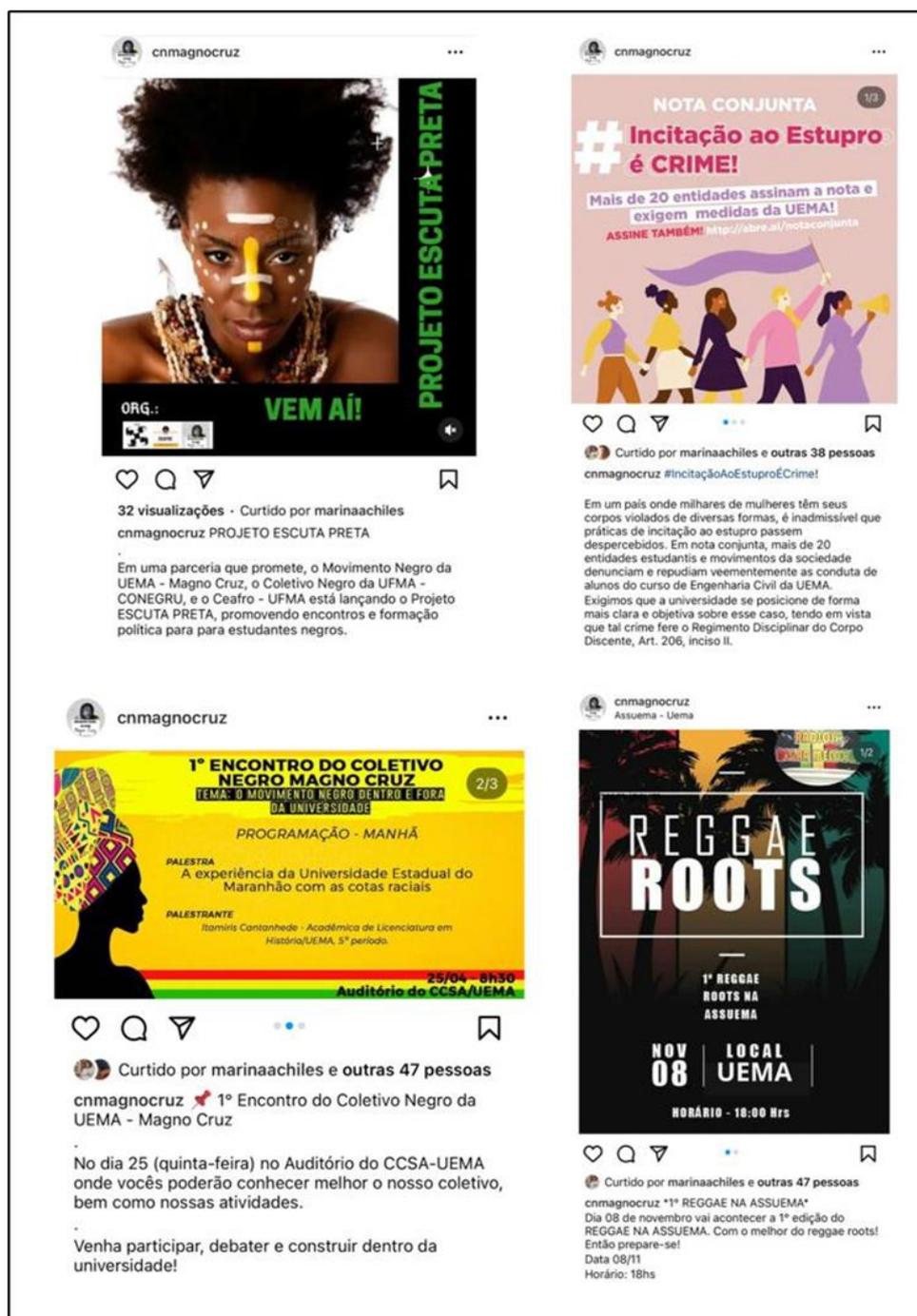
Também criaram os membros do Coletivo Negro uma conta na rede social do Instagram para divulgação dos eventos do Coletivo, alguns eventos culturais foram realizados com a perspectiva de divulgação do coletivo e também para atrair os estudantes com a finalidade de se filiarem ao Coletivo. Na fala de uma integrante ações desenvolvidas nem sempre atraíam os estudantes porque na visão dela eles não queriam sentar para estudar e se aprofundar na temática das questões raciais e isso era fundamental para fortalecer nosso discurso:

A proposta do coletivo era também, nos formar intelectualmente para as discussões sobre a questão do negro no Brasil, assim, a gente tinha que nos fundamentar teoricamente, nós tínhamos que nos organizar como comunidade para dar apoio ao coletivo e fazer algumas ações voltadas para isso. Então não era aquele negócio da gente fazer todo tempo só oficina, e momentos culturais diretos, era um grupo de estudo, basicamente, um grupo de estudo, que íamos conseguir através dos professores e de alunos que já estavam se formando um conteúdo um pouco mais seguro, então isso não chamava atenção de algum dos alunos, principalmente os mais novos, os calouros, entende. (Informação verbal).⁷⁵

⁷⁵ Informação fornecida por um integrante do coletivo negro Magno Cruz da UEMA, por meio de entrevista concedida, em 27 de janeiro de 2022.

Abaixo seguem alguns registros dos eventos realizados pelo Coletivo Negro Magno Cruz (Figura 12).

Figura 12 – Eventos realizados pelo Coletivo Negro Magno Cruz



Fonte: Dados da pesquisa.

O período da pandemia exigiu que novas estratégias fossem postas em prática com o objetivo de evitar a total desmobilização, dessa forma, o Coletivo

realizou eventos online, inclusive porque os problemas de saúde mental estavam afetando muitos estudantes então, resolveram fazer vários eventos convidando profissionais da área da saúde e de outras áreas para fazer *lives* seguidas de debates.

Segundo dos/as integrantes:

No período da pandemia, com essa impossibilidade dos encontros presenciais, fizemos algumas reuniões via Google Meet. E também, a gente pensou na possibilidade de fazer algumas lives. e aí a gente fez algumas lives, eu acho que duas ou três, numa eu participei, que inclusive foi sobre saúde mental. E acredito que houve mais uma outra live. A gente atendeu um pouco os convites que vinham para o Coletivo para estar debatendo alguma temática, sempre éramos convidados mesmo dentro da própria universidade. É, esse projeto que a colega mencionou, que foi até um projeto desenvolvido em parceria com o Coletivo Negro da UFMA e com o Centro Acadêmico de Estudos Afro Africanos, lá da UFMA, que era o “Escuta Preta”, e foi justamente pensando nesse período de pandemia que a gente estava mais afastado da universidade, estava no período remoto e aí muito se falava sobre a questão da saúde mental, de como é que os alunos estavam lidando com isso no período da pandemia. As aulas do ensino remoto, a pandemia em si. E aí houve essa necessidade de fazer esse evento. Foi, eu acho que inclusive, o momento que a gente estava, muito assim, parado, mas disperso, e aí voltou, a gente se conectou pouco mais assim, e aí, depois do projeto, a gente se dispersou de novamente. (Informação verbal).⁷⁶

Embora o Coletivo Negro Magno Cruz (CNMC) não esteja mais organizado como no início, eles procuram manter-se conectados/as para tratar das questões que afetam os negros/as e há um grupo do WhatsApp onde interagem e reforçam a importância do Coletivo para o auto cuidado e sociabilidade. Uma integrante pontua isso no seu relato:

Eu lembro muito de uma vez a colega falando de algumas experiências dela com alguns amigos que ela tinha no curso de Administração, de como ela não se sentia bem em estar com eles. E tem algumas pessoas brancas, mas que às vezes não só eram brancos como eram racistas também. E aí ela falava de como que está no Coletivo Negro, como que era uma troca, também, muito rica, muito interessante. Como que estar junto era importante. Então eu acho que isso também pra gente, principalmente nesse período inicial foi muito importante assim, foi muito fortalecedor, é para a gente, estar junto, não só nesse momento de reunião, mas também nos momentos de descontração. A gente nos estudos que a gente estava fazendo, a gente fazia nas casas dos colegas, então isso também era bem bacana, foram momentos muito interessantes de encontro, de troca. Enfim, de confraternizar também de criar laços de amizade. (Informação verbal).⁷⁷

Assim, concluo o relato das experiências do Coletivo Negro Magno Cruz da UEMA, entendendo como um importante espaço construído pelos/as estudantes para tratar as questões que dizem a respeito à convivência deles/as no espaço acadêmico, o que de certa forma pode impactar negativamente ou positivamente na realização e

⁷⁶ Informação fornecida por um integrante do coletivo negro Magno Cruz da UEMA, por meio de entrevista concedida, em 27 de janeiro de 2022.

⁷⁷ Informação fornecida por um integrante do coletivo negro Magno Cruz da UEMA, por meio de entrevista concedida, em 27 de janeiro de 2022.

conclusão dos seus cursos. Por outro lado, se percebeu que o Coletivo Negro não conseguiu pôr em prática o seu principal objetivo que era acompanhar o processo das cotas raciais dentro da universidade, não conseguiu produzir o documento, que na visão dos/as integrantes, seria o instrumento que viabilizaria o contato institucional com a administração da universidade. A proposta inicial do documento era solicitar informações sobre todo o processo de implementação das cotas raciais; a constituição e o trabalho realizado pela banca de heteroidentificação, entre outras questões e dessa forma acompanhar a efetivação das cotas raciais na UEMA.

O Coletivo Negro, no período do isolamento social, em razão da pandemia da COVID19, realizou algumas atividades, mas o processo de desmobilização já vinha se apresentando, porque vários/as integrantes já estavam em conclusão da graduação, da pós-graduação, além dos trabalhos laborais fora da universidade. Conforme relatou um membro:

As vezes estamos muito ocupados dentro da universidade, também pela rotina das próprias pessoas que são negras dentro de um curso em uma universidade pública. Uma dupla rotina, a gente caça projeto para conseguir uma bolsa, a gente trabalha fora da universidade. (Informação verbal).⁷⁸

Assim, os/as estudantes que atualmente compõem Coletivo Negro ainda não conseguiram retomar as atividades presenciais, mantendo por hora somente o grupo em contato virtual. Mas a despeito de todos os problemas enfrentados pelo Coletivo Negro Magno Cruz, entendendo que esse movimento buscou ser uma voz insurgente na UEMA na medida que colocou a questão racial como uma questão legítima dentro da discussão política na universidade.

⁷⁸ Informação fornecida por um integrante do coletivo negro Magno Cruz da UEMA, por meio de entrevista concedida, em 27 de janeiro de 2022.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei esse trabalho com a minha escrevivência (EVARISTO, 2013) como condição fundamental, para compreender o percurso da minha vida, percurso esse, que me levou a perceber a mulher preta que habita em mim e a partir daí me insurgir e re-existir numa predominantemente sociedade racista.

Em seguida busquei caminhos outros, nas ciências, que me permitissem ter a compreensão e as possíveis direções das questões que afetam o povo preto, especificamente nos lugares em que identifico o racismo antinegro, como nos espaços educacionais, como na academia e na ciência ocidental veiculada nesse espaço. Assim, a Universidade Estadual do Maranhão foi o *lócus* da pesquisa onde analisei o fenômeno do racismo antinegro.

Nessa perspectiva, a tese defendida foi de que a implementação das políticas afirmativas com recorte racial na Universidade Estadual do Maranhão, levou ao desocultamento do racismo antinegro nas práticas institucionais e como movimento de reação a esse (des)tratamento os/as estudantes negros/as desenvolveram atitudes afrocêntricas, no resgate do seu protagonismo no espaço acadêmico, por meio da instituição do Coletivo Negro Magno Cruz, como estratégia de enfrentamento ao racismo institucional.

Para analisar esse fenômeno adotei o paradigma afrocêntrico que me permitiu perceber fenômenos que teoricamente se tornavam invisíveis e indefiníveis a partir das metodologias disponíveis, ou quando muito, parcialmente perceptíveis como eventos de menor relevância em qualquer nível para além da própria menção aos seus nomes. Creio que as análises realizadas nesta tese suscitaram muitos questionamentos e dúvidas, mas trouxeram, também, respostas aos objetivos perseguidos que foram:

Investigar a proposta institucional e a execução das políticas de ações afirmativas para negros/as na Universidade Estadual do Maranhão, implementada por meio da Lei Estadual nº 9.295/2010 que reserva cotas de 10% para cada grupo de estudantes oriundos dos povos originários e estudantes negros/as, e compreender os efeitos que esses/as novos estudantes negros/as provocaram na universidade.

Para essa compreensão, especificamente analisei os procedimentos institucionais utilizados na execução da referida lei, tais como o planejamento e a organização adotados no processo seletivo dos candidatos/as que concorreram para

essas vagas. Os procedimentos administrativos e o diálogo entre os setores institucionais que tratam diretamente com essa política afirmativa, no gerenciamento de programas estudantis, bem como, procurei saber a visão da administração superior sobre essa política de inclusão.

No seguimento da investigação analisei o perfil dos/as estudantes cotistas e localizei por meio dos discursos desses/as estudantes como o racismo atravessa as vidas acadêmicas, como também apresentei o Coletivos Negro Magno Cruz como fenômeno existente, pois ainda que se trate de um coletivo profundamente atuante no interior da instituição, sua presença era histórica, política e intelectualmente invisibilizada pela instância administrativa da UEMA.

Adotar tal paradigma me permitiu ampliar a percepção crítica e perceber o processo de invisibilização da população negra traduzido na invisibilização dos/as estudante negros/as e do Coletivo Negro, reforçado a partir de agora ainda mais como sendo um fato social. Um fenômeno iniciado em busca de soluções para o problema investigado na pesquisa. Isso me permitiu notar que as minhas inquietações são inquietações coletivas e que não são recentes.

Apresento aqui um resumo dos resultados do trabalho desenvolvido por meio das compreensões, reflexões, bem como das dúvidas e certezas que as respostas demonstraram ao longo do estudo.

Um primeiro aspecto discutido foi relacionado a imposição da adoção da Lei acima referida, que encontrou uma universidade despreparada para o trato dessa tão delicada questão, vez que, não reuniam qualquer pretensão de pautar o debate de cunho racial em relação aos negros/as, mesmo tendo eles a consciência de que a UEMA, encontra-se localizada num Estado majoritariamente negro e que, portanto, agrega um pouco mais de 80% da população composta por pessoas negras, segundo os dados do IBGE (IBGE, 2022). Assim, a determinação de implementar a lei encontrou uma universidade que estava fechada intramuros, e não pautava a inclusão racial como um tema a ser debatido.

A reflexão que decorreu dessa situação é que o ambiente que os/as estudantes negros/as encontraram os/as tratam como um *outsider within*, (forasteira de dentro). Termo definido por Collins (2019), para evidenciar o lugar social ocupado por mulheres negras, quando são aceitas somente a partir de algumas condições em que os direitos são limitados, e o preconceito racial é um dos elementos que demarcam essa limitação. Sodré (2023, p. 71) também apresenta o mesmo

posicionamento quando diz que “o racismo se exacerba quando o dessemelhante [...] começa a torna-se semelhante [...] e, deste modo, passa a ser conotado existencialmente como intruso”

Nessa perspectiva, o racismo que estava oculto, aflorou, uma vez que os/as negros/as que frequentavam esse espaço acadêmico antes da Lei das cotas raciais, em sua maioria, ocupavam a posição de meros serviçais, vez que, suas funções reduziam-se a humildemente preparar e servir cafezinhos, docilmente limpar os banheiros e demais dependências, ou seja, na visão racista estes seriam os lugares naturalizados e bastante apropriados para os/as negras na sociedade. Ressalto que aqui não externo nenhum demérito às referidas ocupações, contudo questiono a naturalização na sociedade de que majoritariamente são negros/as que as devem desenvolver tais ocupações, isso é o que Sodré (2023, p. 56) chama de

[...] aspectos morfológicos e culturais do racismo (com sua massa nebulosa de elementos subjetivos e negacionismos), que incide de forma continuada sobre o afrodescendente como dispositivo de poder que naturaliza a discriminação e aprofunda a desigualdade social.

E a reflexão sobre o racismo que se desocultou, nesse espaço acadêmico, foi corroborada pelo relato contundente de um estudante quando diz: “Queria [...] que a universidade se preparasse para nos acolher e não nos ferir [...] é difícil entrarmos e quando entramos, a universidade não está preparada pra nos receber” (Informação verbal).⁷⁹ Na compreensão afrocêntrica os/os estudantes negros/as da UEMA estão em desagência na universidade porque estão atuando a margem das ações institucionais, ou seja, são descartados como participantes desse espaço acadêmico, que por de direito moral e constitucional também lhes pertence. Nessa perspectiva assinala Asante (2009, p. 95)

Quando consideramos questões de lugar, situação, contexto e ocasião que envolvem participantes africanos, é importante observar o conceito de agência em oposição ao de desagência, dizemos que se encontra desagência em qualquer situação na qual o africano seja descartado como ator ou protagonista em seu próprio mundo.

Outro aspecto observado, diz respeito ao procedimento administrativo no processo seletivo dos estudantes negros/as. É importante lembrar que do ponto de vista operacional a implementação dessa política pública de inclusão racial trouxe implicações que exigiu da universidade a adoção de procedimentos específicos, que até então, não fazia parte de sua prática. Faz-se necessário observar que

⁷⁹ Informação fornecida pelos/as estudantes cotistas, em janeiro/fevereiro de 2023.

mecanismos seriam adotados para selecionar os/as candidatos para a ocupação dessas vagas, que por força de Lei lhes foram disponibilizadas?

O mecanismo encontrado redundou em fazer o processo de verificação da condição de beneficiário pelo critério de avaliação da documentação enviada pelos/as candidatos/as. Para isso foi constituída uma banca de examinadores, composta por profissionais, teoricamente, com experiências nas questões étnico/raciais. O procedimento adotado por essa banca consistia em: examinar se o certificado de conclusão do ensino médio do/a candidato/a teria sido emitido por escola pública; conferir a assinatura da documentação da autodeclaração e o envio da fotografia. A banca só invalidaria a inscrição se o/a candidato/a não apresentasse o certificado de escola pública. Neste sentido analisando uma declaração de um estudante cotista sobre os procedimentos administrativos da UEMA no processo de seleção adotado para os candidatos cotistas, ele se referiu da seguinte forma: “[...] fiscalizar se as cotas estão realmente direcionadas aos respectivos cotistas [...]” (Informação verbal)⁸⁰, sinalizando possíveis problemas nesse procedimento adotado.

Essa compreensão na análise afrocêntrica denota que nesse processo de verificação, os/as candidatos/as pretos/as foram obliterados/as na referida avaliação, o que pode representar uma das facetas do racismo institucional. A respeito desse procedimento administrativo, Bento (2022, p. 76) diz que:

Esses processos e mecanismos caracterizam o que chamamos de racismo institucional, pois são ações em nível organizacional que independentemente da intenção de discriminar acabam tendo impacto diferencial e negativo em membros de um determinado grupo.

E estes mesmos procedimentos administrativos foram encontrados nas análises realizadas sobre as ações da PROG e CACE setores da UEMA onde respectivamente são gestadas e operacionalizadas as políticas de assistência estudantil, considerando somente o perfil de vulnerabilidade socioeconômica dos/as estudantes sem considerar dentro desse universo o recorte racial. Essa postura também representa uma das faces do racismo institucional, afirma Bento (2023, p. 78):

O racismo institucional, às vezes, se refere a práticas aparentemente neutras no presente, mas que refletem ou perpetuam o efeito de discriminação praticada no passado. O conceito de racismo institucional é importante, porque dispensa discussões sobre, [...] se determinada instituição ou seus profissionais explicitam, na atualidade, preconceito contra negros e negras.

⁸⁰ Informação fornecida pelos/as estudantes cotistas, em janeiro/fevereiro de 2023.

O que importa são os dados concretos, as estatísticas que revelam as desigualdades.

E aqui ficou um questionamento que não foi possível investigar neste trabalho: qual o percentual de estudantes cotistas negros/as beneficiados/as pela assistência estudantil da UEMA? Visto que, foram poucos os/as estudantes cotistas que fizeram parte deste trabalho, contemplados/as pela assistência estudantil, como foi demonstrado na seção que analisou os/as estudantes cotistas.

Outro questionamento feito, que inclusive consiste em parte do título deste trabalho é: a universidade mudou de cor? Na realização desta pesquisa foi possível observar que aumentou sim o número de estudantes negros/as nos cursos investigados, visão corroborada pela coordenadora do curso de arquitetura, por ocasião da solicitação da lista dos/as estudantes cotistas do referido curso. Ela observou que é visível como mudou o perfil dos/as estudantes desse curso, onde antes não havia uma diversidade. Isso é importante porque este é um curso onde predominava o perfil de estudantes brancos/as, e já se encontram negros/as nas salas de aula.

Na amostra analisada nesta pesquisa constatei que 69,47% dos/as estudantes autodeclararam-se pretos/as; 26,32% pardos e 4,21% branco/as e não declarados/as, isso permitiu concluir que a implementação das cotas raciais foi determinante para romper com o padrão branco dos/as estudantes nos cursos universitários, mas ainda se apresentam muitas desigualdades quando se observa o número negros/as em relação aos de brancos/as nos cursos considerados de maior visibilidade e concorrência. Observei que um número expressivo dos/as estudantes negros/as cotistas optou pelos cursos que permitem conciliar com um trabalho, e normalmente escolhem cursos de licenciatura porque geralmente podem ser cursados no período noturno.

Isso chama a atenção para que seja pensada a possibilidade do recorte racial nos programas de assistência estudantil, a fim de garantir o acesso e a permanência de estudantes cotistas em todos os cursos da universidade. Sobre essa questão uma estudante relatou que:

A democratização do acesso à universidade por meio das cotas é fundamental para o cumprimento do papel social que a UEMA possui na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Os programas de assistência estudantil devem ser intensificados e continuados, não apenas no primeiro e segundo semestre. Estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica devem ter acompanhamento permanente e incentivos para não desistirem da universidade, neste sentido, as iniciativas devem ser

ampliadas, bem como os resultados obtidos por meio de ampla divulgação. Não sei se já existe, mas gostaria de ter acesso a seminários tratando da temática, grupo de estudo e pesquisa interdisciplinar, envolvendo alunos de diversas áreas que tiveram acesso à universidade por meio das cotas. (Informação verbal).⁸¹

Mas o fato de ter aumentado o percentual de estudantes negros/as em alguns cursos não é indicativo de que a universidade mudou de cor. Ela continua brancocêntrica, pois o (des) tratamento que esses/as estudantes recebem no espaço acadêmico evidencia a permanência do racismo antinegro, e o currículo continua referenciado na epistemologia eurocêntrica, portanto, a Universidade Estadual do Maranhão ainda não mudou de cor estruturalmente.

Convém lembrar que as cotas raciais tiveram origem na luta do movimento social negro e representa uma conquista importante no contexto do ensino superior no Brasil, e vem contribuindo para a democratização da educação. A pesquisa realizada possibilitou confirmar essa importância, bem como, evidenciou alguns aspectos nas ações operacionais da UEMA em relação as cotas raciais que necessariamente precisam ser repensadas de modo que não se constitua em obstáculos para a promoção de uma universidade plural e diversificada.

Por fim, o próprio processo investigativo já sinalizou para a possibilidade de algumas mudanças institucionais, por meio de um convite feito pelo gestor da administração superior, para que eu na qualidade de pesquisadora das relações raciais, possa contribuir num projeto de trabalho com a própria universidade, no sentido de abordar o problema de forma mais efetiva. É possível que de alguma forma isso mexa com as estruturas da universidade, mostrando a relevância de fazer pesquisa sobre o tema, provocando inclusive mais discussões dessa natureza. Mostrou também o impacto do Doutorado Interinstitucional (DINTER) com a UFPA na realização de pesquisas com vistas a promover reflexão no âmbito da Universidade Estadual do Maranhão.

Na concepção desta pesquisadora a realização deste trabalho de pesquisa, resulta de anos de luta para que o/a negro/a busque o espaço que lhe é de direito e cada dia as conquistas tornam-se mais efetivas, isso me lembra o ensinamento do imortal condoreiro quando bradou:

“Deus ó Deus! Onde estás que não respondes? Em que mundo, em qu'estrela tu t'escondes. Embuçado nos céus? Há dois mil anos te mandei meu grito.

⁸¹ Informação fornecida pelos/as estudantes cotistas, em janeiro/fevereiro de 2023.

Que embalde desde então corre o infinito...Onde estás, Senhor Deus” (ALVES; VARELA, [18--], p. 3).

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALTINO, Lucas. IBGE: População autodeclarada preta cresce 32,4% no Brasil, em 10 anos. **O Globo**, Rio de Janeiro, 22 jul. 2022. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2022/07/ibge-populacao-autodeclarada-preta-cresce-324percent-no-brasil-em-10-anos.ghtml>. Acesso em: 10 set. 2022.
- ALVES, Castro; VARELA, Fagundes. **Vozes d'África; Navio Negroiro; Cântico do calvário**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica de J. G. de Azevedo, [18--]. Disponível em: https://digital.bbm.usp.br/bitstream/bbm/4938/1/018143_COMPLETO.pdf. Acesso em: 10 maio 2023.
- ANGELOU, Maya. **Eu sei por que o pássaro canta na gaiola**. Bauru: Astral Cultural, 2018.
- ANHAIA, Bruna Cruz de. **A “Lei De Cotas” no ensino superior brasileiro: reflexões sobre a política pública e as universidades federais**. 2019. 308 f. Tese (Doutorado em sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- ANI, Marimba. **Yurugu**: uma crítica africano-centrada do pensamento e comportamento culturais europeu. New Jersey: África World Press, 1994.
- ASANTE, Molefi K. Afrocentric idea in education. **The Journal of Negro Education**, [Cambridge], v. 60, n. 2, p. 170-180, Spring, 1991.
- ASANTE, Molefi K. Afrocentricidade como crítica do paradigma hegemônico ocidental: introdução a uma ideia. **Ensaios Filosóficos**, [S. l.], v. 14, p. 6-18, dez. 2016a.
- ASANTE, Molefi K. Afrocentricidade. *In*: AFROCENTRICIDADE. **Blogpost**. [S.l.], 2016b. Disponível em: <https://afrocentricidade.files.wordpress.com/2016/03/afrocentricidade-molefi-k-asante.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- ASANTE, Molefi K. **Afrocentricidade**: a teoria de Mudança Social. Tradução Ana Ferreira, Ama Mazama. Philadelphia: Afrocentricity International, 2014.
- ASANTE, Molefi K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

ASANTE, Molefi K. Afrocentricity. *In*: MICROSOFT. **Microsoft encarta africana**. 3th ed. [S. l.]: Microsoft, 2001. Disponível em: <http://www.africana.com/research/encarta/afrocentricity.asp>. Acesso em: 19 jun. 2022.

ASANTE, Molefi K. **Afrocentricity**: the teory of social chance. Buffalo: Amulefi Press, 1980.

ASANTE, Molefi K. **The Afrocentric idea**. 2. ed. Filadélfia: Temple University Press, 1998.

ASANTE, S. K. B.; CHANAIWA, David. Pan-africanismo e integração regional. *In*: MARZUI, Ali A. (ed.). **África desde 1935**. Brasília, DF: Unesco/MEC/Ufscar, 2010. (História Geral da África, 8). p. 873-896.

BARBOSA, Rui. **Oração aos moços**. Prefácio de Miguel Reale Júnior. São Paulo: Papagaio, 2003.

BARRETO, Maria Augusta Olivieri Sa. **A democratização do acesso à universidade**: um estudo sobre a trajetória e o desempenho de alunos cotistas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2015. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

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

BERALDO, Antonio Fernando de Castro Alves. **Política de Cotas na Universidade Federal de Juiz de Fora (2006-2012)**: eficácia e eficiência. 2015. 383 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 247-273, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-546X2002000200002>.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BIKO, Steve Bantu. **Escrevo o que eu quero**. São Paulo: Diáspora Africana, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012**. Regulamenta 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 15 out. 2012c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 94.143, de 25 de março de 1987.** Autoriza o funcionamento da Universidade Estadual do Maranhão. Brasília, DF: Presidência da República, 1987. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-94143-25-marco-1987-444578-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 8 ago. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 23 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 30 ago. 2012a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cotas**: perguntas frequentes. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Em 3 anos, 150 mil negros ingressaram em universidades por meio de cotas.** Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2016. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/noticias_sep/2016/03-marco/em-3-anos-150-mil-negros-ingressaram-em-universidades-por-meio-de-cotas. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. Senado Federal. Negros representam 56% da população brasileira, mas representatividade em cargos de decisão é baixa. **Agência Senado**, Brasília, DF, 11 ago. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/videos/2020/08/negros-representam-56-da-populacao-brasileira-mas-representatividade-em-cargos-de-decisao-e-baixa>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186.** Arguição de descumprimento de preceito fundamental. Atos que instituíram sistema de reserva de vagas com base em critério étnico-racial (cotas) no processo de seleção para ingresso em instituição pública de ensino superior. Requerente: Democratas – DEM. Intimado: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília – CEPE e outros. Relator: Min. Ricardo Lewandowski, 26 de abril de 2012b. Disponível em: <https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur281203/false>. Acesso em: 14 fev. 2023.

BRINGEL, Breno; PLEYERS, Geoffrey. Junho de 2013... dois anos depois: polarização, impactos e reconfiguração do ativismo no Brasil. **Nueva Sociedad**, Buenos Aires, v. 259, p. 4-17, 2015.

CAMPOS, Marcio D'Olne. Por que SULear? Astronomias do Sul e culturas locais. *In*: FAULHABER, Priscila; BORGES, Luiz C. (org.). **Anais do IV Encontro Anual da SIAC**. Rio e Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins, 2016. p. 215-240.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out./dez. 2006.

CARNEIRO, Lucianne; SARAIVA, Alessandra. IBGE: Mulheres têm mais acesso ao ensino superior, mas ainda são minoria em áreas como engenharia e TI. **Valor Econômico**, Rio de Janeiro, 4 mar. 2021. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2021/03/04/ibge-mulheres-tem-mais-acesso-ao-ensino-superior-mas-ainda-sao-minoria-em-areas-como-engenharia-e-ti.ghtml>. Acesso em: 21 dez. 2022.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Polén Livros, 2019.

CARVALHO, Emanuel Manguiera. **A produção do conhecimento sobre ações afirmativas nos programas de pós-graduação no Brasil**: balanços e perspectivas. 2019. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

CARVALHO, José Jorge. Ações Afirmativas como base para uma aliança negro-branco-indígena contra a discriminação étnica e racial no Brasil. *In*: GOMES, Nilma L.; MARTINS, Aracy A. (org.). **Afirmando direitos**: acesso e permanência de jovens negros na universidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CARVALHO, José Jorge. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Padê: Estudos em Filosofia, Raça, Gênero e Direitos Humanos**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 31-50, 2007.

CATANI, Afrânio Mendes *et al.* **Vocabulário Bordieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CAVALCANTE, Cláudia Valente. **Educação superior, política de cotas e jovens**: das estratégias de acesso às perspectivas de futuro. 2014. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

CERQUEIRA, Daniel *et al.* **Atlas da violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

CORDEIRO, Ana Luisa Alves. **Políticas de ação afirmativa**: implicações na trajetória acadêmica profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS (2007- 2014). 2017. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.

COSTA, Jacqueline da Silva. **Cor e ensino superior**: trajetórias e experiências de estudantes cotistas da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. 2015. 298 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

COSTA-BERNARDO, Carolina Maria. **Negras raízes questionam a ciência ocidental**: um estudo sobre a inserção das populações negras, brasileira e guineense, como sujeitos e/ou como objetos de pesquisa, em território de produção do conhecimento científico. 2016. 236 f. (Tese de Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

CROSARA, Daniela de Melo. **A política afirmativa na educação superior**: contributos e dilemas do sistema de cotas da Lei nº 12.711/2012. 2017. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

DECIA, Ana Cristina Muniz. **Programa de ações afirmativas na universidade pública à luz da visibilidade midiática**: entre as ações institucionais e as percepções dos sujeitos. 2013. 270 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

DESLANDES, Suely Ferreira *et al.* (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEUS, Zélia Amador de. **Caminhos trilhados na luta antirracista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

DIAS, Sonia Maria Barbosa. **Desafios para permanência no ensino superior**: um estudo a partir da experiência da Universidade Federal de São Paulo. 2017. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

DUARTE, Valter. O auto-conhecimento no kemet: a origem das Universidades. **Problemata: Revista Internacional de Filosofia**, João Pessoa, v. 10, p. 243-257, 2019.

DUARTE, Valter. **Pt-tp**: o mapa filosófico da cultura clássica africana. 2020. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

DU BOIS, W. E. B *The souls of Black folk – edited with an introduction and notes by Brent Hayes Edwards*. New York: Oxford University Press Inc. 1903

DU BOIS, W. E. B. As almas do povo negro [online] disponível em: <https://afrocentricidade.files.wordpress.com/2016/04/as-almas-do-povo-negro-w-e-b-du-bois.pdf>. Acesso em: 27 de julho de 2023.

DUTRA, Maria Rita Py. **Cotistas negros da UFSM e o mundo do trabalho**. 2018. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. 2. ed. Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 2013.

FARIAS, Melania Nobrega Pereira de. **Discutindo trajetórias**: etnicidade, classe e cotas na UEPB. 2017. 265 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017.

FERREIRA, Erika do Carmo Lima. **Identidade, raça e representação**: narrativas de jovens que ingressam na universidade de Brasília pelo sistema de cotas raciais. 2009. 211 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

FERREIRA, Letícia Silva. **Novas possibilidades para se pensar o desenvolvimento (in)sustentável**: acesso e permanência de mulheres negras em cursos de graduação da Universidade Federal de Lavras (UFLA). 2019. 124 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável e Extensão) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação dos negros**: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista: ESUSF, 2002.

FONTOURA, Maria Conceição Lopes. **Invasão / Ocupação da UFRGS**: diálogo com docentes de cursos de licenciaturas sobre Programa de Ações Afirmativas e Educação das Relações Étnico-Raciais – ERER. 2017. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FRIEDRICH, Rafael. **Intercultura, formação de professores e cotas nas universidades brasileiras**: uma realidade efetiva ou formal? 2019, 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

FRY, Peter *et al.* **Divisões perigosas**: políticas raciais no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GOHN, Maria da Gloria M. Manifestações de protesto nas ruas no Brasil a partir de junho de 2013: novíssimos sujeitos em cena. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 47, p. 125-146, jan./abr. 2016.

GOMES, Fábio Florenço. **Pan-africanismo, historiografia e educação: experiências em Cabo Verde e no Brasil.** 2014. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil, uma breve discussão. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para Todos). p. 39-64.

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

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro no Brasil: ausências, emergências e a produção de saberes. **Política & Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor.** 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2009.

GONCALVES, Mirian Lucia. **Políticas públicas de ação afirmativa: possibilidades decoloniais no ensino superior.** 2019. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

GONZAGA, Yone Maria. **Gestão universitária, diversidade étnico-racial e políticas afirmativas: o caso da UFMG.** 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos.** Rio Janeiro: Zahar, 2020.

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

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro.** Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

GRISA, Gregório Durlo. **As ações afirmativas na UFRGS: racismo, excelência acadêmica e cultura do reconhecimento.** 2015. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2015.

GUASTI, Maria Cristina Figueiredo Aguiar. **Por trás dos muros da universidade: representações de estudantes sobre o sistema de reserva de vagas (cotas) e sobre os estudantes cotistas da UFES.** 2014. 153 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

GUIMARÃES, Antônio S.; RIOS, Flavia; SOTERO, Edilza. Coletivos negros e novas identidades raciais. **Dossiê Raça, Desigualdades e Políticas de Inclusão: Novo Estudo CEBRAP**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 309-327, maio/ago. 2020.

HAMÚ, Daura Rios Pedroso. **Desigualdades, direitos humanos e ações afirmativas**: história e revelações do Programa UFGInclui. 2014. 211 f. Tese (Doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

HASENBALG, Carlos. Racismo e desigualdades raciais no Brasil. *In*: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula**: visita à história contemporânea. 2. ed. São Paulo: Selo Negro, 2008.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Entrenotas**: compreensões de pesquisa. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil**: Maranhão: panorama. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/panorama>. Acesso em: 30 mar. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. (Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica, 41). Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 30 set. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio –PNAD Contínua**: 2º trimestre de 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Ação afirmativa e população negra na educação superior**: acesso e perfil discente. Brasília, DF: Ipea, 2020.

JESUS, Marcelo Siqueira de. **Raça e classe nos programas de cotas e ou reserva de vagas para ingresso no ensino superior público brasileiro**. 2014. 387 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Ações afirmativas, educação e relações raciais**: conservação, atualização ou reinvenção do Brasil? 2011. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

JORNAL NACIONAL. Negros representam mais de 13% da população dos EUA e podem ser determinantes nas eleições. **G1**, Rio de Janeiro, 29 out. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/10/29/negros-representam-mais-de-13percent-da-populacao-dos-eua-e-podem-ser-determinantes-nas-eleicoes.ghtml>. Acesso em: 2 set. 2022.

KARENGA, Maulana. A função e o futuro dos estudos Africanos: reflexões críticas sobre sua missão, seu significado e sua metodologia. *In*: NASCIMENTO, Elisa L. (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 333-359.

KARENGA, Maulana. **Introduction to black studies**. Los Angeles: The University of Sankore Press, 2002.

KRAINSKI, Luiza Bitencourt. **A política de cotas na UEPG**: em busca da democratização da Educação Superior. 2013. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

LIMA, Cledson Severino de. **Teoria da Afrocentricidade e educação**: um olhar afrocentrado para a educação do povo negro. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

LIPSKY, Michael. **Street-level bureaucracy**: dilemmas of the individual in public service. New York: Russell Sage Foundation, 1980.

LOPES, Luzinete R.; PINHEIRO, Karina S. F. Coordenação do Ensino de Graduação: ações desenvolvidas e indicadores. *In*: SANTANA, Fabíola de Jesus *et al.* **Contribuições para uma gestão administrativa continuada na Pró-Reitoria de Graduação da UEMA**. São Luís: EDUEMA, 2022.

LOTTA, Gabriela S. **Implementação de políticas públicas**: o efeito dos fatores relacionais e organizacionais sobre a atuação dos burocratas de nível de rua no Programa Saúde da Família. 2010. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Departamento de Ciência Política, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MACIEL, Luiza Vieira. **Histórias afro-brasileiras na ordem do discurso das políticas educacionais**. 2019. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

MACIEL, Regimeire Oliveira. **Acesso e produção acadêmica de estudantes cotistas negros da Universidade Federal do Maranhão**. 2014. 177 f. Tese (Doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MARANHÃO. **Decreto nº 32.396, de 11 de novembro de 2016.** Dispõe sobre a área de atuação da Universidade Estadual da região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, nos termos do art. 1º da Lei nº 10.525, de 3 de novembro de 2016. São Luís: Governo do Estado, 2016b. Disponível em: http://sapl.al.ma.leg.br:8080/sapl/sapl_documentos/materia/1336. Acesso em: 9 mar. 2022.

MARANHÃO. **Decreto nº 32.435, de 23 de novembro de 2016.** Dispõe sobre a criação da Comissão Avaliadora de autodeclaração das cotas raciais nos concursos públicos estaduais para provimento de cargos públicos do quadro de pessoal efetivo do Poder Executivo Estadual e dá outras providências. São Luís: Governo do Estado, 2016c. Disponível em: <http://www.stc.ma.gov.br/legista-documento/?d=4533#>. Acesso em: 9 mar. 2023.

MARANHÃO. **Lei nº 10.213, de 9 de março de 2015.** Dispõe sobre a estrutura orgânica da administração pública do poder executivo do estado do maranhão e dá outras providências. São Luís: Governo do Estado, 2015a. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ma/lei-ordinaria-n-10213-2015-maranhao-dispoe-sobre-a-reorganizacao-administrativa-da-secretaria-de-estado-da-educacao-seduc-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 9 mar. 2022.

MARANHÃO. **Lei nº 10.404, de 29 de dezembro de 2015.** Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública estadual, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pelo Estado do Maranhão. São Luís: Governo do Estado, 2015b. Disponível em: http://arquivos.al.ma.leg.br:8080/ged/legislacao/LEI_10404. Acesso em: 9 mar. 2023.

MARANHÃO. **Lei nº 10.525, de 3 de novembro de 2016.** Dispõe sobre a criação da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL, com sede na cidade de Imperatriz. São Luís: Governo do Estado, 2016a. Disponível em: http://sapl.al.ma.leg.br:8080/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/304_texto_integral#:~:text=LEI%20N%2010.525%20DE%203%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202016,sede%20na%20cidade%20de%20Imperatriz. Acesso em: 9 mar. 2022.

MARANHÃO. Lei nº 3.260, de 22 de agosto de 1972. Institui a Federação das Escolas. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**, São Luís, ano 65, n. 164, p. 1, 29 ago. 1972. Disponível em: https://www.vicereitoria.uema.br/wp-content/uploads/2022/01/Lei-3260-de-22-de-agosto-de-1972_FESM.pdf. Acesso em: 9 mar. 2022.

MARANHÃO. **Lei nº 4.400, de 30 de dezembro de 1981.** Dispõe sobre a transformação da Federação das Escolas Superiores do Maranhão - FESM, em Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. São Luís: Governo do Estado, 1981. Disponível em: https://www.vicereitoria.uema.br/wp-content/uploads/2022/01/LEI4.400_1981_FESM-em-UEMA. Acesso em: 9 mar. 2022.

MARANHÃO. **Lei nº 7.734, de 19 de abril de 2002.** Dispõe sobre alterações na estrutura organizacional do governo do estado e dá outras providências. São Luís: Governo do Estado, 2002. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ma/lei-ordinaria-n-7734-2002-maranhao-dispoe-sobre-alteracoes-na-estrutura-organizacional-do-governo-do-estado-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 9 mar. 2022.

MARANHÃO. **Lei nº 7.844, de 31 de janeiro de 2003.** Dispõe sobre a reorganização administrativa do estado com alteração da lei nº 7.356, de 29 de dezembro de 1998 e da lei nº 7.734, de 19 de abril de 2002, e dá outras providências. São Luís: Governo do Estado, 2003. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ma/lei-ordinaria-n-7844-2003-maranhao-dispoe-sobre-a-reorganizacao-administrativa-do-estado-com-alteracao-da-lei-n-7356-de-29-de-dezembro-de-1998-e-da-lei-n-7-734-de-19-de-abril-de-2002-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 9 mar. 2022.

MARANHÃO. **Lei nº 9.295, de 17 de novembro de 2010.** Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas na Universidade Estadual do Maranhão. São Luís: Governo do Estado, 2010. Disponível em: <https://gema.iesp.uerj.br/wpcontent/uploads/2018/03/Lei-9295-Maranhao.pdf>. Acesso em : 12 jan. 2021.

MARÇAL, José Antonio. **Políticas afirmativas para negros nas Universidades Federais entre 2002-2012:** processos e sentidos na UNB, UFPR E UFBA. 2016. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. **O Programa Universidade para Todos e a inserção de negros na educação superior:** a experiência de duas Instituições de Educação Superior de Mato Grosso do Sul - 2005 - 2008. 2010. 269 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MARTINS, Zilda *et al.* Do racismo epistêmico às cotas raciais: a demanda por abertura na universidade. **Dossiê Racismo**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 122-145, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329930231_Do_racismo_epistemico_as_cotas_raciais_A_demanda_por_abertura_na_universidade/fulltext/5c243947299bf12be39c2762/Do-racismo-epistemico-as-cotas-raciais-A-demanda-por-abertura-na-universidade.pdf. Acesso em: 2 mar. 2022.

MAZAMA, Ama. A Afrocentricidade como um novo paradigma. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade:** uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 111-128.

MAZAMA, Ama. **L' Impératif Afrocentrique.** Pensylvania: Afrocentricity Internacional, 2012.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de Retrato do colonizador.** Prefácio Jean-Paul Sartre. Tradução Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197-217, 2002.

MOORE, Carlos; CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre a negritude**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MOYA, Thais Santos. **A nação mestiça está ameaçada?** Análise pós-colonial do debate público sobre as ações afirmativas no Brasil. 2014. 227 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MULAMBO. *In*: SIGNIFICADOS. Significado de mulambo. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://www.significados.com.br/mulambo/>. Acesso em: 2 fev. 2023.

MUNANGA, Kabengele. O anti-racismo no Brasil. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp, 1996. p. 79-111.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 4, n. 2, p. 31-43, 2001.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *In*: GOMES, Nilma L.; MARTINS, Aracy A. (org.). **Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *In*: GOMES, Nilma L.; MARTINS, Aracy A. (org.). **Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade Negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias. **Projeto de Lei nº 1.332, de 1983**. Dispõe sobre ação compensatória, visando a implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo artigo 153, parágrafo primeiro, da Constituição da República. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1983. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=190742>. Acesso em: 18 fev. 2021.

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

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NAZARENO, Elias; HERBETTA, Alexandre Ferraz. A pós-graduação brasileira: sua construção assimétrica e algumas tentativas de superação. **Estududos de Psicologia**, Natal, v. 24, n. 2, p. 103-112, jun. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22491/1678-4669.20190013>.

NITAHARA, Akimi. Pela primeira vez, negros são maioria no ensino superior público. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 13 nov. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-11/pela-primeira-vez-negros-sao-maioria-no-ensino-superior-publico>. Acesso em: 10 set. 2022.

NOBLES, Wade W. African consciousness and liberation struggles: implications for the development and construction of scientific paradigms. **Journal of Black Studies**, [S. l.], v. 14, n. 4, p. 395-414, 1984.

NOGUERA, Renato. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África de Africanidades**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 11, 1-16, nov. 2010. Disponível em: www.africaeaficanidades.com/documentos/01112010_02.pdf. Acesso em: 13 jun. 2022.

NUNES, Antonio de Assis Cruz. **O sistema de cotas para negros na Universidade Federal do Maranhão**: uma política de ação afirmativa para a população afro-maranhense. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

ODÛDUWÀ, Abisogun Olátúnjí. **O Pan-Africanismo**: apontamentos e reflexões. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2019.

OLIVEIRA, Andrea Herminia de Aguiar. **O debate sobre cotas universitárias**: itinerários da prática pedagógica na Universidade Federal de Sergipe'. 2013. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

ONU BRASIL. Negros têm maior incidência de problemas de saúde evitáveis no Brasil, alerta ONU. *In*: CANAL SAÚDE. **Blogpost**. Rio de Janeiro, 1 fev. 2018. Disponível em: <https://www.canalsaude.fiocruz.br/noticias/noticiaAberta/negros-tem-maior-incidencia-de-problemas-de-saude-evitaveis-no-brasil-alerta-onu-2018-02-01>. Acesso em: 10 set. 2022.

PALMA, Vanessa Cristina Lourenco Casotti Ferreira da. **Educação, democracia e inclusão racial**: análise da efetividade da lei de cotas para negros em concursos docentes de universidades federais. 2019. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

PEREZ, Olívia C. Relações entre coletivos com as Jornadas de Junho. **Opinião Pública**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 577-96, 2019.

PEREZ, Olivia Cristina; SOUZA, Bruno Mello. Velhos, novos ou novíssimos movimentos sociais? As pautas e práticas dos coletivos. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 41., 2017, Caxambu. **Anais** [...]. São Paulo: Anpocs, 2017. Disponível em: <http://anpocs.com/index.php/encontros/papers/41-encontro-anual-da-anpocs/gt-30/gt11-15/10696-velhos-novos-ou-novissimos-movimentos-sociais-as-pautas-e-praticas-dos-coletivos/file>. Acesso em: 2 ago. 2021.

PORTELA JÚNIOR, Aristeu. **Ações afirmativas com recorte racial no ensino superior e disputas de identidade nacional no Brasil**. 2018. 335 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

QUEIROZ, Monica Romitelli de. **Invisível, implícito e dissonante**: percepções docentes da experiência de relações raciais à luz de Políticas Afirmativas em um curso de medicina. 2018. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

RABAKA, Reiland. Teoria crítica africana. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 129-146.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro/Polén, 2019.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 3.708, de 9 de novembro de 2001**. Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Alerj, 2001. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/827dde52958a6dd203256b030063db70?OpenDocument&Highlight=0,3524%2F2000>. Acesso em: 12 jan. 2021.

ROCHA, Ariel. “No 20 de novembro podemos firmar nossa negritude”, diz professora sobre Dia da Consciência Negra. *In*: IMPERATRIZ. Prefeitura Municipal. Assessoria de Comunicação. **Cultura**. Imperatriz, 20 nov. 2021. Disponível em: [https://imperatriz.ma.gov.br/noticias/cultura/no-20-de-novembro-podemos-firmar-nossa-negritude-diz-professora-sobre-dia-da-consciencia-negra.html#:~:text=Quase%2080%25%20da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20do,Geografia%20e%20Estat%C3%ADstica%20\(IBGE\)](https://imperatriz.ma.gov.br/noticias/cultura/no-20-de-novembro-podemos-firmar-nossa-negritude-diz-professora-sobre-dia-da-consciencia-negra.html#:~:text=Quase%2080%25%20da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20do,Geografia%20e%20Estat%C3%ADstica%20(IBGE).). Acesso em: 10 mar. 2022.

SANGER, Dircenara dos Santos. **Abolição das desigualdades**: ações afirmativas no ensino superior. 2009. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SANTANA, Jusciney Carvalho. **Tem preto de jaleco branco?** Ações afirmativas na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas. 2015. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

SANTOS JUNIOR, Ronaldo Rosa dos. **Política de cotas para ingresso na educação superior pública**: 10 anos na Universidade Estadual de Goiás (2005-2015). 2016. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

SANTOS, Adilson Pereira dos. **Implementação da lei de cotas em três universidades federais mineiras**. 2018. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 215 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, Laura Marcia Rosa dos. **Política de educação superior e ações afirmativas**: o Projeto Negraeva no estado de Mato Grosso do Sul (2002-2004). 2015. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

SANTOS, Marina Santos Pereira; CANTANHEDE, Itamires Cantanhede. Os bancos universitários têm cor: uma análise das cotas raciais na UEMA. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 9., 2019, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: UFMA, 2019.

SANTOS, Ricardo Ventura. Cotas, UnB e racilogia contemporânea. **Correio Braziliense**, Brasília, DF, 18 abr. 2004.

SANTOS, Sales Augusto dos. A cocktail of violence Against Woman university students seasoned with dose of racism. *In*: ALMEIDA, Tânia Mara C. de; ZANELLO, VALESKA. **Overview of violence Against women at Brazilian and Latin American universities**. Brasília, DF: OAB Publishing House, 2023.

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

SANTOS, Sales Augusto dos. **O Sistema de Cotas para Negros da UnB**: um balanço da primeira geração. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

SANTOS, Sales Augusto dos. Um coquetel de violências contra todas as estudantes, independentemente de suas distinções. *In*: ALMEIDA, Tânia Mara Campos de; ZANELLO, Valeska (org.). **Panoramas da violência contra mulheres nas universidades brasileiras e latino-americanas**. Brasília, DF: OAB Editora, 2022.

SANTOS, Sales Augusto. Comissões de heteroidentificação étnico racial: locus de constrangimento ou de controle social de uma política pública? **Revista O Social em Questão**, Rio de Janeiro, ano 24, n. 50, p. 11-62, maio/ago. 2021.

SANTOS, Sergio Pereira dos. **“Os ‘Intrusos’ e os ‘outros’ quebrando o aquário e mudando os horizontes”**: as relações de raça e classe na implementação das

cotas sociais no processo seletivo para cursos de graduação da UFES – 2006-2012'. 2014. 383 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **História da África e do Brasil afrodescendente**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

SHERER, Mathias Inácio. Kwame Nkrumah, o neocolonialismo e o pan-africanismo. *In*: MACEDO, José Rivair de (org.). **O pensamento africano no século XX**. São Paulo: Outras Expressões, 2016.

SILVA, Jacqueline dos Santos. **Ações afirmativas e equidade formativa na Universidade Federal da Bahia**: um estudo sobre ações gestoras no ensino, na pesquisa e na extensão. 2019. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SILVA, Jailson de Souza. **Por que uns e não outros?** Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: Contraponto, 2018.

SILVA, Lúcia Isabel da C. Avaliação das políticas de ação afirmativas no ensino superior no Brasil: resultados e desafios futuros Estudo de caso da UFPA. *In*: CARREIRA, Denise; HERINGER, Rosana. **10 anos da Lei de cotas**: conquistas e perspectivas. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ/Ação Educativa, 2022.

SKIDMORE, Thomas. **Black into white**: race and nationality in brazilian thought. Nova Iorque: Oxford University Press, 1974.

SODRÉ, Muniz. **O fascismo da cor**: uma radiografia do racismo nacional. Petrópolis: Vozes, 2023.

SOUZA, Alexsandro Eleoterio Pereira de. **Políticas de ação afirmativa e as construções identitárias exigidas, manipuladas e disputadas por seus beneficiários**. 2019. 183 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2019.

SOUZA, Andreliza Cristina de. **Meta-avaliação das políticas de cotas**: um estudo de processos nas universidades estaduais paranaenses. 2018. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos, 2018.

SOUZA, Eliane Almeida de. **Dez anos de cotas na UFRGS**: um estudo das ações afirmativas na perspectiva do acesso, permanência e empoderamento dos alunos negros diplomados. 2017. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SOUZA, Nilda Rodrigues de. **Ações afirmativas em universidades públicas brasileiras**: uma análise sobre a implantação das cotas raciais. 2017. 245 f. Tese

(Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho”, Araraquara, 2017.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TELLES, Edward Eric. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica.** Rio de Janeiro: Relume Dumará/Fundação Ford, 2003.

TINEU, Rogerio. **Os jovens negros e universitários moradores da periferia da cidade de São Paulo: expectativas, conflitos e contradições.** 2019. 247 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Edital nº 171, de 2011.** Torna público os procedimentos e as normas para realização do Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior – PAES/2012, destinado a selecionar candidatos, no limite das vagas ofertadas, nos seus Cursos de Graduação, nas modalidades presencial e a distância para o primeiro e o segundo semestres do ano de 2012. São Luís: UEMA, 2011. Disponível em: http://asp.uema.br/paes2008/arquivos/2012/EDITALPAES_e_UEMANET2012.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Nota de Esclarecimento – Cotas.** São Luís, 5 jun. 2020. Disponível em: <https://www.uema.br/2020/06/nota-de-esclarecimento-cotas/>. Acesso em: 10 mar. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis. **Coordenação de Assuntos Estudantis.** São Luís, 21 mar. 2023. Disponível em: <https://www.proexae.uema.br/coordenadoria-de-assuntos-estudantis/>. Acesso em: 22 maio 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis. **Edital nº 13/2021 – PROEXAE/UEMA, de 2021.** Torna público que, no período de 1º a 31 de outubro de 2021, estarão abertas as inscrições para a seleção da Bolsa Permanência, de acordo com os critérios e as normas estabelecidas neste Edital. São Luís: UEMA, 2021a. Disponível em: <https://www.uema.br/wp-content/uploads/2021/09/EDITAL-PERMANENCIA-202112650.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis. **Edital nº 12/2021 – PROEXAE/UEMA, de 2021.** Torna público que, no período de 1º a 31 de outubro de 2021, estarão abertas as inscrições para a seleção do Auxílio Refeição, de acordo com os critérios e as normas estabelecidas neste Edital. São Luís: UEMA, 2021b. Disponível em: <https://www.uema.br/wp-content/uploads/2021/09/EDITAL-AUXILIO-REFEICAO-202112649.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis. **Edital nº 9/2021 – PROEXAE/UEMA, de 2021**. Torna público que, no período de 1º a 31 de outubro de 2021, estarão abertas as inscrições para a seleção do Auxílio Alimentação, de acordo com os critérios e as normas estabelecidas neste Edital. São Luís: UEMA, 2021c. Disponível em: <https://www.uema.br/wp-content/uploads/2021/09/EDITAL-ALIMENTACAO-202112647.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis. **Edital nº 10/2021 – PROEXAE/UEMA, de 2021**. Torna público que, no período de 1º a 31 de outubro de 2021, estarão abertas as inscrições para a seleção do Auxílio Creche, de acordo com os critérios e as normas estabelecidas neste Edital. São Luís: UEMA, 2021d. Disponível em: <https://www.uema.br/wp-content/uploads/2021/09/EDITAL-AUXILIO-CRECHE-202112648.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis. **Edital nº 11/2021 – PROEXAE/UEMA, de 2021**. Torna público que, no período de 1º a 31 de outubro de 2021, estarão abertas as inscrições para a seleção do Auxílio Moradia, de acordo com os critérios e as normas estabelecidas neste Edital. São Luís: UEMA, 2021e. Disponível em: <https://www.uema.br/wp-content/uploads/2021/09/EDITAL-AUXILIO-MORADIA-202112646.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis. **Edital nº 8/2021 – PROEXAE/UEMA, de 2021**. Torna público que, estarão abertas as inscrições para a seleção do Auxílio Emergencial de Inclusão Digital, de acordo com os critérios e as normas estabelecidas neste Edital, como medida de caráter excepcional e emergencial decorrente dos efeitos da pandemia da COVID-19. São Luís: UEMA, 2021f. Disponível em: <https://www.uema.br/wp-content/uploads/2021/09/EDITAL-INCLUSAO-DIGITAL-202112645.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis. **Edital nº 4/2022 – PROEXAE/UEMA, de 2022**. Torna público que, no período 24 de maio a 24 de junho de 2022, estarão abertas as inscrições para a seleção da Bolsa de Apoio aos Estudantes com Deficiência, de acordo com os critérios e as normas estabelecidas neste Edital. São Luís: UEMA, 2022a. Disponível em: <https://www.uema.br/wp-content/uploads/2022/05/EDITAL-n-04-BOLSA-APOIO-ESTUDANTE-COM-DEFICIENCIA-2022.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Planejamento e Administração. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2021/2025)**. São Luís: Universidade Estadual do Maranhão, 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 228, de 2017 – CAD/UEMA**. Institui o Programa Auxílio Alimentação para os estudantes de cursos presenciais de graduação da Universidade Estadual do Maranhão. São Luís: UEMA,

2017. Disponível em: <https://www.prog.uema.br/wp-content/uploads/2016/05/CAD-228-2017.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 920, de 2010 – CEPE/UEMA**. Aprova alterações das Normas Gerais do Processo Seletivo acesso à educação Superior – PAES da Universidade Estadual do Maranhão. São Luís; Universidade Estadual do Maranhão, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Coordenação de Comunicação Social. **UFPEl desliga do curso 24 estudantes de Medicina denunciados por fraude nas cotas raciais**. Pelotas, 30 dez. 2016. Disponível em: <https://ccs2.ufpel.edu.br/wp/2016/12/30/ufpel-desliga-do-curso-24-estudantes-de-medicina-denunciados-por-fraude-nas-cotas-raciais/>. Acesso em: 17 maio 2023.

UZOIGWE, Godfrey N. Partilha europeia e conquista da África: apanhado geral. *In*: BOAHEN, Albert Adu (ed.). **África sob dominação colonial, 1880-1935**. Brasília, DF: UNESCO, 2010. (História geral da África, 7).

VICENTE, José. **Universidade Zumbi dos Palmares**: uma proposta alternativa de inclusão do negro no Ensino Superior. 2012. 274 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2012.

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. **Para além das cotas**: contribuições sociológicas para o estudo das ações afirmativas nas universidades brasileiras. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

VOOS, Jordelina Beatriz Anacleto. **Políticas de permanência de estudantes na educação superior**: em exame as universidades comunitárias catarinenses. 2016. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

APÉNDICE

APÊNDICE A – ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA COM O COLETIVO NEGRO MAGNO CRUZ

Tese: **A UNIVERSIDADE MUDOU DE COR? Ações afirmativas para negros/as na Universidade Estadual do Maranhão**

Autora: Marina Santos Pereira Santos

Orientadora: Lúcia Isabel da Conceição Silva

Roteiro para realização da roda de conversa com o Coletivo Negro Magno Cruz

Apresentação ao Coletivo Negro do objetivo e metodologia da pesquisa.

- Analisar a proposta institucional e a execução das políticas de ações afirmativas para negro/as no âmbito da Universidade Estadual do Maranhão e os efeitos que esses/as novos/as sujeitos/as causaram no espaço acadêmico.

- A pesquisa analisará a documentação institucional referente à aplicação da Lei n.º 9295 de 17 de novembro de 2010 que institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, para os estudantes oriundos de comunidades indígenas e estudantes negros, mas com foco nos estudantes negros/as. Ouvirá gestores (por meio de entrevistas semiestruturadas) e estudantes (por meio de questionário) acerca da implementação da referida Lei.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

- Repassamos para o seu conhecimento o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

- Pedimos que leiam o Termo e veja se vocês estão de acordo em participar dessa roda de conversa.

Questões

- 1- Como surgiu a ideia de instituir um Coletivo Negro na UEMA e quais as atividades desenvolvidas pelo Coletivo?
- 2- O coletivo atua em parceria com outro coletivo dentro da universidade ou fora da Universidade? Ou com outro movimento estudantil internamente e externamente? Quais são esses coletivos e movimentos? E quais ações são desenvolvidas nessa parceria?
- 3- Qual a estratégia de divulgação do coletivo na UEMA? Vcs têm um calendário regular de atividades?

- 4- Há um diálogo institucional do Coletivo Negro com as diversas instancias administrativas da universidade?
- 5- O Coletivo tem apoio dos/as professores da UEMA?
- 6- Qual a estratégia utilizada pelo Coletivo no enfrentamento do racismo na universidade? Racismo que pode se manifestar com colegas, professores, gestores, pessoal do administrativo...etc.
- 7- Em relação as cotas raciais o coletivo promove debates? Discute as cotas raciais na pós-graduação?
- 8- O coletivo acompanha as ações de seleção dos cotistas realizado pela Universidade? Já reivindicou participação na banca de seleção dos cotistas?
- 9- Atualmente quantas pessoas fazem parte do coletivo? Tem representação em outros Centros da UEMA?
- 10- Olhei no Instagram do Coletivo que em abril de 2019, teve o primeiro encontro do Coletivo magno Cruz com o Tema “ O movimento Negro Dentro e fora da Universidade” . Também observei em algumas postagens que vcs agora se identificam como “ Movimento Negro na Universidade” o que determinou essa mudança de nomenclatura?
- 11- As atividades promovidas pelo Coletivo enriquecem a formação pessoal de vocês?
- 12- O coletivo é um espaço importante para discussões, atuações políticas? Também é um espaço de estudos e discussões acadêmicas?
- 13- Vocês compreendem o coletivo como uma militância política?
- 14- O coletivo é um espaço importante para a sociabilidade e lazer?
- 15- A atuação do coletivo ajuda a alterar as lógicas eurocêntricas na universidade?
- 16- O coletivo já lhes ajudou a enfrentar situações de racismo na universidade e/ou fora dela?

- 17- O coletivo lhes fortalece academicamente?
- 18- O coletivo lhes fortalece pessoalmente, emocionalmente?
- 19- O coletivo foi o espaço onde vocês encontraram parte das amizades?
- 20- Participar do coletivo foi fundamental para minha adaptação e/ou permanência da universidade?

ANEXOS

ANEXO A – QUESTIONÁRIO APLICADOS AOS/AS ESTUDANTES COTISTAS




Pesquisa de Doutorado - Cotas Raciais

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **"A Universidade Mudou De Cor? Ações afirmativas para negros/as na Universidade Estadual do Maranhão"**.

A pesquisa pretende investigar a proposta institucional e a execução das políticas de ações afirmativas para negro/as no âmbito da Universidade Estadual do Maranhão e os efeitos que esses/as novos/as sujeitos/as causaram no espaço acadêmico.

Todos os dados aqui coletados são confidenciais e **sua colaboração é muito importante!** Quaisquer dúvidas ou sugestões devem ser encaminhadas a pesquisadora, por meio dos contatos indicados acima.

[Faça login no Google](#) para salvar o que você já preencheu. [Saiba mais](#)

*** Indica uma pergunta obrigatória**

Confirmo que aceito participar da pesquisa: *

SIM

[Próxima](#) [Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

Pesquisa de Doutorado - Cotas Raciais

[Faça login no Google](#) para salvar o que você já preencheu. [Saiba mais](#)

*** Indica uma pergunta obrigatória**

Questionário de Pesquisa

Nome *

Sua resposta _____

Curso *

Administração

Arquitetura

Ciências Sociais

Direito

História

Pedagogia

e-mail

Sua resposta _____

Idade *

Sua resposta _____

Informe seu Gênero *

Masculino

Feminino

Outro: _____

<p>Como você se identifica? *</p> <p><input type="radio"/> Amarela</p> <p><input type="radio"/> Parda</p> <p><input type="radio"/> Branca</p> <p><input type="radio"/> Preta</p> <p><input type="radio"/> Indígena</p> <p><input type="radio"/> Não desejo declarar</p>	<p>Informe qual é a ocupação/profissão da * sua mãe ou mulher que o criou. Caso ela seja aposentada ou falecida, informe a sua última ocupação/profissão:</p> <p>Sua resposta _____</p>
<p>Qual seu estado civil? *</p> <p><input type="radio"/> Solteiro(a)</p> <p><input type="radio"/> Casado(a)</p> <p><input type="radio"/> União Estável</p> <p><input type="radio"/> Viúvo(a)</p> <p><input type="radio"/> Divorciado(a) ou Separado(a)</p>	<p>Informe qual é a ocupação/profissão do * seu pai ou homem que o criou. Caso ele seja aposentado ou falecido, informe a sua última ocupação/profissão:</p> <p>Sua resposta _____</p>
<p>Rede em que Concluiu o Ensino Médio *</p> <p><input type="radio"/> Pública</p> <p><input type="radio"/> Privada</p>	<p>Qual a renda mensal da sua família?</p> <p><input type="radio"/> Nenhuma Renda</p> <p><input type="radio"/> Até um salário mínimo</p> <p><input type="radio"/> Entre 2 e 5 salários mínimos</p> <p><input type="radio"/> Superior a 6 salários mínimos</p>
<p>Grau de Escolaridade do Pai *</p> <p><input type="radio"/> Analfabeto</p> <p><input type="radio"/> Semi-Analfabeto</p> <p><input type="radio"/> Nível Fundamental</p> <p><input type="radio"/> Nível Médio</p> <p><input type="radio"/> Nível Superior</p> <p><input type="radio"/> Especialização</p> <p><input type="radio"/> Mestrado / Doutorado</p> <p><input type="radio"/> Outro: _____</p>	<p>Você trabalha? *</p> <p><input type="radio"/> Sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p>
<p>Grau de Escolaridade da Mãe *</p> <p><input type="radio"/> Analfabeto</p> <p><input type="radio"/> Semi-Analfabeto</p> <p><input type="radio"/> Nível Fundamental</p> <p><input type="radio"/> Nível Médio</p> <p><input type="radio"/> Nível Superior</p> <p><input type="radio"/> Especialização</p> <p><input type="radio"/> Mestrado / Doutorado</p> <p><input type="radio"/> Outro: _____</p>	<p>Indique o semestre e ano do seu * ingresso nesse curso</p> <p><input type="radio"/> 2018/1</p> <p><input type="radio"/> 2018/2</p> <p><input type="radio"/> 2019/1</p> <p><input type="radio"/> 2019/2</p> <p><input type="radio"/> 2020/1</p> <p><input type="radio"/> 2020/2</p> <p><input type="radio"/> 2021/1</p> <p><input type="radio"/> 2021/2</p> <p><input type="radio"/> 2022/1</p> <p><input type="radio"/> 2022/2</p>

Como você avalia as informações disponibilizadas aos(as) candidatos(as) no edital sobre as vagas reservadas pela Lei nº. 9.295/2010 (Vagas para comunidades indígenas e estudantes negros) na UEMA? *

- Excelente
- Boa
- Regular
- Ruim
- Péssima
- Não sei responder

Você acha que os(as) alunos(as) que ingressam pelas cotas, **Acompanham o curso no mesmo nível dos(as) demais alunos(as)?** *

- Sempre
- Quase sempre
- Às vezes
- Quase Nunca
- Nunca

Você acha que os(as) alunos(as) que ingressam pelas cotas: **Têm acesso em nível de igualdade aos projetos de pesquisa/iniciação científica?** *

- Sempre
- Quase sempre
- Às vezes
- Quase Nunca
- Nunca

Você acha que os(as) alunos(as) que ingressam pelas cotas: **Têm acesso em nível de igualdade aos projetos de extensão?** *

- Sempre
- Quase sempre
- Às vezes
- Quase Nunca
- Nunca

Você acha que os(as) alunos(as) que ingressam pelas cotas: **Têm acesso em nível de igualdade às políticas de assistência estudantil?** *

- Sempre
- Quase sempre
- Às vezes
- Quase Nunca
- Nunca

Você acha que os(as) alunos(as) que ingressam pelas cotas: **São tratados em nível de igualdade pelos(as) professores(as)?** *

- Sempre
- Quase sempre
- Às vezes
- Quase Nunca
- Nunca

Você acha que os(as) alunos(as) que ingressam pelas cotas: **São tratados em nível de igualdade pelos(as) colegas?** *

- Sempre
- Quase sempre
- Às vezes
- Quase Nunca
- Nunca

Você acha que os(as) alunos(as) que ingressam pelas cotas: **São tratados em nível de igualdade pelos(as) funcionários(as)?** *

- Sempre
- Quase sempre
- Às vezes
- Quase Nunca
- Nunca

Você tem conhecimento se a UEMA dispõe de alguma(s) iniciativa(s) inspirada nas Cotas raciais, **na esfera administrativa?** *

- Sim
- Não
- Não sei responder.

Você tem conhecimento se a UEMA dispõe de alguma(s) iniciativa(s) inspirada nas Cotas raciais, **com foco no ensino?** *

- Sim
- Não
- Não sei responder.

Você tem conhecimento se a UEMA dispõe de alguma(s) iniciativa(s) inspirada nas Cotas raciais, **com foco na pesquisa/iniciação científica?** *

- Sim
- Não
- Não sei responder.

Você tem conhecimento se a UEMA dispõe de alguma(s) iniciativa(s) inspirada nas Cotas raciais, **com foco na extensão universitária?** *

- Sim
- Não
- Não sei responder.

Você tem conhecimento se a UEMA dispõe de alguma(s) iniciativa(s) inspirada nas Cotas raciais, **em termos de assistência estudantil?** *

- Sim
- Não
- Não sei responder.

Indique qual(is) atividade(s) ou programa(s) acadêmico(s) que você participa ou participou: *

- Empresa Júnior
- Ensino (Monitoria, PIBID, Residência Pedagógica, etc)
- Estágio
- Extensão (PIBEX, etc)
- Pesquisa de Iniciação Científica
- Não Participei
- Outro: _____

Marque o Programa de Assistência Estudantil oferecido pela sua Universidade que participa ou participou: *

- Alimentação
- Moradia (República ou Auxílio Financeiro)
- Atendimento Psicológico
- Apoio Pedagógico
- Atendimento Médico
- Atendimento Odontológico
- Programa de Bolsa Permanência
- Transporte
- Creche/Auxílio Creche
- Inclusão Digital
- Não Participo
- Não tinha conhecimento
- Outro: _____

Você faria alguma recomendação à UEMA, no que diz respeito ao que ela poderia/deveria fazer, em termos administrativos, no ensino, na pesquisa, na extensão e na assistência estudantil, em função da adoção da política de reserva de vagas? Qual? *

Sua resposta

[Voltar](#)

[Enviar](#)

[Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.
[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

ANEXO B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A EX-TÉCNICA DA PROG E COM A EX-COORDENADORA DO CACE

Tese: A UNIVERSIDADE MUDOU DE COR? Ações afirmativas para negros/as na Universidade Estadual do Maranhão

Autora: Marina Santos Pereira Santos

Orientadora: Lúcia Isabel da Conceição Silva

Roteiro para realização de entrevistas com Gestores da Pró-Reitoria de Graduação- PROG.

Apresentação ao entrevistado do objetivo e metodologia da pesquisa.

- Analisar a proposta institucional e a execução das políticas de ações afirmativas para negro/as no âmbito da Universidade Estadual do Maranhão e os efeitos que esses/as novos/as sujeitos/as causaram no espaço acadêmico.

- A pesquisa analisará a documentação institucional referente à aplicação da Lei n.º 9295 de 17 de novembro de 2010 que institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, para os estudantes oriundos de comunidades indígenas e estudantes negros, mas com foco nos estudantes negros/as. Ouvirá gestores (por meio de entrevistas semiestruturadas) e estudantes (por meio de questionário) acerca da implementação da referida Lei.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

- Repassamos para o seu conhecimento o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

- Pedimos que leia o Termo e veja se está de acordo em nos conceder essa entrevista.

Informações contextuais.

- Fale um pouco sobre o papel da PROG na estrutura da Universidade.
 - Missão, finalidades, objetivos etc.
 - Estrutura.
 - Programas desenvolvidos.
 - Outros aspectos que julgar relevantes.

Entrevista propriamente dita

4.1 Percepção mais ampla da chegada da Lei 9.295/2010.

- Como você percebeu o impacto da aprovação da Lei na UEMA?

- Quando a Lei foi aprovada a UEMA já adotava uma política de ação afirmativa? O que se modificou com esse novo cenário?

- Demandou da universidade o aporte de recursos humanos, financeiros e materiais extras? Quem os assegurou?

- Qual é o envolvimento da PROG nos procedimentos estabelecidos para comprovação da condição dos beneficiários?

- Escola Pública.

- Renda.

- Pertencimento étnico-racial.

- Em concursos públicos vem sendo utilizada a verificação da autodeclaração, a UEMA lança mão desse recurso nos processos seletivos?

- Pessoas com deficiências.

- A UEMA recebeu recursos contra sua decisão de homologação das inscrições?

Sobre o impacto da Lei na PROG

- Qual é o papel da PROG em relação ao que dispôs a Lei 9.295/2010?

- Fale um pouco sobre o que cabe à PROG, no que diz respeito aos processos seletivos, realização das matrículas, gestão da política de assistência estudantil, entre outros.

- Por parte da PROG foram encontradas dificuldades a implementação desta Lei? Se sim, fale sobre elas para nós.

- Como se dá ou se deu a articulação da PROG com outros órgãos da UEMA, no que se refere ao processo de implementação do que dispõe a Lei de Cotas?

- Você sabe se a UEMA desenvolve alguma ação de acompanhamento do processo de implementação da Lei e dos cotistas?

- Considera isso importante?

Sabe ainda se a UEMA adotou ou vem adotando alguma política específica de acompanhamento do desempenho acadêmico dos alunos cotistas e não cotistas?

- Em outros níveis, você sabe se a adoção da Lei exigiu da Instituição a implementação de algumas medidas específicas:

- Na esfera administrativa?

- Com foco no ensino?

- Com foco na pesquisa/iniciação científica?

- Com foco na extensão universitária?

- Você teria outros comentários ou considerações sobre o impacto da Lei de Cotas que não perguntamos?

ANEXO C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O GESTOR DA ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR

Tese: A UNIVERSIDADE MUDOU DE COR? Ações afirmativas para negros/as na Universidade Estadual do Maranhão

Autora: Marina Santos Pereira Santos

Orientadora: Lúcia Isabel da Conceição Silva

Roteiro para realização de entrevista com o gestor da administração superior.

Apresentação ao entrevistado do objetivo e metodologia da pesquisa.

- Analisar a proposta institucional e a execução das políticas de ações afirmativas para negro/as no âmbito da Universidade Estadual do Maranhão e os efeitos que esses/as novos/as sujeitos/as causaram no espaço acadêmico.

- A pesquisa analisará a documentação institucional referente à aplicação da Lei n.º 9295 de 17 de novembro de 2010 que institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, para os estudantes oriundos de comunidades indígenas e estudantes negros, mas com foco nos estudantes negros/as. Ouvirá gestores (por meio de entrevistas semiestruturadas) e estudantes (por meio de questionário) acerca da implementação da referida Lei.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

- Repassamos para o seu conhecimento o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

- Pedimos que leia o Termo e veja se está de acordo em nos conceder essa entrevista.

Informações contextuais.

- Fale um pouco sobre o papel da Vice – Reitoria na estrutura da Universidade.
- Missão, finalidades, objetivos etc.
- Estrutura
- Programas desenvolvidos.
- Outros aspectos que julgar relevantes.

Entrevista propriamente dita

4.1 Percepção mais ampla da chegada da Lei 9.295/2010.

- Como foi percebida o impacto da aprovação da Lei na UEMA?

- Quando a Lei foi aprovada a UEMA já adotava uma política de ação afirmativa? O que se modificou com esse novo cenário?

- Demandou da universidade o aporte de recursos humanos, financeiros e materiais extras? Quem os assegurou?

- Foram encontradas dificuldades a implementação desta Lei? Se sim, fale sobre elas.

- Você sabe se a UEMA desenvolve alguma ação de acompanhamento do processo de implementação da Lei e dos cotistas?

- Considera isso importante?

Sabe ainda se a UEMA adotou ou vem adotando alguma política específica de acompanhamento do desempenho acadêmico dos alunos cotistas e não cotistas?

- Em outros níveis, você sabe se a adoção da Lei exigiu da Instituição a implementação de algumas medidas específicas:

- Na esfera administrativa?

- Com foco no ensino?

- Com foco na pesquisa/iniciação científica?

- Com foco na extensão universitária?

- Você teria outros comentários ou considerações sobre o impacto da Lei de Cotas que não perguntamos?

**ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
ENTREVISTA COM OS/AS GESTORES/AS E DISCENTES**

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Gestor/a**

Estamos convidando-lhe a participar da pesquisa “A Universidade Mudou De Cor? Ações afirmativas para negros/as na Universidade Estadual do Maranhão”, desenvolvida no Doutorado em Educação da Universidade Federal do Pará; com o objeto de investigar a proposta institucional e a execução das políticas de ações afirmativas para negro/as no âmbito da Universidade Estadual do Maranhão e os efeitos que esses/as novos/as sujeitos/as causaram no espaço acadêmico, por meio de entrevista semiestruturada, realizada no seu local de trabalho ou onde considerar mais conveniente. Sua participação é livre, e não está sujeita a riscos, porque teremos cuidado de manter o sigilo sobre o seu nome. O benefício em participar se constitui na contribuição ao entendimento do processo de implementação das políticas de ações afirmativas com recorte racial para os estudantes negros/as na UEMA, além de subsidiar intervenções futuras de superação de desafios postos por essas políticas.

Caso concorde em participar assine abaixo.

São Luís _____ de _____ de _____

Voluntário/a da pesquisa

Pesquisadora: Marina Santos Pereira Santos

E-mail: marinasantos@professor.uema.br

Contato: (98)9-88723130

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Discente)

Estamos convidando-lhe a participar da pesquisa “A Universidade Mudou De Cor? Ações afirmativas para negros/as na Universidade Estadual do Maranhão”, desenvolvida no Doutorado em Educação da Universidade Federal do Pará; com o objeto de investigar a proposta institucional e a execução das políticas de ações afirmativas para negro/as no âmbito da Universidade Estadual do Maranhão e os efeitos que esses/as novos/as sujeitos/as causaram no espaço acadêmico, por meio de questionário, realizada no seu local de estudo ou onde considerar mais conveniente. Sua participação é livre, e não está sujeita a riscos, porque teremos cuidado de manter o sigilo sobre o seu nome. O benefício em participar se constitui na contribuição ao entendimento do processo de implementação das políticas de ações afirmativas com recorte racial para os estudantes negros/as na UEMA, além de subsidiar intervenções futuras de superação de desafios postos por essas políticas.

Caso deseje participar da pesquisa assinale abaixo.

Sim concordo () Não concordo ()

São Luís _____ de _____ de _____

Pesquisadora: Marina Santos Pereira Santos

E-mail: marinasantos@professor.uema.br

Contato: (98)9-88723130

ANEXO E - RESOLUÇÃO N.º 1001/2012

Universidade Estadual do Maranhão

Resistência e Realidade

RESOLUÇÃO N.º 1001/2012 - CEPE/UEMA

Aprova o Relatório da Comissão para Estudo sobre reserva de vagas a pessoas com deficiência no processo seletivo de acesso à Educação Superior da Universidade Estadual do Maranhão.

O REITOR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA, na qualidade de Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE, tendo em vista o prescrito no Estatuto da UEMA, em seu Art. 46 inciso V e,

considerando o que consta do Processo n.º 2249/2012;
considerando ainda, o que decidiu este Conselho nesta data,

RESOLVE:

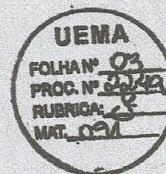
Art. 1º - Aprovar o Relatório da Comissão para Estudo sobre reserva de vagas a pessoas com deficiência no processo seletivo de acesso à Educação Superior da Universidade Estadual do Maranhão.

Art. 2º - O Relatório de que trata o Art. 1º será parte integrante da presente Resolução.

Art. 3º - Esta Resolução entrará em vigor nesta data, revogadas as disposições em contrário.

Universidade Estadual do Maranhão, São Luís (MA), 15 de maio de 2012.

Professor José Augusto Silva Oliveira
Reitor



SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	2
2 ANÁLISES, CONSIDERAÇÕES E PROPOSTAS	3
2.1 Dos fundamentos legais dos direitos das pessoas com deficiência	3
2.2 Do acesso	5
2.3 Da permanência	9
2.4 Da implementação de reserva de vagas para pessoas com deficiência na UEMA	10
REFERÊNCIAS	12
ANEXOS	13

ANEXO F – RESOLUÇÃO Nº 820/2011 CONSUN/UEMA

Universidade Estadual do Maranhão

RESOLUÇÃO Nº 820/2011-CONSUN/UEMA

Aprova a adoção da política afirmativa de quotas para pessoas com deficiência a partir do PAES 2013 e dá outras providências.

O Vice-Reitor da Universidade Estadual do Maranhão, na qualidade de Vice-Presidente do Conselho Universitário, tendo em vista o prescrito no Estatuto da UEMA, em seu Art. 34, inciso III e V, e,

considerando o que estabelece a Lei Federal nº 7.853/89;

considerando o que consta do processo nº 2835/2011/UEMA;

considerando ainda o que decidiu este Conselho, nesta data,

RESOLVE:

Art. 1º - Aprovar a adoção da política afirmativa de quotas para pessoas com deficiência a partir do PAES 2013.

Art. 2º - A implementação da referida política será objeto de estudo por uma comissão interdisciplinar mista, a ser constituída por ato do Reitor, que apresentará relatório num prazo de 90 dias a contar de sua formalização.

Art. 3º - Esta Resolução entra em vigor nesta data, revogadas as disposições em contrário.

Cidade Universitária Paulo VI, em São Luís (MA), 01 de setembro de 2011.



Prof. GUSTAVO PEREIRA DA COSTA

Vice-Reitor

ANEXO G – EDITAL NO 171/2011 PROG/UEMA

EDITAL Nº171/2011 – PROG / UEMA

A Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, por meio da Pró-Reitoria de Graduação – PROG, considerando a Resolução nº 920/2010 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE/UEMA e as disposições da legislação em vigor, torna público os procedimentos e as normas para realização do **Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior – PAES/2012**, destinado a selecionar candidatos, no limite das vagas ofertadas, nos seus Cursos de Graduação, nas modalidades presencial e a distância para o primeiro e o segundo semestres do ano de 2012.

1 DA VALIDADE

1.1 O **PAES/2012** será válido para selecionar candidatos que tenham concluído o Ensino Médio ou equivalente ou que estejam concluindo esse nível de ensino no ano de 2011, para concorrerem às vagas dos cursos de graduação oferecidas para o primeiro e segundo semestres de 2012.

2 DOS CURSOS E VAGAS

2.1 Serão oferecidas 4.480 (quatro mil e quatrocentas e oitenta) vagas para o ano de 2012, sendo 2.610 (duas mil e seiscentas e dez) vagas para o primeiro semestre e 1.870 (um mil e oitocentas e setenta) vagas para o segundo semestre letivo. Essas vagas, para cursos nas modalidades presencial e a distância, estão distribuídas nos *campi*, pólos de educação a distância, cursos e turnos, conforme o disposto no **ANEXO I** deste **Edital**.

2.2 O **PAES/2012** será realizado por dois sistemas de preenchimento de vagas: o Sistema Universal e o Sistema Especial de Reservas de Vagas, destinando 10% das vagas dos seus cursos de graduação para candidatos negros (de raça ou cor preta, conforme nomenclatura do IBGE/2010) e oriundos de comunidades indígenas, tendo cursado o Ensino Médio exclusivamente em escolas públicas.

2.3. Todos os candidatos que se inscreverem para o **PAES/2012** e não optarem pelo Sistema Especial de Reservas de Vagas concorrerão automaticamente pelo Sistema Universal.

2.4. As vagas destinadas para o Sistema Especial de Reservas de Vagas não preenchidas serão repassadas para candidatos aprovados e não classificados do Sistema Universal, concorrentes ao mesmo município, curso e turno.

3 DA INSCRIÇÃO

3.1 Poderão se inscrever no **PAES/2012** nos cursos nas modalidades presencial ou a distância os candidatos que concluíram ou que estejam concluindo o Ensino Médio ou equivalente no ano de 2011.

3.2 O candidato negro (de raça ou cor preta, conforme nomenclatura do IBGE/2010) ou oriundo de comunidades indígenas que tenha cursado o Ensino Médio exclusivamente em escolas públicas (municipais, estaduais ou federais) poderá, na inscrição, fazer a opção pelo Sistema Especial de Reservas de Vagas.

3.2.1 O enquadramento de cor (ou raça) se dará mediante a Autodeclaração (conforme **ANEXO VI** deste **Edital**) do candidato, conforme classificação adotada pelo IBGE.

3.2.2 As inscrições para o Sistema Especial de Reservas de Vagas serão realizadas a partir da Autodeclaração do candidato, expressa na ficha de inscrição, considerada sob as penas da lei, e deverá ser encaminhada até o dia **03/10/2011** nos mesmos termos procedidos no **item 5.1** deste **Edital**.

3.2.3 A **DOCV/PROG/UEMA** se reserva o direito de proceder à conferência das informações prestadas pelo candidato, quanto à sua veracidade, a qualquer momento, inclusive junto aos órgãos oficiais, sendo que, ante a constatação de sua falsidade, serão tomadas as providências legais cabíveis.

3.3 As inscrições serão efetuadas no período de **05 de setembro a 30 de setembro de 2011**, conforme indicação a seguir:

- a) acessar o endereço eletrônico: **www.vestibular.uema.br**;
- b) selecionar na caixa de opções, o link **PAES/2012**;
- c) acessar e ler o **Edital nº171/2011 - PROG/UEMA**;
- d) optar pela modalidade de curso pretendida: presencial ou a distância, tanto para a primeira quanto para a segunda opção, conforme o **ANEXO I** deste **Edital**.
- e) optar por um dos sistemas de vagas: Universal ou Especial de Reservas Vagas;
- f) preencher, conferir, confirmar e imprimir o requerimento de inscrição, em conformidade com este **Edital**;
- g) gerar boleto bancário no endereço eletrônico acima mencionado;