

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA/DEPARTAMENTO DE
SOCIOLOGIA

IBERÊ ARAUJO DA CONCEIÇÃO

**ESTUDANTES BRASILEIROS E COLOMBIANOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS:
percepções sobre raça, ações afirmativas e currículo**

SÃO CARLOS

2021

IBERÊ ARAUJO DA CONCEIÇÃO

**ESTUDANTES BRASILEIROS E COLOMBIANOS DE CIÊNCIAS
SOCIAIS: percepções sobre raça, ações afirmativas e currículo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Linha de pesquisa: Cultura, diferenças e desigualdades

Orientador: Prof. Dr. Valter Roberto Silvério

SÃO CARLOS

2021

Araujo da Conceição, Iberê

Estudantes brasileiros e colombianos de ciências sociais:
percepções sobre raça, ações afirmativas e currículo /
Iberê Araujo da Conceição -- 2021.
220f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São
Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Valter Roberto Silvério
Banca Examinadora: Érica Aparecida Kawakami Mattioli,
Tatiane Cosentino Rodrigues
Bibliografia

1. Ações afirmativas. 2. Currículo. 3. Diáspora africana.
I. Araujo da Conceição, Iberê. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Sociologia

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Iberê Araujo da Conceição, realizada em 22/02/2021.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Valter Roberto Silverio (UFSCar)

Profa. Dra. Érica Aparecida Kawakami Mattioli (UNILAB)

Profa. Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues (UFSCar)

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

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia.

Dedicado à Rose Mary, minha maior inspiração de vida

AGRADECIMENTOS

Sou muito grato por ter essa família bonita, que apesar dos desafios e dificuldades me apoiaram até aqui. Aos meus pais, que ao longo da vida também se tornaram meus amigos. Ao Ari, por todos os ensinamentos de história (e dezenas de estórias) e às nossas tretas sobre Zumbi e Ganga Zumba. À senhora minha mãe, Rose Mary, o espírito mais virtuoso que já conheci, que me mostrou que a generosidade é um bem valioso e que me apoiou incondicionalmente até aqui. Espero que logo você esteja vacinada e possamos nos reencontrar novamente.

Agradeço aos sopros ancestrais que me ajudaram a me reconectar com a minha história e me dão força para essa permanente (re)construção de mim, com vistas sempre a um amanhã melhor. Aos amigos e amigas que me acompanham nessa vida e aos que contribuíram nesse percurso Camila Costa, Camila Rosa, Jonas, Luana, Florença, João, Gabi e Ivan.

À minha companheira Denise, que fecha comigo nos dias bons e ruins, a quem tenho o privilégio de compartilhar a caminhada, com muito companheirismo, amor e alegria. Que, além de tudo, me ajudou nessa caminhada com conselhos, dicas e apoio. Amo você.

Agradeço aos meus irmãos Eliane, Luciene, Rauni e Cauê. E meus sobrinhos Bruna, Wesley, Victoria, Gabriely e Milena, e minhas sobrinhas-netas Eloá e Maria Valentina. Só de lembrar dessas pessoas é impossível conter um sorriso saudoso.

Ao meu orientador Valter Roberto Silvério, pela paciência com o meu desenvolvimento, pela partilha de seus conhecimentos na construção desse trabalho, pelo apoio e incentivo, também pelos ensinamentos e por me ajudar a crescer como pesquisador e como pessoa.

Aos colegas do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UFSCar e ao grupo de pesquisa Transnacionalismo Negro e Diáspora Africana, pelas conversas, debates e pesquisas compartilhadas.

Ao grupo do Programa do Abdias do Nascimento, à Ana Cristina J. Cruz, Tatiane Cosentino Rodrigues por tudo o que representam e pelo que me ensinaram até hoje, sou muito grato. Aos colegas que compartilharam dessa experiência única: Ivanilda, Denise, Camila, Ianá, Fernanda Siani, Maria Fernanda, Fernanda Vieira e Bruno.

Agradeço muito aos companheiros colombianos que me ajudaram na adaptação e na caminhada fora de minha terra, compartilharam momentos e me ofereceram abraços e risos: Cheo, Katherine, Anyela, Ramón, Liliana, Javier, Aiden, Veronica, Diasho, Jess, Carlos, Santiago. Às professoras Nadenka Melo e Adela Molina pela parceria e ao professor Wilmer Villa Amaya pelas aulas incríveis.

Aos meus entrevistados que toparam participar e dispuserem seu tempo e energia, são todas pessoas incríveis e admiráveis. Aos funcionários da UniValle que me brindaram informações valiosas e ao secretário das Ciências Sociais da UFSCar Ronaldo por toda a ajuda.

Agradeço também ao PPGS e à CAPES pela bolsa concedida.



Não é tabu voltar para trás e recuperar o que você perdeu¹.

Adinkra Sankofa

É verdade que, quando um negro é interrogado, ele sempre pretende que foi capturado por meios ilegítimos. Mas por esta resposta ele quer obter sua liberdade: por isso nunca se deve fazer este tipo de perguntas aos negros.

Padre Luís Brandão. Reitor do colégio de
Luanda, 21 de agosto de 1611²

...As aspirações dos homens negros devem ser respeitadas; a riqueza e a profundidade amarga da sua experiência, os tesouros desconhecidos da sua vida interior, as estranhas voltas da natureza que eles têm visto podem proporcionar ao mundo novas perspectivas e tornar seu afeto, sua vida e sua ação preciosos para todos os corações humanos.

W. E. B. Du Bois, *As almas da gente negra*
(1999)

¹Sankofa é um dos ideogramas utilizados pelo sistema de escrita Adinkra, que compunha as várias formas de expressão escrita existentes na antiga África, utilizado pelos povos Akan, da África Central. Um símbolo associado frequentemente é o pássaro de passagem, as aves migratórias. Ele está sempre olhando para trás. É uma maneira de dizer que apesar do pássaro voar para frente olha continuamente para o passado.

²Carta exposta no Museu Afro-Brasileiro de São Paulo. Visita realizada em fevereiro de 2020.

RESUMO

A III Conferência Mundial contra o Racismo, realizada em Durban na África do Sul e organizada pela UNESCO em 2001, foi um importante marco para as lutas dos povos da diáspora africana nas Américas, que estimulou a adoção de políticas de Ações Afirmativas para pessoas negras. Nessa perspectiva, esta dissertação buscou identificar se o aumento da presença de estudantes negros e negras no ensino superior abriram, ou não, a possibilidade de um processo de descolonização curricular. O nosso recorte incidiu em dois cursos, as Ciências Sociais no Brasil e a Sociologia na Colômbia. A metodologia utilizada foi qualitativa, por meio da análise dos documentos de Projetos Políticos Pedagógicos, ementas e planos de ensino entre 2001 e 2018, bem como, aplicação de entrevistas aprofundadas com quatro estudantes negros de duas importantes universidades em ambos os países. Os resultados indicaram que, primeiramente, há uma incipiente abordagem do tema das relações étnico-raciais no currículo de ambos os cursos, limitado às disciplinas optativas, todavia, observamos uma abertura ao tema um pouco maior no Brasil. Segundo, houveram convergências nos impactos das Ações Afirmativas nos deslocamentos identitários vividos pelos estudantes, no momento do acesso ao ensino superior que refletem nas dinâmicas familiares, sobretudo no que tange ao pertencimento étnico-racial e oportunidades educativas. Terceiro, identificamos que as participações em coletivos estudantis, grupos de pesquisa e extensão, bem como a influência da cultura do RAP, possuem papéis fundamentais para a formação paralela dos estudantes e, em sua maioria, ajudaram a construir o posicionamento teórico-político e o pertencimento étnico-racial dos estudantes. Quarto, as percepções dos estudantes, em sua maioria, associaram a ausência de disciplinas sobre as temáticas ao racismo presente na academia, apontando também a predominância de um viés eurocêntrico nos currículos e um desejo de mudança curricular para um modelo que contemple outras matrizes de pensamento e reconheça a população negra a partir de sua agência histórica. A diferença entre os dois países pode ser explicada pela diferença no tamanho da população negra em ambos os países, a diferença entre o modelo *étnico* colombiano e o *racial* brasileiro de Ações Afirmativas. Além disso, a ausência de docentes negros e de pesquisadores na temática étnico-racial cria um cenário desfavorável para a mudança curricular em ambas universidades.

Palavras-chave: Ações Afirmativas; Currículo; Relações Étnico-raciais; Estudantes Negros; Diáspora africana.

ABSTRACT

The Third World Conference against Racism, held in Durban in South Africa and organized by UNESCO in 2001, was an important milestone for the struggles of the peoples of the African Diaspora in the Americas, which stimulated the adoption of Affirmative Action policies for black people. In this perspective, this dissertation sought to identify whether the increase in the presence of black students in higher education opened or not the possibility of a process of curricular decolonization. Our focus was on two courses, Social Sciences in Brazil and Sociology in Colombia. The methodology used was qualitative, through the analysis of the documents of Pedagogical Political Projects, menus and teaching plans between 2001 and 2018, as well as the application of in-depth interviews with four black students from two important universities in both countries. The results indicated that, first, there is an incipient approach to the theme of ethnic-racial relations in the curriculum of both courses, limited to the optional subjects, however, we observe an opening to the theme a little greater in Brazil. Second, there were convergences in the impacts of Affirmative Actions on the identity shifts experienced by students, at the time of access to higher education, which reflect on family dynamics, especially with regard to ethnic-racial belonging and educational opportunities. Third, we identified that participations in student collectives, research and extension groups, as well as the influence of the RAP culture, have fundamental roles for the parallel formation of students and, for the most part, helped to build the theoretical-political position and the students' ethnic-racial belonging. Fourth, the students' perceptions, for the most part, associated the absence of disciplines on the themes with racism present in the academy, also pointing out the predominance of a Eurocentric bias in the curricula and a desire for curricular change towards a model that contemplates other matrices of thought and recognize the black population from its historical agency. The difference between the two countries can be explained by the difference in the size of the black population in both countries, the difference between the Colombian ethnic model and the Brazilian racial Affirmative Action. In addition, the absence of black teachers and researchers on ethnic-racial issues creates an unfavorable scenario for curricular change at both universities.

Keywords: Affirmative Actions; Curriculum; Ethnic-Racial Relations; Black Students; African Diaspora.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ESQUEMAS

Esquema 1- Paradigmas da modernidade	44
Esquema 2 - Políticas de Ações Afirmativas e a descolonização epistemológica	46

FIGURAS

Figura 1- Circuito da Cultura.....	56
Figura 2 - Carta de Alforria	59
Figura 3 - América Afro-Latina - 2000	63
Figura 4 - Zonas de expansão histórica da população negra em Colômbia	71
Figura 5 – Sociologia no Brasil	86

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição das pessoas que frequentam ensino superior de graduação público por cor/raça (2001-2015)	77
---	----

QUADROS

Quadro 1- Análise de incorporação temática étnico-racial ao currículo de Ciências Sociais da UFSCar.....	93
Quadro 2 - Análise de incorporação da temática étnico-racial ao currículo de Sociologia da UniValle.	99
Quadro 3 - Perfil dos/as estudantes entrevistados e entrevistadas.....	106
Quadro 4 - Categorias de análise das entrevistas	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Ingressos de pretos, pardos e indígenas cotistas em Universidades Federais e Estaduais por meio de reserva de vagas em comparação ao total de ingressos, segundo o ano de ingresso – Brasil, 2009 a 2016	80
Tabela 2 - Relação de alunos ativos da UFSCar e do curso de Ciências Sociais em 2021.....	83

ÍNDICE DE SIGLAS

AA	Ações Afirmativas
ADPF	Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental
Cali	Santiago de Cali
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAF	Centro de Estudos Afrodiáspóricos - ICESI
CF-88	Constituição Federal de 1988
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPC-91	Constituição Política de Colômbia – 1991
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estatística
Distrital	Universidad Distrital Francisco José de Caldas
EUA	Estados Unidos da América
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICETEX	Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior Mariano Ospina Pérez
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
M/C	Grupo Modernidade/Colonialidade
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
ONU	Organização das Nações Unidas
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PPI	Pretos, Pardos e Indígenas
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProACE	Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos e Estudantis
ProGrad	Pró-Reitoria de Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SAADE	Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UniValle	Universidad del Valle
UNAL	Universidad Nacional de Colombia

SUMÁRIO

RESUMO.....	9
ABSTRACT	10
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	11
LISTA DE TABELAS.....	12
ÍNDICE DE SIGLAS	13
INTRODUÇÃO	16
PRIMEIROS PASSOS DA INVESTIGAÇÃO.....	21
SOBRE OBJETIVOS E PERCURSOS METODOLÓGICOS	27
1. AS AÇÕES AFIRMATIVAS E O PENSAMENTO SOCIAL.....	37
1.1. CAMINHOS DE UMA DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO	41
1.2. A PERSPECTIVA DECOLONIAL: POTÊNCIAS E LIMITES	42
1.3. UNIVERSIDADE, IDENTIDADES E O CIRCUITO DA CULTURA	53
1.4. CIÊNCIA, SILENCIAMENTO E MEMÓRIA.....	57
2. DIÁSPORA AFRICANA NA VIRADA DO SÉC. XXI: OS CASOS DO BRASIL E DA COLÔMBIA	61
2.1. CONSTITUIÇÃO DE 1991: AFRO-COLOMBIANOS, RAÇA E A <i>ETNIZAÇÃO</i>	63
2.2. UNIVALLE: AÇÕES AFIRMATIVAS E AS CONDIÇÕES DE EXCEÇÃO	69
2.3. DEMOCRACIA RACIAL, MOVIMENTO NEGRO E (RE)DEMOCRATIZAÇÃO ..	74
2.4. UFSCAR: AÇÕES AFIRMATIVAS E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL	82
3. QUAL O LUGAR DO NEGRO E DA RAÇA NO CURRÍCULO?	85
3.1. HISTÓRIA DOS CURSOS E MATRIZES DE PENSAMENTO.....	86
3.2. PLANOS DE ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	92
4. PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, AÇÕES AFIRMATIVAS E CURRÍCULO	104
4.1. - TRAJETÓRIAS, IDENTIDADE E FAMÍLIA	109
4.1.1. Histórias De Vida e Deslocamentos Identitários.....	110
4.1.2. Impactos das Ações Afirmativas nas Relações Familiares	118
4.2. AÇÕES AFIRMATIVAS, VIVÊNCIA UNIVERSITÁRIA E DESIGUALDADE RACIAL.....	120

4.2.1.	Acesso e Permanência Estudantil	120
4.2.2.	Vivência Universitária, Racismo e Sexismo	125
4.2.3.	Professores, Projetos de Extensão e Grupos De Pesquisa	130
4.2.4.	Coletivos Negros Universitários e Cultura Rap.....	135
4.3.	PERCEPÇÕES SOBRE OS CURSOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS E SOCIOLOGIA..	139
4.3.1.	Mercado De Trabalho e Prática Sociológica.....	139
4.3.2.	Percepções Sobre o Curso e Seu Currículo	141
4.3.3.	Mudança Curricular, Barreiras e Impactos das Ações Afirmativas	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		152
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		157
APÊNDICE A		169
APÊNDICE B.....		175
APÊNDICE C		189
APÊNDICE D		216

INTRODUÇÃO

No texto “Quem negro foi e quem negro é? Anotações para uma sociologia política transnacional negra”, Valter Roberto Silvério (2018) afirma a existência de um empreendimento atual coletivo que se debruça sobre a produção do conhecimento no interior da modernidade ocidental. Segundo o autor, as preocupações relacionadas à referida produção se aglutinam em torno de quatro eixos, sendo eles: i. a construção de uma nova imaginação sociológica que centralize a condição pós-colonial e que associe o colonialismo e a modernidade como elementos co-substanciais; ii. o reposicionamento da racialização anti-negra como constitutiva do conhecimento sobre o *Outro* do Ocidente; iii. o questionamento das limitações de teorias canônicas da sociologia e a contextualização desses materiais na cultura política do Império; iv. a crítica aos modelos de modernidades múltiplas que ocultam a complexidade do papel do colonialismo na construção da modernidade. Frente às pontuações feitas por Silvério (2018), explicitamos que este trabalho tem o propósito de contribuir nesse conjunto amplo de questionamentos, relacionando as discussões com o plano das políticas públicas de Ações Afirmativas no Ensino Superior.

Cumpramos destacar que a presente pesquisa se insere no marco da Década Internacional Afrodescendente (2015-2024), proclamada na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), pela resolução 68/237 com o tema “Reconhecimento, Justiça e Desenvolvimento”. Dentre as proposições da Década, tendo em vista que nosso objetivo central se baseia em investigar, por meio da análise documental e de entrevistas, os impactos das políticas de Ações Afirmativas no Ensino Superior para a produção do conhecimento em Ciências Sociais, acreditamos que este trabalho possa contribuir para “Promover um maior conhecimento e respeito pelo patrimônio diversificado, a cultura e a contribuição de afrodescendentes para o desenvolvimento das sociedades” (ONU, 2013).

Desse modo, este trabalho tem como objetivo investigar, por meio da análise documental e de entrevistas, os impactos das políticas de Ações Afirmativas no ensino superior para a produção do conhecimento em ciências sociais. Considerando que, nos quase 20 anos de reserva de vagas no Brasil, houve um aumento de estudantes negros que provocou uma mudança no perfil universitário. Essa alteração do perfil acarreta, por consequência, numa mudança nos interesses de pesquisa e trabalho, que não foi necessariamente acompanhado pelo currículo acadêmico. Neste trabalho, o

que se pretende analisar são as disputas em torno do currículo no período de 2001 a 2020, que se insere no recorte histórico dos impactos, isto é, recobrando o período que se estende da Conferência de Durban³ (2001) até 2020, tendo como foco o curso de Ciências Sociais. da Universidade Federal de São Carlos- UFSCar (Brasil) e da Universidad del Valle –UniValle (Colômbia). Além disso, através das entrevistas com estudantes negros de ciências sociais em ambos os países, podemos responder se trata de um processo transnacional e, portanto, poderemos projetar possíveis tendências nos cursos de ciências sociais da América Latina nos próximos anos. Desse modo, busco identificar os tensionamentos entre estudantes negros e currículo do curso de Ciências Sociais, de maneira comparativa entre Brasil e Colômbia.

Ademais, buscamos através da análise comparativa das trajetórias dos estudantes entrevistados testar a hipótese de que, apesar do currículo normativo não contemplar em sua integridade os problemas das populações negras seus intelectuais, esses estudantes recebem uma formação política-teórica paralela à academia normativa.

Argumento que mesmo que exista uma gama de posicionamentos diferentes entre esses estudantes, há um conjunto de formas de organização coletivas que contribuem para a formação intelectual discente, seja através de uma cultura vernacular (GILROY, 2001) e ou por meio da agência criativa negra (HALL, 1996). Como exemplo, podemos nos referir às mobilizações sobre a temática negra que são feitas na música, nos coletivos de estudantes⁴ e nos núcleos de pesquisa e extensão. Considero esse fenômeno como uma “formação paralela”, com caráter transnacional, tal como tem sido a resistência dessa população ao longo dos séculos e nas articulações mais recentes – como na Conferência de Durban – que estimulou a utilização de políticas de Ações Afirmativas na educação.

Sendo assim, o objetivo geral é avaliar os possíveis impactos no currículo a partir do aumento do ingresso de pessoas negras em dois cursos no Brasil e na Colômbia, de Ciências Sociais e Sociologia, respectivamente. Para tanto, realizamos uma análise dos projetos políticos pedagógicos dos cursos, indicando – a partir das leituras dos planos de ensino - as disciplinas que trabalhavam ou que possibilitavam trabalhar a temática étnico-racial. Na primeira etapa, fizemos uma análise dos planos de ensino mais detalhada, com atenção para os conceitos e autores

³ É como é conhecida a Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância promovida pela ONU realizada em 8 de setembro em Durban, na África do Sul.

⁴ Que podem ser autodenominados coletivos militantes políticos ou também como grupos de estudo, grupos culturais, grupo de pesquisa, entre outras possibilidades.

mobilizados. Em outra etapa, realizamos entrevistas em profundidade com estudantes, buscando identificar nas trajetórias e narrativas dos estudantes pontos de inflexão e em segue uma breve análise de suas percepções sobre a temática racial, sobre as políticas de ações afirmativas e currículo dos cursos.

É nesse último ponto que observo um desejo, uma intenção de mudança curricular, manifestada pela maior parte dos e das estudantes. A hipótese é de que esses estudantes recebem uma formação paralela, que ocorre via coletivos, grupos de extensão, pesquisa, movimentos sociais, grupos culturais e familiares, que informam um conjunto de valores – muitas vezes antagônicos para com o currículo acadêmico vigente – que orientam a sua forma de se posicionar no mundo.

Assim, dado o perfil dos cursos, podemos concebê-los como possíveis futuros ativistas, pesquisadores e docentes. Desse modo, compreender os sentidos e significados atribuídos pelos e pelas estudantes nos ajuda a compreender os tensionamentos e negociações que estão ocorrendo hoje nas universidades, em especial nos cursos observados, assim como apontar para tendências para o futuro.

No entanto, sublinho que a amostragem não permite um alto grau de generalização nem sobre os cursos nem sobre os países. Uma vez que, embora tenhamos registros e publicações de que fenômenos semelhantes de questionamentos do currículo ocorrem em outros contextos, a escolha pela profundidade mostra justamente a incomensurabilidade da experiência, trazendo trajetórias e percepções complexas e diversas.

Desse modo, um dos critérios de escolha para o tema desta pesquisa está embasado na leitura de que vivenciamos, neste exato momento, um processo macrossocial de transição histórica, no qual pessoas, grupos, movimentos políticos e perspectivas teóricas, auto-identificadas como parte da diáspora africana no mundo são protagonistas dessas mudanças.

No caso do Brasil, vivemos um enfraquecimento dos direitos, de políticas sociais e de liberdades, agravados ainda mais pelo descaso público no manejo da crise pandêmica do Sars-CoV2. Após mais de uma década de um governo progressista e três décadas da (re)democratização, passamos por um período que já foi descrito por alguns portais de notícias como um processo de “colombianização” do Brasil (NEVES, 2019; SANTOS JÚNIOR, 2018). Nos quais atores políticos ligados à extrema direita, brancos, de setores religiosos fundamentalistas e grupos milicianos

(também conhecidos como paramilitares) são partícipes de um projeto político de desmonte das instituições, violência e negação da diferença.

Na Colômbia, a eleição de Iván Duque em 2018, marcou o retorno do grupo político ancorado na figura do ex-presidente Álvaro Uribe⁵ (preso em agosto de 2020), responsável por costurar o acordo pelo esforço de guerra norte-americano, que causou uma escalada da violência na Colômbia na virada do milênio⁶.

Do ponto de vista cultural, visto que as questões da população negra alcançaram um status em que dificilmente serão completamente invisibilizadas e suprimidas, uma das preocupações diz respeito ao fato delas, agora, passarem a ser objeto de controle e regulação do Estado por meio de políticas superficiais de representatividade representação e diversidade. É possível afirmar que essas políticas se embasam num modelo multicultural⁷ (possivelmente neoliberal⁸) de *folclorização* das culturas negra, indígena e “popular”. Em detrimento de uma concepção, que emerge ainda nos anos 1960 e 1970, de cultura dinâmica, em constante transformação e carregada de sentidos políticos. Ou seja, uma cultura marcada pelas traduções e hibridismo nos termos de Homi Bhabha (2013) e que, no caso particular das populações negras em diáspora, Paul Gilroy nomeia como Atlântico Negro (2001), com status de uma contracultura da modernidade.

⁵ Acusado por parte da imprensa e por movimentos sociais de ter ligações com os grupos paramilitares colombianos. A ONU e outros órgãos de direitos humanos estimam que os paramilitares sejam responsáveis por 70% a 80% dos assassinatos políticos na Colômbia, e pela maior parte dos casos de tortura e desaparecimentos. Ver: EL PAÍS. **Os depoimentos que ligam a família do ex-presidente Álvaro Uribe com paramilitares da Colômbia.** Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/12/internacional/1528778541_006928.html e EL PAÍS. **O processo contra o ex-presidente Uribe: paramilitares, falsas testemunhas e subornos.** Disponível em: <https://brasil.elpais.com/internacional/2020-08-10/o-processo-contra-o-ex-presidente-uribe-paramilitares-falsas-testemunhas-e-subornos.html>. Acesso em: 10 jan. 2021.

⁶ Segundo o professor afro-colombiano Santiago Arboleda Quiñones (2016), que se formou em História pela UniValle, o *Plan Colômbia* desenvolvido pelos EUA e pela Colômbia foi um desenho transnacional de uma guerra neocolonialista do início do século XXI. Essa guerra teria sua responsabilidade no genocídio e etnocídio contra afro-colombianos, indígenas e camponeses. Oficialmente, o Plano tinha o objetivo de dismantlar os cartéis de narcotráfico e grupos insurgentes de esquerda, principalmente na região Sul da Colômbia.

⁷ “De acordo com a versão liberal de Tayler et al. (1991), Kimlicka (1996), Michel Wieviorka (1996) e Alain Touraine (1997), o multiculturalismo pode ser compreendido como uma doutrina política que busca o reconhecimento e preservação da diferença social expressa em termos étnicos ou diferenciais”. (DUARTE, 2015, p. 27, tradução nossa).

⁸ Quando há o esforço do Estado em terceirizar essas responsabilidades, dando uma menor importância a compromissos transversais de justiça social. Em que o Estado convoca, através de editais e chamadas públicas, a participação da sociedade civil para suprir essas demandas sociais que só existem a participação historicamente racializada do Estado. Sabemos que é um conceito em disputa, não pretendemos esgotá-lo, mas apontar que algumas dessas políticas da diversidade tentam conter a diferença (BHABHA, 1996 apud SILVÉRIO, 2005) e introduzem a diferença no lugar da conservação, sendo capaz até de mercantilizar essas identidades culturais como um produto nacional.

Frente a essas reflexões e considerando nossos objetivos de pesquisa, a discussão proposta nesta dissertação se organiza em quatro capítulos. No segundo capítulo me aprofundo na fundamentação teórica da pesquisa e realizo uma breve síntese e contraponto entre as perspectivas pós-coloniais e decoloniais. Com incidências e impactos diferentes no Brasil e na Colômbia. Essas diferenças implicam inserções sutilmente distintas no tema das relações étnico-raciais e diferenças importantes nos modos de entender cultura e identidade. Além disso, por serem correntes teóricas em crescimento, visto com bons olhos entre muitos alunos e alunas, especialmente por estudantes negros e negras e ou cotistas, nos ajudam a compreender quais são enquadramentos teórico-metodológicos mobilizados por esses e essas estudantes, que no futuro possivelmente serão ativistas, pesquisadores e docentes.

O segundo realiza uma caracterização das diásporas africanas no Brasil e na Colômbia. Nele, recupero o debate do período da Constituinte, no que poderia ser considerado os fundamentos das lutas que deram origem às políticas de Ações Afirmativas na educação para a população negra. Por fim, e de forma detalhada, me detenho nos casos específicos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e da Universidad del Valle (UniValle), abordando suas modalidades de políticas afirmativas e alguns trechos dos depoimentos dos e das estudantes, como apoio.

O terceiro capítulo trata da análise comparativa dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Sociologia na UniValle e Ciências Sociais na UFSCar. A análise tem como foco a apreciação das disciplinas dos cursos identificando quais delas tratam, e quais poderiam tratar, das temáticas raciais e étnicas.

A análise das entrevistas se constrói no quarto capítulo, sistematizada em três blocos, de acordo com proposta apresentada no roteiro das mesmas (apêndice D). O primeiro bloco discute as questões relativas a trajetória, família e identificação social. Aqui levantamos alguns aspectos da história de vida dos e das estudantes, buscando, principalmente, identificar os pontos de inflexão que são reconhecidos por esses sujeitos, com especial atenção ao processo de acesso ao Ensino Superior. O segundo bloco está relacionado às percepções dos estudantes sobre Ações Afirmativas e relações étnico-raciais. Ademais, tratamos também da vivência universitária, das políticas de permanência estudantil e sobre episódios de preconceito e racismo. Já o terceiro bloco é composto pelas análises das perguntas direcionadas a colocar as Ciências Sociais e o imaginário dos e das estudantes sobre relações raciais em diálogo. Nessa última etapa, os e as estudantes se posicionam em relação ao currículo estabelecido e sugerem alterações.

Primeiros passos da investigação

A percepção de que existe um processo de mudança em curso foi sendo construída ao longo da minha trajetória e em minha formação acadêmica, desde, pelo menos, 2012. Isso ganha sentido e significado com a minha entrada no curso de Ciências Sociais em 2015 na UFSCar, onde pude iniciar a participação em debates sobre essas transformações e, simultaneamente, observar deslocamentos em minha própria subjetividade, enquanto jovem negro numa sociedade racializada. Tanto as transformações subjetivas que vivenciei, quanto a assimilação desses movimentos fazem parte das primeiras motivações deste trabalho, motivações que ganham relevância sociológica a partir da leitura do livro *Pele Negra Máscaras Brancas* de Frantz Fanon (2008).

Em suma, observo ao longo dos últimos 10 anos em minha trajetória - três marcos relativamente bem estabelecidos, que considero relevantes para essa pesquisa e que encontram ressonância nos teóricos que subsidiam a perspectiva afro-diaspórica pós-colonial. Sobre essas rotas e metamorfoses subjetivas – propriamente fanonianas – a primeira etapa compreende o longo período de assimilação cultural (ou racial) – desse desejo do reconhecimento branco - que atinge o ápice durante o curso de Biomedicina na UNESP de Botucatu (que concluí em 2011). Nesse processo, observei a necessidade de aceitação e o sentimento de rejeição a alguns gostos culturais que remetiam à negritude, negação da origem familiar, aceitação de identificações eufemísticas e situações de constrangimento e racismo, que tem seu “fim” apenas após um processo agudo de sofrimento psíquico.

Num segundo momento, em que consigo acessar de uma forma mais franca as discussões sobre negritude e raça⁹, reconheço esse primeiro momento vivido, gerando um forte sentimento de frustração, angústia, culpa, vergonha e, ao mesmo tempo, de alívio, orgulho, confiança e responsabilidade. Ressalto ainda que nessa “etapa”, essa transformação teve como um dos eixos as discussões em torno das políticas de Ações Afirmativas, sobre a qual, inclusive, mudei meu posicionamento, sendo agora favorável.

⁹ O conceito de “raça” não traz consigo qualquer verdade biológica, pelo contrário, é uma construção social, localizada historicamente e será trabalhada nessa dissertação com esse pressuposto. Além disso, pensamos o conceito a partir da premissa de Stuart Hall (2016) de que raça é um signo sob rasura, que tem materialidade em seus efeitos, mas que não tem um sentido em si mesmo (ou essencial, como qualquer outro signo), senão aquele que é dado culturalmente. Isto é, precisamos mobilizar a ideia de raça para alcançar nosso objetivo, sem a necessidade de reiterar o seu sentido original, mas reconhecendo sua historicidade e consequências.

Além disso, destaco um sentimento que defino como um certo “rebote racial”, reflexo de uma construção social da identidade racial essencializada, na qual a negação da negação encontra seu limite. Percebo hoje que era como se houvesse um censor interno (que também era externo) sobre minhas atitudes, posicionamentos e discursos que deveriam estar necessariamente em coerência com um tipo ideal de negritude, em oposição à branquitude a qualquer custo. Acredito que posicionamentos como estes ainda se mantêm em diversos movimentos e coletivos negros, remontando, porém, às diversas interpretações a respeito da questão racial em meados do século XX pelos intelectuais africanos e negros em diáspora, no qual o principal representante desta visão era o Movimento de Negritude.

Por fim, num terceiro momento em que – acredito eu – tendo refletido e amadurecido sobre o que a negritude e o racismo representam, desenvolvo um olhar crítico para a ideia de autenticidade da experiência e identidade, assim como uma atitude franca de não se furtar das contradições e das ambiguidades que envolvem o tema. Aqui, a ideia de diáspora africana é a chave que rompe os códigos binários *branco/negro*, permitindo a costura de narrativas que não enclausurem as diferenças.

Além disso, o exercício de reconstruir a minha própria narrativa, mudando de trajetória profissional e reconhecendo essa autonomia sobre as rotas trilhadas, me ajudou a entender a proposta da reconstrução sociológica da diáspora africana, enquanto uma intervenção narrativa teórica e coletiva, do qual me sinto pertencente. Nesse sentido, alguns desses conflitos que parecem extremamente pessoais se inscrevem em tensões históricas das quais também sou partícipe – bem como os entrevistados e as entrevistadas - e tento de alguma maneira aproximar essas duas dimensões nesse trabalho para dar corpo à minha argumentação central. Ademais, tento demonstrar a potência dessa reconstrução sociológica e de como as Ações Afirmativas conseguiram não só desestabilizar a ideologia racial dominante, como também articular o plano material com o simbólico, permitindo mesmo que de forma inicial a eclosão das memórias subterrâneas que orientam um vir a ser da diáspora africana.

Nessa perspectiva, considero importante registrar alguns deslocamentos teóricos propiciados a partir das disciplinas cursadas por mim no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar. Primeiramente, a disciplina de Sociologia das Diferenças ministrada por Valter Silvério, meu orientador. Também foi muito significativa a disciplina Identidades e Memórias, ministrado pelas professoras Maria da Gloria Bonelli e Maria Aparecida de Moraes

Silva. Outra experiência relevante tem sido a participação no Grupo de Pesquisa Estudos da Diáspora (atualmente Transnacionalismo Negro e Diáspora Africana). Ressalto que todas as disciplinas foram fundamentais para a minha formação - direta ou indiretamente – e que entre a fase de escrita do projeto, exame de qualificação e o entrega do texto final da dissertação, serão perceptíveis algumas dessas mudanças de rotas.

O interesse na temática da pesquisa acerca das potencialidades políticas das Ações Afirmativas construiu-se em diálogo com minha trajetória acadêmica. Primeiramente, no contraste entre as experiências de ser graduado em uma universidade pública sem política de Ação Afirmativa, na qual se observava a quase total ausência de estudantes negros nos cursos da graduação e o silenciamento sobre o debate étnico-racial. E, posteriormente, ser aluno do curso de Ciências Sociais da UFSCar, referência no processo histórico de construção da política de Ações Afirmativas no ensino superior brasileiro.

Esse primeiro deslocamento me permitiu conhecer uma espécie de “cultura política”, que girava em torno dos discursos que legitimam a adoção dessa política de inclusão. Durante o curso de graduação, tive a oportunidade de desenvolver um trabalho junto à Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE), o qual me possibilitou observar os desafios ainda existentes para o processo efetivo de desracialização do espaço universitário e das políticas educacionais no ensino superior.

Entendemos a racialização no sentido proposto por Frantz Fanon (2008), como um processo histórico de fixação de significados sobre certos grupos e indivíduos, que perdem sua singularidade e recebem características biologicamente atribuídas. Nesse processo, as instituições foram fundamentais na construção desses valores difundidos culturalmente, sendo a universidade um espaço privilegiado desse movimento histórico de origem colonial.

Assim, entende-se que o espaço universitário está racializado ao constatarmos que pessoas negros e negras têm historicamente ocupado posições específicas nessas instituições, estando geralmente presentes nos serviços gerais e ausentes na docência. A racialização se manifesta também naquilo que é a razão de ser da universidade, no tripé: ensino, pesquisa e extensão. Isso significa que é possível nos defrontarmos tanto com a completa invisibilização da população negra, quanto com produções que a reconheça, mas ainda reiteram estereótipos. Mesmo que avanços tenham ocorrido nas últimas décadas, em especial com o aumento de estudantes negros na

graduação, pensar a desracialização do espaço universitário se mantém pertinente para pensarmos em equidade racial.

Entre os anos 2016 e 2017, o engajamento pessoal no coletivo estudantil denominado Frente Negra UFSCar e a nossa presença no 1º Encontro de Estudantes e Coletivos Negros, realizado na UFRJ, foram marcantes na minha experiência de vida e acadêmica, me motivando ainda mais a estudar os sujeitos da minha pesquisa aqui delimitado. Essa vivência foi importante e pontual para o meu amadurecimento crítico, na medida em que diversas inquietações que eram compartilhadas entre nós, companheiros de coletivo, o que de certa forma, promovia uma crítica não sistemática à academia.

Assim, algumas preocupações centrais para os estudos pós-coloniais e culturais, como a não *essencialização* da identidade, ajudaram no meu rompimento com visões totalizantes e superficiais sobre negritude, pensamento científico e sobre a própria condição humana. As diversas discussões que tivemos entre os colegas principalmente negros e cotistas, me despertaram o interesse em discutir o currículo de Ciências Sociais e a presença “ausente” das relações étnico-raciais nele.

Ainda nessa etapa de aproximação das questões raciais, coincide o principal marco no meu amadurecimento intelectual em minha breve carreira, que foi a participação no Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias do Nascimento¹⁰, coordenado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB-UFSCar), em que desenvolvi, juntamente com outros colegas o projeto intitulado: “*Conhecimento, pesquisa e inovações curriculares na formação de professores para a diversidade étnico-racial no ensino superior: questionamentos e contribuições das matrizes étnico-raciais e culturais, de saberes africanos e afrodescendentes*, na cidade de Bogotá, Colômbia”.

Essa pesquisa me possibilitou observar as convergências e os distanciamentos existentes entre os contextos sociais brasileiros e colombianos, no que consiste à ideologia da mestiçagem, o mito da democracia racial, as lutas políticas dos sujeitos diaspóricos e seus sentidos de

¹⁰ “O “Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento” é um programa de âmbito nacional criado pelo Ministério da Educação a partir da reivindicação do movimento negro e dos NEABs, que tem como objetivo propiciar a formação e capacitação de estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e estudantes com deficiência[...]conferindo—lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas à educação, à competitividade e à inovação em áreas prioritárias para a promoção da igualdade racial, do combate ao racismo, do estudo e valorização das especificidades socioculturais e linguísticas dos povos indígenas, da acessibilidade e inclusão no Brasil, e da difusão do conhecimento da História e Cultura Afro— Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://abdiasnascimento.mec.gov.br>. Acesso em: <http://abdiasnascimento.mec.gov.br>

pertencimento dentro da identidade nacional e da experiência racializada. Ademais, apesar da diferença de perfis dos estudantes de Ciências Sociais com os quais convivi nos dois contextos, em ambos os casos pude observar a tendência semelhante ao eurocentrismo canônico do currículo e a invisibilização de intelectuais negros.

É importante evidenciar algumas etapas iniciais da presente pesquisa de mestrado foram desenvolvidas anteriormente ao seu início formal, durante a atividade de intercâmbio na Colômbia. A experiência de um ano na Colômbia, viabilizada pelo Programa Abdias do Nascimento, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), permitiu que a etapa de observação *in locu* pudesse fosse cumprida de forma adiantada na Colômbia. Inclusive, o projeto do mestrado começou a ser escrito ainda nesse país, principalmente após as leituras recomendadas pelo estimado professor Wilmer Villa Amaya¹¹ em sua disciplina *Identidad, Diferencia y Escuela* por meio do curso de Língua Castelhana.

Destaco ainda que a escolha das universidades se deu pelo histórico de participação e protagonismo dessas instituições em relação à temática das relações étnico-raciais e às políticas de ações afirmativas. No caso do Brasil, o conhecimento da trajetória institucional referente à adoção de reserva de vagas ainda em 2007, a atuação de professores como Valter Silvério e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva pelo NEAB, e também, o protagonismo na tradução dos oito volumes do História Geral da África, nos deixa seguros de afirmar que, embora tenha havido muita resistência interna, o reconhecimento da atuação da universidade é justo.

No caso colombiano, minha intensa circulação entre ativistas e lideranças jovens negras¹² e também a minha experiência como estudante na Universidade Distrital Francisco José de Caldas (Distrital) me fez deslocar o interesse para longe da capital. Antes de chegar em Bogotá, eu já vinha desenhando um esboço do que seria essa pesquisa. Minha vontade era tratar da temática racial no currículo de Ciências Sociais, sem que isso significasse uma discussão exaustiva sobre ausência dela. Vivendo aquela graduação, percebi que mesmo ausente nos currículos, as discussões aconteciam. As pessoas debatiam e os estudantes tinham percepções muito próprias e, na maioria das vezes, eram eles elas que colocavam a questão em sala de aula. Com a oportunidade do

¹¹ Professor caribenho, doutor em Estudos Culturais Latinoamericanos, pela Universidad Andina Simón Bolívar (Quito), sob orientação de Catherine Walsh, com o título: *De quien son las palabras: el nombrar em las fronteras desde el Caribe seco colombiano* (AMAYA, 2019).

¹² Em especial as diversas visitas e participações que fiz na Rádio Kumbe de Bogotá, que é a primeira rádio urbana negra do país, organizada pela comissão de jovens do principal movimento social negro do país, o Proceso de Comunidades Negras.

intercâmbio, essas ideias se expandiram, de modo que, para mim, não fazia sentido pesquisar somente a UFSCar, queria saber quais eram as semelhanças entre as experiências dos estudantes negros nos dois países.

Contudo, a ideia inicial começa a mudar quando chego na Universidade Distrital. Primeiro observei a quase completa ausência de estudantes negros nessa universidade, ausência real de disciplinas no curso de Ciências Sociais que discutissem o tema e a presença de apenas dois professores negros em toda a Faculdade de Ciências e Educação, com um dos quais eu pude aprender. A segunda razão que me levou a questionar minhas propostas de pesquisa iniciais se baseiam no fato da maioria dos ativistas negros que conheci ter família ou ter crescido na região do Pacífico colombiano e demonstrar uma forte identificação com esse lugar¹³.

Assim, fui notando que esses jovens eram minorias em suas universidades e que o *andinocentrismo*¹⁴ da capital provocava uma série de barreiras para que o tema fosse considerado relevante academicamente. Visto que o incômodo era compartilhado pela maioria desses colegas, passei a perguntar qual universidade seria a referência para a questão negra e qual formava quadros de intelectuais negros. Recebi prontamente a indicação da Universidad del Valle (UniValle), em Santiago de Cali (que daqui em diante trataremos como Cali), localizada no departamento Vale do Cauca. Segundo esses interlocutores, havia um destaque para as organizações dos estudantes negros na Universidad del Valle e seu quantitativo acima da média¹⁵.

No artigo intitulado “Diáspora africana, mobilidade acadêmica e ensino superior: um relato de experiência do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias do Nascimento na Colômbia”, publicado em 2019 no dossiê "Educação e contemporaneidade: conexões e desafios de África e Brasil" pela Revista Crítica Educativa vinculada ao Programa de Mestrado em Educação

¹³ Adianto que, aqui também se encontra um viés de nossa pesquisa e uma tensão própria dos movimentos sociais afro-colombianos, nos quais a região do Caribe estaria sub-representada na formulação das políticas públicas e nas atenções sobre a população negra, apesar de apresentar também um grande contingente populacional e uma história de ativismo político ímpar para a história da Colômbia.

¹⁴ A Colômbia é muito marcada pelo regionalismo e a região andina, desde o período colonial, tem concentrado o poder político do país. Como veremos mais a frente, a relevância dessa região, em especial de Bogotá, para a construção da nação se fez também em forma de um mito, de dupla dimensão. A primeira – da qual Francisco José de Caldas contribuiu – tem a ver com a ideologia da geografia racial, que atribui comportamentos às raças, que seriam explicados pela geografia que se desenvolveram. O segundo – um mito político, de que Bogotá seria a capital política por se situar na região central do país e de que a Independência teria ocorrido por um esforço preponderante das elites dessa região (MUNERA, 1998).

¹⁵ No quinto capítulo do livro *Movimento Social Afrocolombiano, Negro, Raizal y Palenquero*, os autores, ao fazerem um levantamento de instituições educacionais criadas com o propósito de promover o reconhecimento afrocolombiano, apontam que mesmo a UniValle não tendo sido criada com esse propósito, ela “registra alta presença de estudantes afrocolombianos”. (WAGBOU et al., 2012, p. 171)

da UFSCar Campus Sorocaba, descrevo com mais detalhes a experiência no intercâmbio. Neste trabalho, trago algumas das minhas memórias, percursos e primeiras reflexões proporcionadas pela experiência, por meio do desenvolvimento de uma descrição como observador de quatro diásporas afro-colombianas: Caribe Continental, Caribe Insular, Pacífico e Andina (CONCEIÇÃO, 2019).

Ainda no âmbito da graduação em Ciências Sociais, durante a disciplina de Pesquisa Quantitativa, desenvolvi, em colaboração com o colega João Felipe Gomes Carvalho, um questionário piloto sobre o tema das relações étnico-raciais e a percepção dos estudantes de Ciências Sociais da UFSCar. Inicialmente, denominamos esse questionário de “Letramento Racial Crítico”, observando as concepções dos estudantes sobre raça, etnia e história da África.

O resultado desse trabalho foi apresentado na XVIII Semana de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNESP – FCLAr, publicado nos anais do evento e me permitiu identificar duas tendências entre os 28 participantes que responderam ao questionário. A primeira de que mulheres brancas teriam uma percepção mais crítica sobre a questão racial em relação aos homens brancos do curso, pois as respostas delas apresentaram noções ligeiramente mais estreitas àquelas que movimento negro tem construído, com um lugar de agência para a população negra e de que o racismo é parte estruturante das relações contemporâneas. A segunda conclusão, é de que a formação específica no tema – nesse caso, por meio das disciplinas optativas sobre Sociologia das Relações Raciais – é um elemento importante para o processo de desmonte de concepções sociológicas e historiográficas racializadas.

A partir do resultado das análises estatísticas, apontamos que algumas mulheres (independente de sua identificação racial e de terem cursado disciplinas específicas sobre a temática étnico-racial) e estudantes (homens e mulheres brancos e negros) que haviam cursado essas disciplinas demonstraram uma maior tendência em discordar da tese de Florestan Fernandes, de que o racismo é apenas um arcaísmo do passado escravista. Também pudemos perceber uma propensão desses dois grupos em não concordarem que a mera substituição do termo “raça” por “etnia” resolveria o problema racial (CONCEIÇÃO e CARVALHO, 2019). Contudo, apesar de alguns resultados estatisticamente relevantes, são necessários o aperfeiçoamento do desenvolvimento do questionário e a ampliação da amostra.

Sobre objetivos e percursos metodológicos

Diante do exposto, o objetivo geral da pesquisa é identificar possíveis deslocamentos no currículo como base nos impactos das políticas de Ações Afirmativas e do, conseqüente, aumento da presença de estudantes negros e negras e as possibilidades que se abrem, ou não, de um processo de descolonização curricular nos cursos de Ciências Sociais da Universidade Federal de São Carlos e da Universidade Del Valle. Como desdobramento da proposta principal, pontuamos nossos objetivos específicos, organizados em:

Os objetivos específicos:

- Analisar os sentidos produzidos em torno dos termos raça, etnicidade e diáspora nos projetos políticos pedagógicos e planos de ensino selecionados;
- Examinar as percepções dos e das estudantes, obtidas por meio das entrevistas sobre raça, Ações Afirmativas e currículo acadêmico;
- Interpretar as tensões presentes entre as perspectivas dos estudantes e os currículos;
- Investigar os deslocamentos da identidade em suas trajetórias;
- Identificar os distanciamentos e aproximações entre os dois contextos nacionais.

Percursos metodológicos

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, tendo sido delineada por uma metodologia de justaposição entre os dois contextos universitários. As técnicas de coleta de dados utilizados foram a análise de documentos e entrevista em profundidade. Além disso, a descrição do contexto se apoiou na observação direta, nos cadernos de campo e na experiência do autor. Além disso, a presente dissertação insere-se no quadro dos debates sobre as potencialidades políticas das Ações Afirmativas para estudantes negros e sua relação com a “geopolítica da produção de conhecimento na universidade” (MATTIOLI, 2014, p.14).

Este trabalho se difere dos demais por privilegiar os encadeamentos de significados nas representações sobre *raça*, *etnicidade* e *diáspora* no ensino superior dos dois países latino-americanos, tendo como base a afirmação de Stuart Hall (2003. p.180) de que “as ideologias não operam através de ideias isoladas; mas em cadeias discursivas, agrupamentos, campos semânticos e formações discursivas”. A partir disso, de maneira mais específica, buscamos compreender como operam as categorias supracitadas entre estudantes do curso de Ciências Sociais e seu currículo. Desse modo, a investigação se dedica às memórias subterrâneas do vir a ser da diáspora africana que emergem por meio da política de Ação Afirmativa, em cursos de Ciências Sociais.

Os estudos que articulam a análise da institucionalização das políticas de Ação Afirmativa nas universidades, ressaltada numa dimensão epistemológica, com processos de subjetivação de estudantes ainda são incipientes no Brasil (MATTIOLI, 2014). Esse dado se acentua ainda mais quando se trata da proposta comparativa entre dois países latino-americanos com experiências históricas e composição étnico-racial semelhantes, fato que justifica a realização de pesquisas que exploram essa perspectiva.

Ao buscar as palavras-chave “Ações Afirmativas”, “Brasil” e “Colômbia” no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, observamos que o primeiro trabalho publicado acerca do tema é de 2010 e que a partir 2014 houve um crescimento no interesse por esses estudos. Dos cinco trabalhos encontrados, uma tese do campo da linguística investigou a trajetória dos estudantes cotistas no Ensino Superior (SITO, 2016), uma dissertação versava sobre censos e classificações raciais de maneira comparativa (BEJARANO, 2010), uma dissertação analisou a agenda política dos movimentos afro-latinos (MENDES, 2014), outra dissertação se dedicou ao estudo sobre Constituição e políticas de cotas na educação, do ponto de vista do Direito (ALCIBAR, 2017) e uma tese se deteve na investigação a respeito da construção identitária da branquitude em Brasília e Medellín (PIEDRAHITA, 2018). Além dessas pesquisas, uma tese que foi encontrada no Acervo Digital da Universidade Federal do Paraná, um estudo comparado de políticas educacionais antirracistas no Brasil e Colômbia (SANTOS, 2017).

Na base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), devido ao alto número de trabalhos, realizamos uma revisão terciária com o descritor “Ações Afirmativas”, resultando em 137 artigos. Destes, excluímos aqueles que tratavam de: indígenas, pessoas com deficiência, áreas das Ciências Biológicas e das Ciências Exatas, análises quantitativas, trabalhos anteriores a 2001, discussões que privilegiavam o Ensino Fundamental e ou Médio, análises no âmbito dos debates midiáticos e jurídicos.

Assim sendo, incluímos somente aqueles que tinham foco qualitativo e versavam sobre identidades negras, restando, com isso, 38 trabalhos. Desse número, buscamos por artigos que tratassem de revisão, dos quais apenas 2 trabalhos de 18 tratavam de uma revisão sistemática, sendo uma revisão de 2007 (que analisava os últimos 5 anos de produção) e outra de 2017. Frente a esses resultados de busca, optamos por analisar este último. O trabalho intitulado *Políticas Afirmativas na Pesquisa Educacional* – de autoria de Paulo Vinicius Baptista da Silva e Carolina dos Anjos de Borba (2018), analisou 94 artigos e 69 teses e dissertações, encontrados a partir dos mesmos

descritores que utilizamos, no período de 2003 a 2014, em revistas e Programas de Pós-Graduação da área de Educação.

A revisão de Silva e Borba (2018) identificou uma grande quantidade de estudos sobre diversos aspectos das políticas, em especial sobre o acesso e os impactos na entrada de negros e negras no Ensino Superior. Ademais, os autores indicaram como lacunas da literatura a escassez de trabalhos que discutam Ações Afirmativas na pós-graduação, a falta de diálogo entre as pesquisas e a incipiente produção de revisões que permitam análises comparativas dos dados. Os autores também deslindaram temas emergentes no campo, como as pesquisas que tem dimensionado os impactos da participação dos coletivos sociais atendidos por essas políticas – representados pelos cotistas negros, indígenas e pobres - na produção de conhecimentos, como um critério positivo de excelência acadêmica e de construção de cidadania e emancipação. Também foi considerado como emergente as pesquisas que tratam sobre a segregação racial associada na docência superior (um artigo encontrado), outra pesquisa que tentou criar um índice de igualdade racial, pesquisas que analisam de maneira articulada e detalhada as categorias raça e gênero e uma pesquisa que trata da dimensão da classe social, que tem sido vinculada às ações afirmativas mais recentes à despeito de ter tido sua origem na luta por igualdade racial. (DA SILVA; DE BORBA, 2018).

O nosso interesse em trabalhar com Ciências Sociais e ou Sociologia, se justifica por seu caráter de legitimidade em investigar as relações sociais e por ter sido, em contraponto à antropologia, encarregada de explicar a sociedade industrial em ebulição (CONNEL, 2012). Dito isto, observa-se ao largo da história da disciplina que, após a segunda Guerra Mundial, ela esteve, mesmo quando não nomeada desta forma, empenhada na construção de um saber centrado na diferença.

Primeiramente, a disciplina foi apreendida enquanto um fenômeno global entre Império e Colônia, que foi constantemente interpretada em termos raciais. Seus cânones, quando não advogaram em favor de um evolucionismo social, se omitiram em relação à violência perpetrada pelo Império, enquanto gozavam de seus privilégios de raça, gênero e sexualidade. Num segundo momento, a diferença foi interpretada como um fenômeno das metrópoles, e grande parte das discussões aconteciam em torno da sujeição ao crime (CONNELL, 2012).

Além do lugar privilegiado das Ciências Sociais no que tange à interpretação da realidade social, inicialmente o recorte deste trabalho se dava na escolha de estudantes do curso engajados

em coletivos negros. Tal critério se justificava por conta de recentes achados nos estudos sobre identidade negra e ensino superior, aliados a minha experiência pessoal, como já mencionado no início deste trabalho.

Acerca desse assunto, Luana Trindade (2018) observou a participação dos coletivos negros na “(re)construção” da identidade negra dentro do espaço acadêmico e a resistência ao ódio racial cotidiano. No trabalho da pesquisadora, nos chamou a atenção a participação ativa dos estudantes de Ciências Sociais nos coletivos, e, principalmente, a demanda apresentada, por eles, ao Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo, na qual exigiam a inclusão de no mínimo dois autores e autoras negras na bibliografia das disciplinas obrigatórias e optativas do curso.

Assim, por meio desta pesquisa, esperamos ampliar os estudos existentes sobre a importância das Ações, para além da sua justificativa inclusiva, como forma potencial de descolonização do conhecimento, a partir da visão dos estudantes, e em direção da construção de um saber crítico sobre os obstáculos e limites ainda presentes nas universidades para a efetivação desse processo.

No que toca ao nosso referencial teórico, a tese premiada de Faustino (2015) aponta para algumas disputas sobre o autor martinicano Frantz Fanon. O pesquisador observa que as obras de Frantz Fanon, *Peles Negras Máscaras Brancas* (1952) e *Condenados da Terra* (1961), respectivamente, são as obras de referência para as correntes pós-coloniais e decoloniais. Segundo Faustino, esse antagonismo entre uma obra e outra não faz tanto sentido, pois há um fio condutor na crítica ao conhecimento ocidental e ao colonialismo europeu.

A escolha de trabalhar com as correntes pós-coloniais e decoloniais e, a partir da nossa reflexão, produzir uma síntese, emergiu, num primeiro plano, da minha experiência individual de formação e dos deslocamentos que o intercâmbio e o mestrado me provocaram. Num segundo momento, essa seleção do quadro teórico se justificou também, uma vez que podemos considerar, a fins de comparação, que a recepção de ambas as teorias nos dois países estudados acontece de modos distintos. Embora não exista um estudo sistemático sobre a questão, considereirei como evidências a minha observação em campo acerca das diferenças nos discursos dos estudantes, das questões linguísticas e culturais¹⁶ e também no que se refere aos currículos analisados. A principal diferença se basearia no fato de que, mesmo que os estudos pós-coloniais sejam minorias nos cursos

¹⁶ Alguns dos principais autores do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) são colombianos, como: Arturo Escobar, Nelson Maldonado-Torres e Santiago Castro-Gómez.

de Ciências Humanas e Sociais, eles teriam uma recepção mais importante quando comparados à recepção dessas ideias pelo país andino, enquanto a recepção dos estudos decoloniais seria mais positiva na Colômbia.

Homi Bhabha, no ensaio “Compromisso com a Teoria” (2013), nos ajuda a entender que, “A pergunta ‘O que deve ser feito?’ tem de reconhecer a força da escrita, sua metaforicidade e seu discurso retórico, como matriz produtiva que define o ‘social’ e o torna disponível como objetivo da e para a ação.” (BHABHA, 2013, p.52)”. Ou seja, responder ao questionamento de Bhabha, por meio das entrevistas, nos ajuda também a entender sob quais quadros teóricos os estudantes negros estão mobilizando seus posicionamentos e ações teórico-políticos.

Diante dessas pontuações, no intuito de sistematizar brevemente as quatro etapas metodológicas deste trabalho, explicitamos que a primeira etapa consiste na revisão bibliográfica sobre políticas de Ações Afirmativas no Ensino Superior e relações étnico-raciais, em contexto brasileiro e colombiano. Nessa etapa, realizamos também uma revisão teórica sobre Estudos Culturais, Pós-Coloniais e Decoloniais, os quais nos ajudaram no processo de análise dos dados.

A segunda etapa se refere na análise documental de legislações e normativas institucionais existentes nos dois países referentes à adoção de reservas de vagas com recorte étnico-racial das diretrizes curriculares da Educação para as Relações Étnico-Raciais existentes nos dois países¹⁷; e dos projetos político-pedagógicos, das ementas dos cursos de graduação entre 2001 e 2018. Analisamos também os planos de ensino das disciplinas que tratam sobre a temática étnico-racial e sobre histórias e culturas afro-brasileira, afro-colombiana e africana. Para nós, a análise documental é relevante, visto que permite, nos termos de Bellotto (1979), o acesso aos contextos históricos da atividade humana que gravam seus sentidos políticos nas fontes históricas primárias.

A terceira etapa da metodologia foi composta por entrevistas semiestruturadas, que foram elaboradas a partir de algumas questões previamente formuladas no âmbito do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias do Nascimento, cujo roteiro está disponível no Apêndice D. A importância da entrevista encontra-se na possibilidade de identificar a reprodução e as dissidências dos discursos oficiais encontrados na análise documental (MARCONI & LAKATOS, 1996), ao mesmo tempo que nos permite identificar as convergências e os distanciamentos existentes entre os discursos raciais dos dois países pesquisados e entre as instituições tidas como

¹⁷ Lei nº 10.639/03 e 11.645 /08 no Brasil e Cátedra de Estudos Afro-colombianos, instituída pelo decreto 1122 18 de Junho de 1998, na Colômbia.

referências positivas. Dito de outra forma, as entrevistas viabilizam a compreender tanto da plasticidade na reprodução do racismo, como dos discursos dissidentes (DIJK, 2007; 2008).

As entrevistas foram realizadas com estudantes autodeclarados negros do curso de Ciências Sociais e Sociologia da Universidade Federal de São Carlos e da Universidad del Valle, observando o equilíbrio entre os gêneros. No caso brasileiro, como eu mesmo integro essa rede de aluno e alunas negros e negras, e por ser um grupo relativamente pequeno, estabeleci como um critério básico que os e as candidatos e candidatas não estivessem diretamente ligada ao mesmo Grupo de Pesquisa que eu e que, ademais, não tivesse laços de intimidade e amizade comigo – mesmo que eu já os/as conhecesse. A segunda norma estabelecida por mim, foi a de que a pessoa entrevistava tivesse concluído o curso, que deveria, necessariamente, ser realizado integralmente na mesma universidade. Todavia, devido às limitações de tempo e à dificuldade de encontrar esses candidatos e candidatas, optamos por abrir uma exceção e incluir um entrevistado que faltava um semestre para a conclusão.

Sucedidos esses processos de seleção dos entrevistados e das entrevistadas, iniciamos os primeiros contatos via *Facebook* e *Whatsapp* e enviei a eles e elas os termos de consentimento da pesquisa. Foram o total de quatro entrevistados/as, com idades entre 21 e 30 anos, sendo dois homens e duas mulheres. A minutagem das entrevistas contabilizou 11h e 37min de gravação. Realizei em média dois encontros com cada entrevistado e entrevistada. Por se tratar de um roteiro delicado, que mobiliza tanto questões pessoais quanto dimensões de conflitos de hierarquia acadêmica, optamos por manter o sigilo da identidade de todos/as entrevistados/as. Assim que trataremos os entrevistados brasileiros pelos nomes de Thais e Pedro e no caso colombiano de Maria e Jaime, que detalharei mais à frente.

Seguindo para a quarta etapa metodológica deste trabalho, as atividades consistiram na escrita da dissertação de mestrado, cujos esforços incluem o cruzamento das categorias encontradas nos documentos, nas entrevistas, nos cadernos de campo e nas bibliografias. No caso colombiano, as dificuldades encontradas, durante o desenvolvimento da pesquisa, eram de outra ordem, em relação ao estudo no contexto brasileiro. Além da questão linguística, que me fez aprender a *plantear*¹⁸ o tema de uma maneira mais próxima dos colombianos, estive pouco tempo em Santiago de Cali e tampouco conheci, naquele momento, estudantes de Ciências

¹⁸ Acredito que o mais próximo em português seja “propor”, mas se assemelha também a “defender uma ideia”, “levantar” ou “arguir”.

Sociais/Sociologia da UniValle. Desse modo, mesmo que meus interlocutores tenham me ajudado a me aproximar de pessoas para serem entrevistadas, ainda assim, foi difícil empreender a entrevista.

Os encontros com alguns coletivos negros universitários, na cidade de Bogotá, embora não façam parte da pesquisa formal, foram muito proveitosos. A partir deles, pude participar de algumas atividades culturais e de formação política e construir algumas amizades inesquecíveis em torno da Rádio Kumbe, que é organizada pela juventude do movimento social *Proceso de Comunidades Negras*.

Além disso, minha experiência em Bogotá¹⁹, que tem uma maioria da população mestiça²⁰ – de acordo com o censo realizado pelo Departamento Administrativo Nacional de Estatística (DANE) em 2005, 98,27% se declarava *sem pertencimento étnico*²¹ - abriu alguns horizontes de pesquisa, uma vez que a referida cidade também concentrava a maioria das universidades do país, o que resultava numa baixa representatividade de afrocolombianos nas universidades. Já a

¹⁹ Durante minha estadia em Bogotá tive o privilégio de receber meu pai como visita, em sua primeira viagem internacional (assim como foi para mim). Após alguns dias e alguns episódios de racismo, principalmente em restaurantes, ele disse uma frase marcante que para mim sintetiza parte da experiência racial na capital: “Aqui parece São Paulo dos anos 80”. Pois segundo ele, o racismo nessa época era mais escancarado, com diferenças de tratamento mais nítidas do que são hoje em dia.

²⁰ Veremos adiante que na trajetória dos censos colombianos a categoria mestiça esteve ausente a maior parte das vezes. Por enquanto, é suficiente dizer que, atualmente, o mestiço é a categoria “neutra” da população, dado que mesmo nos censos o que é considerado *étnico* (o racial não está incluído) são os indígenas, afro-colombianos e ciganos. Ou seja, se no Brasil a categoria mestiça estaria mais próxima do pardo, logo negro, na Colômbia o mestiço é o grupo racial que não se anuncia, seria o entendido como o “normal”. Para Maria (2020), é exatamente por esse motivo que os mestiços são também chamados de branco-mestiços (*blanco-mestizos*). Pois, são os representantes legítimos dessa ideologia nacional da mestiçagem, que suprime as diferenças no seu interior e opera no topo da hierarquia racial. A literatura selecionada não tem problematizado a distinção entre os termos, que na minha experiência, estava mais ligada às nomenclaturas utilizadas por ativistas e pesquisadores da questão racial. Todavia, acredito que a questão do mestiço possa ser melhor explorada. Primeiro, porque constatei que os mestiços com quem conversei atribuíam o *branco* aos europeus, aos imigrantes ou aos colombianos com ascendência claramente caucasiana, o que realmente não é o caso da maioria da população. Contudo, pude perceber diferenciações sutis no interior dessa categoria, quando fui convidado a participar de uma partida de futebol, em um curto campeonato na Universidade Distrital. Um dos colegas que jogava – que não aparentava nem reivindicava qualquer ascendência africana – e tinha a pele um pouco mais escura, era chamado diversas vezes por *veneco* (termo pejorativo para referir-se aos venezuelanos, que também sofrem muita discriminação na cidade), outros momentos de *negro*, geralmente ele retrucava ou fazia algum tipo de brincadeira com o tema.

²¹ Esse é o termo atualmente utilizado pelo DANE, pois o censo étnico corresponde à identificação dos grupos étnicos: Afro-colombianos, Indígenas e Ciganos (*Rom*). Logo, os mestiços seriam a oposição a esses grupos. O mesmo pude confirmar quando realizei entrevistas pilotos com colegas de Ciências Sociais na Universidade Distrital, em que a maior parte declarava não conhecer/ter etnia ou raça, pois eram mestiços.

UniValle, se situa na cidade com a segunda maior população negra urbana das Américas depois de Salvador na Bahia, segundo a própria prefeitura de Cali²².

No censo de 2005, a cidade de Cali estimava um representativo de 26,2% de população afrodescendente, em números brutos seriam cerca de 554 mil habitantes, enquanto Bogotá, contabilizava em torno de 102 mil pessoas afrodescendentes, representando 1,5% da população da capital. Essa diferença era perceptível ao chegar na cidade e talvez, pela associação com o clima mais quente, a cidade era muito agradável para os brasileiros.

É oportuno dizer que a reflexão sobre a associação da negritude à Cali teve início no primeiro mês que cheguei na Colômbia, pois pude – ainda sem falar muito espanhol – ir a um dos maiores eventos culturais negros das Américas, o Festival de Música do Pacífico *Petronio Alvarez*²³. O evento reúne famílias e pessoas negras de todas as partes do país – assim como turistas de diversas partes do mundo – e é o evento mais importante²⁴ da região do Pacífico colombiano e um dos mais importantes do país. O Festival conta com os maiores sucessos da música negra²⁵, concursos musicais, folclóricos e feiras de arte, roupas, com muitas comidas e bebidas típicas da região.

Eu, mesmo sendo brasileiro, me senti convidado e bem vindo naquele espaço, imaginava então que o sentimento pudesse ser compartilhado também por outras pessoas negras (mas não somente). Algo que, de fato, era notável nos diversos shows e apresentações extremamente cheios, animados e dançantes que também se viam nas ruas. Para nós, um clima mais próximo do carnaval,

²² Ver: *Alcaldía de Santiago de Cali*. ALCADÍA DE SANTIAGO DE CALI. *Cali, segunda ciudad con mayor población afrodescendiente en el país*. Disponível em: https://www.cali.gov.co/bienestar/publicaciones/51642/cali_segunda_ciudad_con_mayor_poblacin_afrodescendiente_en_el_pas/. Acesso em: 10 jan. 2021.

²³ O evento se destaca pela apresentação da rica diversidade cultural da região. Segundo o site oficial, no concurso de músicas, temos as modalidades: Conjunto Violino Caucano, Conjunto Chirimía, Conjunto de Marimba, Cantos Tradicionais e Agrupação Livre. Quanto as comidas típicas do Pacífico colombiano, recebem destaque ceviches, *encocados* (base de coco), *empanadas* e uma variedade de frutos do mar, com muito plátano (no Brasil o mais próximo é banana da terra). No evento também acontece uma feira de artes e artesanatos, bebidas autóctones, como os afrodisíacos *arrechón*, *curado* e *tomaseca*, que tem também propriedades medicinais e apresenta como base o ancestral *viche* (destilado de cana de açúcar). Um detalhe interessante é que cada família que produz suas bebidas tem suas próprias receitas passadas intergeracionalmente. Nos últimos anos houve embates sobre a bebida, a começar com o sigilo das receitas mantido pelas famílias motivo suficiente para que os órgãos sanitários colombianos a proibissem sua comercialização. Em outro momento, houve uma batalha judicial, em que o consagrado cantor de salsa e empresário Yuri Buenaventura tentou patentear a bebida ancestral. Informações baseadas no site oficial do evento, disponível em: <https://petronio.cali.gov.co/>. Acesso em: 17 dez. 2020.

²⁴ Mais importante para a população afro-colombiana e um dos mais importantes do país e do departamento.

²⁵ Destaco as bandas ChocQuibTown e Heréncia de Timbiquí, que são as bandas mais populares do Pacífico Colombiano e carregam em seus nomes seus locais de origens, Quibdó - capital do departamento de Chocó – e Timbiquí, um pequeno município paradisíaco no sudoeste colombiano.

salvo as devidas proporções. Então, ali foi o primeiro momento que despertou meu interesse pela cidade e que passei a entender que o contexto social e cultural era privilegiado para que esse tipo de expressão ocorresse. Além disso, no fim de 2018, pude participar alguns dias da Feira de Cali, que é um grande evento, que ocorre entre os dias 25 e 31 de dezembro. Nesse evento de dimensão nacional, a cidade respira salsa e as cerimônias são as mais diversas, inclusive contando com desfiles no *Salsódromo*, inspirado no Sambódromo da Marquês de Sapucaí.

Desse modo, não foi com muita surpresa que descobri que a cidade de Cali tinha sido sede do Primeiro Congresso de Cultura Negra das Américas em 1977, sob a liderança de Manuel Zapata Olivella²⁶, romancista e antropólogo afro-colombiano de Cartagena de Índias,. O evento contou com a participação de diversas personalidades, ativistas e intelectuais negros da diáspora nas Américas, dentre eles o próprio Abdias Nascimento que fora um convidado ilustre de Olivella. Foram meses para ligar um tema ao outro, mas sempre que eu indagava às pessoas a respeito de onde os estudantes negros estavam mais organizados e ativos na Colômbia, a resposta uníssona era UniValle. Todos esses elementos me levaram a crer que a combinação de uma grande cidade como Cali e uma população negra, criava as condições “ideais” para a atuação de movimentos sociais e das articulações transnacionais dos movimentos negros.

É salutar mencionar que no que se refere ao contexto colombiano, foi preciso escolher entre o curso de Licenciatura em Ciências Sociais e o curso regular de Sociologia (que para nós, brasileiros, seria o bacharelado). Considerei que o segundo, pela ênfase na formação de pesquisadores, seria mais adequado para os objetivos desta investigação, assim como para estabelecer uma aproximação com o perfil profissional do curso na UFSCar, que também é voltado para a pesquisa.

Desse modo, a escolha metodológica das duas universidades se deu pela presença acima da média nacional nos dois países de estudantes negros, por seus históricos de participação na construção de políticas para equidade racial, pela indicação de ativistas dos movimentos negro brasileiro e afro-colombiano. Além disso, a existência de coletivos negros nos permite verificar quais são as consequências no nível do discurso da participação de estudantes negros nesses espaços.

²⁶ Autor de muitas obras, o escritor se destaca pelo seu romance clássico *Changó, el gran putas* (1980) e sua ideia particular de mestiçagem.

1. As Ações Afirmativas e o pensamento social

*Me diz que sou ridículo, me diz que sou ridículo
Nos teus olhos sou mal visto,
Diz até tenho má índole
Mas no fundo tu me achas bonito, lindo!
Lindo Ilê Aiyê...!*

(Ilê Aiyê, 1989)

*If you have a big tree
We have a small axe
Ready to cut you down
Sharpened to cut you down*

(Bob Marley, 1973)

A adoção de Ações Afirmativas nas universidades e, por consequência, a crescente presença de estudantes negros e negras no Ensino Superior têm explicitado importantes críticas ao ensino universitário, concebido como racialmente excludente. O processo de efetivação dessas políticas tem sido, também, acompanhado por tensões a respeito da universidade ser considerada como um espaço potencial e dinâmico de deslocamentos epistêmicos, propiciando tanto o questionamento à matriz eurocêntrica de produção de conhecimento, quanto abrindo caminho para a desestabilização das representações subjetivas que atravessam o imaginário de uma sociedade racialmente estruturada em dominância, nos termos de Stuart Hall (1980).

Para discutir esses tensionamentos epistemológicos é necessário, antes de tudo, definir a partir de quais correntes teóricas e políticas interpretamos o que é a sua herança colonial e sua relação dessa herança com a epistemologia. Em primeiro lugar, nosso entendimento sobre o termo colonial não se refere estritamente ao colonialismo enquanto um processo econômico. A partir da década de 1980, uma corrente de intelectuais passou a dar ênfase na constituição da modernidade como categoria universal que exclui, sistematicamente, as minorias políticas, em geral, povos colonizados, oriundos de espaços geográficos “não-ocidentais” e que hoje se encontram em nações localizadas no Ocidente.

Essa corrente foi denominada genericamente de Estudos Pós-Coloniais, cujos intelectuais principais são provenientes, via de regra, das periferias da Europa e do mundo colonial, com

destaque para os grupos do Sul da Ásia (Estudos Subalternos²⁷) e imigrantes do que hoje denominamos de diáspora africana²⁸. Dessa maneira, esse grupo de origem heterogênea interpela as diversas situações de opressão operadas no campo discursivo da cultura nacional, no qual as diferenças são significadas e organizadas em relações hierárquicas. (COSTA, 2006).

Em segundo lugar, na década de 1990 surge, na América Latina, o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C). Este coletivo ocupa um papel importante no movimento descentralizador da produção de conhecimento, sobretudo na área das Ciências Sociais. Ele tem como eixo central a ideia de que o fenômeno que conhecemos como modernidade dá continuidade à lógica colonial. Assim, dentro dessa abordagem, há a compreensão de que a colonialidade é composta por uma tríade - colonialidade do saber, colonialidade do ser e colonialidade do poder - que produz a subjetividade moderna/colonial e hierarquiza a sociedade, principalmente por meio da categoria racial (GROSGOUEL; CASTRO-GOMEZ, 2007).

Posto isso, ressalta-se o caráter discursivo da ciência e a função normativa que ele pode exercer na constituição dessas subjetividades binárias, como (colonizador/colonizado, branco/índigena/negro, homem/mulher, heterossexual/homossexual. Tais discursos constituem, em suas ontologias, as bases para a construção de identidades hegemônicas (BALLESTRIN, 2013).

Por outro lado, a definição de epistemologia se dá pela teoria do conhecimento que delimita o escopo do pensamento ocidental. As Ciências Sociais são um exemplo de construção de uma ciência moderna que se constituiu dentro dos limites epistemológicos da filosofia liberal, a título de exemplo, citamos Descartes, Kant e Hegel. Em linhas gerais, a crítica epistemológica desses pensadores consiste na consideração de que as Ciências Sociais também foram gestadas na cultura política do imperialismo colonial e construiu um conjunto de classificações racializadas (CONNEL, 2012).

Além disso, deve-se notar que o projeto Iluminista, como denominou Gilroy (2001), se constrói como uma autonarrativa europeia, um projeto de poder, que se coloca em oposição ao *Oriente* imaginado (SAID, 2007). O reconhecimento desse conjunto de elementos implica em diversas reflexões críticas, que em última instância, nos ajudam a ampliar os limites da imaginação sociológica e atualizar o pensamento social.

²⁷ Dentro dos quais se destacam nomes como Como Gayatri Spivak, Dipesh Chakrabarty e Ranajit Guha.

²⁸ Como por exemplo, Stuart Hall. Paul Gilroy, Appiah, Sylvia Winter, entre vários outros.

Nesse sentido, os Estudos Pós-Coloniais trazem o outro lado da história como contraponto e como evidência à própria história crítica das Ciências Sociais, ao passo que mobiliza a *diferença* em torno de um discurso legitimador da dominação colonial. Este fato passou a ser desnaturalizado há algumas décadas, como mostra o trabalho de Raewyn Connel (2012), que historiciza o processo de canonização das Ciências Sociais demonstrando como tais ciências estão alicerçadas, desde de suas origens, em bases que fomentam a dominação eurocêntrica.

Entendemos assim, as Ciências Sociais e a Sociologia como um lugar de encontro das diferenças e de representação sobre as diferenças, – ainda que não anunciado dessa forma -, que em suma, são abordadas pela perspectiva da “identidade” ou melhor ainda, da identificação (HALL, 1999). Interessam-nos, portanto, observar as disputas, negociações, estratégias, associativismos, que ocorrem de formas intencionais ou interpeladas, mediadas por diversos tipos de relações sociais, todas de algum modo, produzindo algumas suturas discursivas nesses emaranhados de poder.

Para desvelar como o poder penetra e se perpetua na história das Ciências Sociais, devemos analisar quais foram as narrativas construídas e quais elementos discursivos foram historicamente articulados no interior da academia. Essa problemática é resumida por Michel-Rolph Trouillot (2016, p. 55) da seguinte forma:

entre os extremos mecanicamente “realista” e ingenuamente “construtivista”, há uma tarefa mais séria: determinar, não o que a história é – um objetivo vão, se expresso em termos essencialistas -, mas sim como a história funciona. Pois o que a história é muda com o tempo e o lugar, ou, dito de outra forma, a história se revela apenas por meio da produção de narrativas específicas.

Ainda é necessário apontar que algumas dessas críticas fundamentais já vinham sendo formuladas, ao menos, desde a virada do século XIX para o século XX, por autores como W. E. B. Du Bois na Sociologia, em sua crítica a Hegel e às noções de raça predominantes à época. Seu trabalho pioneiro combinava técnicas quantitativas e qualitativas (DU BOIS, 1899) e produziu a primeira geração de sociólogos dos Estados Unidos, a escola de Atlanta. (MORRIS, 2017).

Também na Antropologia havia vozes insurgentes em relação à assunção teórica das características biológicas de raça. Mesmo que não seja o foco deste trabalho, convém mencionar o ensaio “*Essai sur l'égalité des races humaines*” de crítica ao Conde Gobineau, do antropólogo haitiano Joseph-Anténor Firmin.

Firmin criticou a posição dos naturalistas, antropólogos e poligenistas que defenderam a existência de uma desigualdade inata entre as raças. Entendendo o fundamento desse discurso dominante da sua época, chegou à publicação, em 1885 – no mesmo período em que as potências colonialistas europeias se lançaram na luta para partilhar a África - a obra *Da igualdade das raças humanas: antropologia positiva* (*De L'Égalité des races humaines: anthropologie positive*). Nesta obra, ele desconstrói não somente a tese da desigualdade racial que predominava na antropologia europeia, mas também o fundamento teórico que sustenta a dominação colonial (ALEXIS, 2011, p. 18 apud DÉUS, 2019, p.213).

Sem coincidências, é provável que justamente a ampla e profunda capilaridade dessas ideias racialistas no ambiente acadêmico tenha impedido a recepção das obras de Du Bois e Firmin. Nessa perspectiva, é interessante observar como as ideias de Firmin percorreram um determinado fio. Basques (2019, p.102) aponta que o antropólogo haitiano teria sido fundamental para a trajetória de Jean Price-Mars²⁹, enquanto este fora “anfitrião, amigo e interlocutor de Melville Jean Herskovits”, um dos celebrados alunos de Frantz Boaz. Herskovits é reconhecido como o responsável por estabelecer os estudos africanos e afro-americanos na academia norte-americana.

Ou seja, é notável a participação de afrodescendentes já na institucionalização das Ciências Sociais e os seus posicionamentos contrários às teorias que os inferiorizavam. Recuperar essas biografias e as conexões que são parte dessa malha chamada diáspora africana, é um empreendimento importante tanto para conhecer as contribuições dos africanos e afrodescendentes quanto para a oxigenação das Ciências Sociais.

É digno de nota, no entanto, que essas críticas pioneiras e os desenvolvimentos posteriores dessas ideias de diversas gerações de intelectuais negros vinham sendo rotundamente ignoradas pelas Ciências Sociais. Contudo, as diversas transformações sociais que passaram a ocorrer, principalmente, após a 2ª Guerra Mundial, durante o Movimento de descolonização da África, após o Movimento dos direitos civis norte-americanos, incentivo à imigração aos países imperialistas, Maio de 1968³⁰ e o fim da Guerra Fria, proporcionaram uma conjuntura e alguns contextos férteis para que essas produções fossem discutidas e teorizadas, algo que aprofundaremos adiante.

Desse modo, concebo que as duas correntes de pensamento, Pós-Colonialismo e Decolonialismo, que servem de base para a construção teórica e análise de nossos resultados,

²⁹ Político, diplomata, etnógrafo, médico e professor haitiano, Jean Price-Mars viveu. Viveu de 1876 a 1969. Foi, foi um intelectual público do movimento de Negritude, bastante preocupado com a transformação da imaginação nacional haitiana (GONÇALVEZ, 2019).

³⁰ Maio de 1968 é o evento que ocorreu na França, protagonizado por jovens universitários, que desdobrou e somou com um conjunto de outras pautas: liberação sexual, a Guerra do Vietnã, a Guerra da Argélia e diversas outras que, de certa forma, orientaram as transformações culturais na década de 1970.

contribuem, de alguma maneira, com a tarefa de questionar as narrativas hegemônicas, alterando, paulatinamente, o imaginário coletivo. Ambas as correntes teóricas trazem como preocupação a questão da representação e construção da ciência enquanto uma narrativa eurocêntrica e organizadora de subjetividades.

A crítica epistemológica se constrói, para os estudiosos dessas vertentes, baseada na preocupação em torno dos limites humanistas do discurso científico, seus postulados, paradigmas, teorias, conceitos e categorias, que devem ser (re)contextualizados a partir da visão pós/decolonial, tendo como referência central a diáspora africana. Ou seja, a proposta central dessas teorias é contemplar outras presenças epistêmicas que nos ajudam a compreender as sociedades contemporâneas, contudo, sem desconsiderar aquilo que já foi produzido na teoria social.

Tendo em vista essas reflexões e analisando o funcionamento das Ações Afirmativas, consideramos que estas, ao garantirem a permanência estudantil e incentivarem a ascensão de pessoas negras na carreira acadêmica, nos estimulam a pensar na produção de mecanismos eficazes para que fenômenos de exclusão epistemológica, como os relatados anteriormente, não voltem a ocorrer. Isso abre, por consequência, um horizonte de expectativas para a transformação do imaginário coletivo.

1.1. Caminhos de uma descolonização do conhecimento

As reflexões dos Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais nos permitem pensar sobre as potencialidades de políticas de Ação Afirmativa e de diretrizes curriculares antirracistas. Assim, além das reservas de vagas, as políticas implementadas a partir da Lei nº 10639/03 no contexto brasileiro e da Cátedra de Estudos Afro-colombianos no cenário colombiano, são entendidas como estratégias de descolonização curricular do Ensino Superior, isto é, “de desracialização da produção do conhecimento e de deslocamentos das representações subjetivas nos imaginários de uma sociedade racialmente constituída” (MATTIOLI, 2014, p. 15).

Segundo Kabengele Munanga (2002), a primeira origem do racismo foi o mito bíblico de Noé do qual resulta a primeira classificação, religiosa, da diversidade humana entre os três filhos de Noé, ancestrais das três raças: Jafé (ancestral da raça branca), Sem (ancestral da raça amarela) e Cam (ancestral da raça negra). Segundo o nono capítulo da Gênese, o patriarca Noé, depois de conduzir por muito tempo sua arca nas águas do dilúvio, encontrou finalmente um oásis e estendeu

sua tenda para descansar, com seus três filhos. Depois de tomar algumas taças de vinho, ele se deitara numa posição indecente. Cam, ao encontrar seu pai naquela postura fez, junto aos seus irmãos Jafé e Sem comentários desrespeitosos sobre o pai. Foi assim que Noé, ao ser informado pelos dois filhos descontentes da risada não lisonjeira de Cam, amaldiçoou este último, dizendo: seus filhos serão os últimos a ser escravizados pelos filhos de seus irmãos. Os calvinistas se baseiam sobre esse mito para justificar e legitimar o racismo anti-negro (MUNANGA, K. 2003, p. 8).

Embora houvesse ao redor do mundo situações de escravidão, principalmente ligadas a conflitos, guerras e dívidas, até o início da colonização ela não se constituía como uma instituição. Sendo assim, até a expansão marítima europeia, nunca a exploração de mão-de-obra escrava havia sido, sistematicamente, os meios de produção de um grupo de nações.

Essa exploração permitiu tamanha acumulação primitiva do capital, a primeira e única da história, condição *sine qua non* para o ineditismo do sistema de exploração capitalista. Nunca o ser humano havia violado tão perversamente as mínimas regras de ética mais primordiais à existência humana com fins econômicos, que logo, passaram a estruturar o modo de vida de, uma sociedade dividida em parte da população que oficialmente é autorizada, a qualquer momento, ser torturada, violentada, estuprada, explorada ou assassinada pela outra que detém o poder da violência legítima.

1.2. A perspectiva decolonial: potências e limites

O filósofo argentino Enrique Dussel (1992) chamou de “não-ética da guerra” as regras de violência comumente aceitas durante os períodos de guerra, regras que, atualmente, estão estabelecidas como norma cotidiana das relações sociais nos países colonizados e que estruturam, por consequência, suas instituições. Para o autor, a modernidade, assentada na categoria de raça, justificou “uma práxis irracional da violência” (DUSSEL, 1992, p. 49), ao perpetuar sujeitos e grupos humanos despidos de humanidade e transformados em objetos “do ego moderno” a serem conquistados, civilizados, modernizados, que transformou os europeus nos missionários da civilização em todo o mundo, em especial, com os chamados povos colonizados (DUSSEL, 1992).

De maneira correlata a essa discussão, Michael Foucault (2005), no período de 1975 a 1976, estabelece em suas aulas que na sociedade moderna, a repressão seria a guerra continuada por outros meios. Nesse cenário, as tecnologias do poder são orientadas pelo racismo moderno. Anteriormente às aulas de Foucault, Frantz Fanon (2008 [1952]) problematiza, de forma mais acurada, o fenômeno do racismo, ou melhor, da experiência racialização, denominando de *zona de*

não-ser, no qual o humanismo europeu negou a existência do *Outro* colonizado e justificou sua violência e exploração sistemática, generalizando e inferiorizando o *Outro* por suas características fenotípicas.

Reflexão esta que pode ser articulada àquilo que o pioneiro sociólogo afro-americano W. E. B. Du Bois (1999[1903]) denominou de linha de cor, a qual, segundo ele, seria o problema do século XX, uma vez que trata as “pessoas de cor” como sub-humanos, destinados a viver sob um “véu”. Todas essas construções apontam para aquilo que Munanga (2002) considerou ser a história do racismo ligado ao modernismo ocidental, no qual “os caracteres físicos foram considerados irreversíveis na sua influência sobre os comportamentos dos povos” (MUNANGA, 2002, p. 8).

O racismo pode ser compreendido, nos termos de Sueli Carneiro (2005), como um regime de verdade, constituído a partir do *lócus* de enunciação que é a própria Europa, a partir do qual, os saberes e as ciências produzem efeitos de poder. Este é arbitrariamente legitimado para produzir e controlar o corpo dos sujeitos, ao mesmo tempo em que apaga, dissimula ou silencia outras formas de saberes, processo denominado por Boaventura (*apud* CARNEIRO, 2005) como epistemicídio.

Nesse sentido, a perspectiva decolonial sustenta que na ordem do sistema-mundo moderno/colonial a ideia de raça se constituiu como signo e “princípio organizador da acumulação capitalista em escala mundial e das relações de poder nas sociedades contemporâneas” (QUIJANO, 2005, p.106). Esse padrão de poder não se restringe ao controle do trabalho, mas envolve processos de controle dos Estados, de suas instituições e da produção do conhecimento.

A modernidade ocidental forjou um universalismo europeu (leia-se branco), compreendido como um conjunto de doutrinas e pontos de vista ético-normativos “que derivaram do contexto europeu e ambicionaram ser valores universais” (WALLERSTEIN, 2007, p. 60). Um dos principais efeitos forjados com essa invenção foi a constituição de uma hierarquização de conhecimentos, saberes, experiências, sujeitos e grupos humanos, que transpôs a própria experiência colonial. Fanon (1983) observou que as narrativas ocidentais coloniais destituem o *Outro* de sua singularidade, emprestando-lhe um apagamento que tem impacto não apenas na produção de conhecimento como na própria constituição de subjetividades. Assim, com base nos estudos desse autor, podemos compreender a situação colonial como experiência de negação sistemática de humanidade dos sujeitos não brancos.

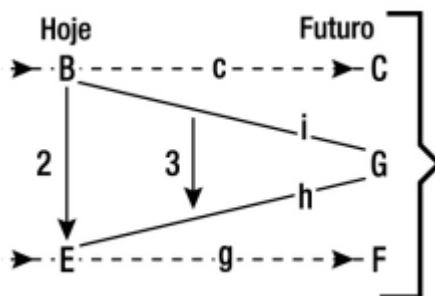
A partir das contribuições teóricas de Anibal Quijano, Walter Dignolo e Enrique Dussel, Maldonado-Torres (2003) denomina essa construção colonial, da subjetividade moderna em que

não se reconhece a humanidade do ser negro, enquanto *colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade do ser* (LANDER; Et al, 2005; MALDONADO-TORRES, 2003)

A colonialidade do poder se refere à interrelação entre formas modernas de exploração e dominação, e a colonialidade do saber tem a ver com o assunto da epistemologia e questões gerais sobre a produção do conhecimento e reprodução de regimes de pensamento coloniais, a colonialidade do ser se refere, então, à experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem. (MALDONADO-TORRES, 2003, p. 130, tradução nossa).

A amarração dos três conceitos fica evidente quando analisamos a máxima cartesiana *Cogito ergo sum*, ou “Penso, logo sou”, a partir da qual apreendemos que, no interior de “Eu penso” existe, também, “Outros não pensam”, enquanto no “Sou”, está intrínseco que outros “Não são”. Em outras palavras, são desprovidos de ser, já que não pensam, (MALDONADO-TORRES, 2003, p. 144). Nesse sentido, a proposta de descolonização do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) articula-se bem com a representação que Enrique Dussel (2005) cria para demonstrar a dinâmica para superação do paradigma eurocêntrico.

Esquema 1- Paradigmas da modernidade



Fonte: Elaboração do autor a partir de esquema de Dussel (2005, p. 67).

I) DETERMINAÇÕES MAIS RELEVANTES

- B: O presente europeu moderno
- C: Projeto de “realização” (habermasiana) da “Modernidade”
- E: O presente “periférico”
- F: Projeto dentro da “Nova Ordem Mundial” *dependente*

II) RELAÇÃO COM UMA CERTA DIREÇÃO OU SETAS

- c: Práxis da realização de C
- g: Práxis da realização de F (desenvolvimentismo)
- h: Práxis da libertação ou de realização de G

i: Práxis da solidariedade do Centro com a Periferia

G: Projeto mundial de libertação (DUSSEL, 2005, p. 67)

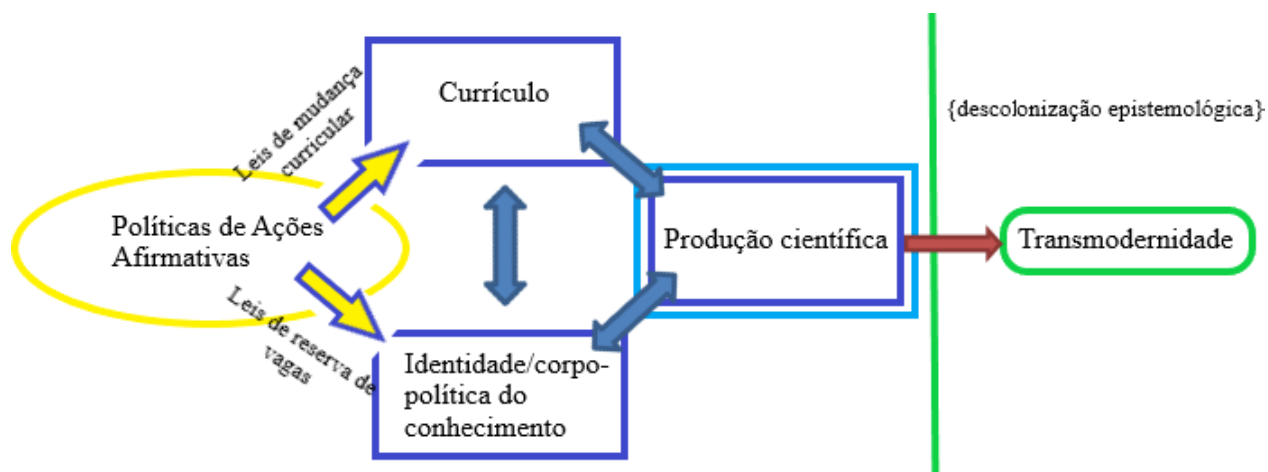
A seta **2** se refere ao tipo histórico de dominação contemporânea, e a seta **3** – apesar de Dussel (2005) não elaborar uma explicação - interpretamos que se trata de um provável tipo de dominação em que a *práxis* política do Centro subalterniza a *práxis* da libertação da Periferia. A concepção de *Transmodernidade*, cunhada por Dussel (2005), se refere a um projeto de crítica à modernidade eurocêntrica, mas que difere da crítica à pós-modernidade e se define por uma *pluriversalidade das razões* (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014).

Em nossa interpretação, ressalta-se uma fraqueza dos decoloniais, uma vez que a separação entre as linhas do Centro e Periferia representadas no **Esquema 1** não estão rigidamente estabelecidas pelo pertencimento geográfico entre Atlântico Norte e Periferias. Mesmo que a dimensão geográfica seja extremamente importante, a relação Centro/Periferia também existe dentro da Periferia e do próprio Centro.

Isto é, os mecanismos de poder/saber agem sobre corpos específicos e de modos desiguais, e o poder age sobre os corpos de maneira a hierarquizar as diferenças. Essas hierarquias vão operar, principalmente, através de raça, gênero, classe e sexualidade, e se difunde, também, na produção científica, perpetuando a exclusão de subjetividades. Este fenômeno tanto é real que pode ser observado nos corpos dos teóricos, demonstrando uma contradição entre teoria e o *locus* de enunciação, já que no grupo M/C há uma predominância de homens, brancos (ou *blanco-mestizos*), cisgêneros, de classe média ou de elite e heterossexuais.

No **Esquema 2**, abordo o modo como operam os sistemas de representação e de encadeamento de significados (HALL, 2003), bem e como as relações que esses sistemas desenvolvem com a proposta da geopolítica e da corpo-política do conhecimento, permitindo um deslocamento de paradigmas (BERNARDINO-COSTA, 2018). Cumpre destacar que esse segundo esquema se insere no eixo da *práxis* periférica, trazido no esquema anterior.

Esquema 2- Políticas de Ações Afirmativas e a descolonização epistemológica



Fonte: elaboração própria.

Um exemplo contundente da importância de se pensar a questão da geopolítica do conhecimento, ou simplesmente do *posicionamento do sujeito*, é o caso da vereadora, Marielle Franco, assassinada no dia 14 de março de 2018 no Rio de Janeiro. Marielle, além de ser uma figura política proeminente, era também mulher negra, ativista, feminista, periférica, não-heterossexual. Ela também era socióloga, dado poucas vezes lembrado, estudou em cursinhos populares do Rio de Janeiro e seu ingresso na universidade aconteceu por meio das cotas. A produção acadêmica de Marielle Franco era direcionada para a questão da Segurança Pública e a violência nas favelas, desenvolvendo, portanto, uma sociologia em *mangas de camisa*, como diria Guerreiro Ramos (1995). Essa forma de atuação se constitui como uma típica atividade de um intelectual orgânico, conectado à realidade social, que direciona o conhecimento sociológico para os problemas do concreto. (BARIANI, 2006; HALL, 2013; RAMOS, 1995).

Outro ponto de fragilidade é que, embora diversos dos intelectuais do Grupo M/C ressaltem a importância da racialização e do estabelecimento de uma *zona de não-ser* para a configuração do mundo colonial/capitalista, essa dimensão perde um pouco a sua importância no prognóstico geral

do grupo, ainda que se reconheça a importância da pluriversalidade das razões para a real efetivação de uma justiça cognitiva.

Isto significa que, ao promover o diálogo de saberes, em que um deles racializa o *Outro*, não efetiva um diálogo, pois existe uma imagem pré-configurada desse *Outro* e o lugar desse diálogo pode ser apenas um jogo de cena, um modo de conter e de regular a diferença. Ademais, esses autores mobilizam alguns teóricos dos Estudos Culturais para a perspectiva decolonial, entretanto suas ferramentas são postas em segundo plano no movimento de compreensão dos agenciamentos, das significações e do jogo das relações de poder, que estão em constante transformação.

Se tomarmos o exemplo da Colômbia que é oficialmente multicultural e pluriétnica, vemos como pode ocorrer um cooptação das demandas por reconhecimento no sentido da diversidade e não da equidade, dando margem para a folclorização da cultura. Inclusive, recebi a queixa por parte de diversos ativistas na Colômbia (no Brasil também existe a discussão), de que “a cultura negra está na moda, mas o negro não”. Isso ficou, de fato, explícito para mim quando presenciei uma apresentação de música folclórica afro-colombiana na Universidad Distrital, em que não havia estudantes afro-colombianos participando.

Outro ponto de crítica aos Estudos Decoloniais é de que, apesar da anunciada preocupação sobre os apagamentos históricos e teóricos dos não-europeus, a proposta de superação dessa vertente teórica caminha sobre dois problemas importantes. O primeiro se refere à “origem” dessas teorias, ou melhor, aos rótulos que são colocados sobre os autores e ao seu estatuto dentro desse *loci* de enunciação. Ou seja, está em questão o que está sendo entendido como europeu, latino-americano, africano, ameríndio, ancestral etc. Aqui apontamos uma contradição, a partir de como Ramón Grosfoguel (2008) coloca o problema.

não tem a ver apenas com valores sociais na produção de conhecimento nem com o facto de o nosso conhecimento ser sempre parcial. O essencial aqui é o locus da enunciação, ou seja, o lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala. [...] Eis que se torna importante distinguir “lugar epistémico” e “lugar social”. O facto de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir de um lugar epistémico subalterno. Justamente, o êxito do sistema-mundo colonial/moderno reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensar epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes. (GROSFOGUEL, 2008, n.p)

A preocupação, primeiramente, perpassa a armadilha de analisar a sua forma ou superfície (no caso, o autor e sua origem) em detrimento do seu conteúdo (qual o sentido de sua produção teórica e com quem dialoga). Não obstante, uma das críticas frequentes que os Decoloniais têm

feito em relação aos Pós-coloniais anglo-saxões é a de que o seu corpo teórico é demasiado branco e europeu, e que esse traço deveria ser superado.

Críticas como essa nos levam a uma segunda dimensão sobre o problema a respeito da origem, já que pressupõem que os autores latino-americanos vivenciariam maiores adversidades e por isso, estariam num grau inferior de hierarquia em relação aos autores europeus e ou norte-americanos, o que não é, necessariamente, verdade se olharmos outras clivagens, como raça, gênero e sexualidade.

Lembremos que esses autores latino-americanos também produzem desde grandes centros de produção do conhecimento (o principal é a Universidade de Duke, na Carolina do Norte) e também, como mencionamos anteriormente, possuem um perfil bastante “padrão” (branco, homem, heterossexual, classe média alta)”, com exceção da única mulher com projeção no grupo, Catherine E. Walsh. Então, seria problemático dizer que um homem heterossexual branco (mesmo que seja latino, fora de seu país) esteja numa escala de inferioridade em relação a um autor afro-americano ou autora afro-americana, por exemplo, ou ainda afirmar, que um autor e militante importante como Antonio Gramsci teria vivido em um contexto de privilégios por ser branco e europeu³¹.

Além disso, pensar a geopolítica/corpo-política do conhecimento desse modo, pode reduzir a complexidade da discussão em formas binárias, colocando a diferença como estanque e a nacionalidade como autoridade. Isso não significa que discordamos que exista uma exclusão sistemática na representatividade e uma representação racializada na academia. Parece-nos que, qualquer corrente intelectual que se preze, no século XXI, deve estar atenta às dinâmicas de reprodução do padrão intelectual eurocêntrico e de como as marcas da diferença distribuem socialmente desigualdades, quando não encaradas com franqueza.

No entanto, ao posicionar o problema dessa maneira, há que se questionar como ela acaba por fomentar nacionalismos epistêmicos, borrando outras dimensões em que a diferença se articula. Por exemplo, quando refletimos essa problemática da nacionalidade pela figura de Jacques Derrida

³¹ O uso do “branco” aqui tenta emular os sentidos marcados pela crítica de Grosfoguel (2008). Contudo, é claro que as noções de “raça” são localizadas geográfica, histórica e geograficamente, culturalmente e historicamente, e que é no mínimo inseguro fazer tal afirmação, mesmo que tenhamos uma noção de sua cor de pele e traços pelos testemunhos e imagens do autor. Como sabemos, a racialidade é uma construção social complexa e dotada de plasticidade. Algo também presente nas nossas entrevistas e observação de campo, éem que, para muitos afro-colombianosafrocolombianos, os mestiços seriam “branco-mestiços”, pois, apesar de não serem fenotipicamente caucasianos (ou “autênticos” brancos, em comparação a um modelo europeu), eles ainda se posicionam no topo da hierarquia racial na Colômbia e agem de acordo com esse padrão de dominação racial.

– filósofo importantíssimo também para os Pós-Coloniais, será ele considerado europeu e branco ou o fato de ter origem judaica e ter nascido e crescido na Argélia o blindaria de tal alcunha? Poderíamos questionar o mesmo sobre Stuart Hall, Homi Bhabha ou Ernesto Laclau (que está em outro espectro, apesar de muito utilizado nos estudos culturais), isso sem pensar em todos os autores que esses citados mobilizam para construir suas teorizações.

Desse modo, o problema aqui é a relação, relativamente explícita, entre origem e teoria, que, em última instância, retroalimenta o binarismo das relações de poder que se propõem a criticar. Logo, embora a origem seja parte fundamental das trajetórias de vida, a experiência é um elemento dos mais relevantes para explicar os posicionamentos políticos dos sujeitos, a maneira como são interpelados a ocuparem essas posições (HALL, 2014) e de que modo estão produzindo agenciamentos que transformam as narrativas e ampliam as imaginações (HALL, 1996).

O segundo problema diz respeito ao perigo da construção de uma teoria que se sobrepõe a diversas outras linhagens que tematizam os mesmos problemas, sem considerá-las em seu interior. Isso porque a perspectiva decolonial encontra ressonância em diversos intelectuais afrodiáspóricos anteriores e, tal, como alguns textos fazem questão de ressaltar, reconhecer diversas figuras que já tinham uma espécie de “sentido” decolonial em suas produções é uma forma de ampliação da própria noção de decolonialidade (BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES, GROSGOUEL, 2018).

Contudo, essas contribuições estão sendo incorporadas *a posteriori*, associando ideias insulares de autores e tentando aproximá-los. Embora isso traga um resultado produtivo, no sentido de abertura epistemológica, o problema é que acaba deixando de fora algumas genealogias de pensamento. Ou seja, se o colonialismo e a exclusão racial apagaram diversos intelectuais negros e negras da história do pensamento social, quando se resgata esses autores sem recuperar com a devida complexidade a sua história, seu contexto social, seus interlocutores e suas linhas de continuidade, é reiterado, em menor grau, o apagamento dessas genealogias de pensamento.

Dito de outra forma, esse tipo de abordagem minimiza a importância histórica de outras linhagens teóricas e políticas para compreender a sociedade contemporânea. Ou seja, a perspectiva da decolonialidade seria um guarda-chuva, no sentido de que abrange diversas produções ancestrais, incorrendo em possíveis generalizações, permanência de lacunas históricas e enfraquecimento de agendas de reconstruções históricas genealógicas, como é o caso, por exemplo,

da contribuição africana e afrodescendente no mundo, sua auto-representação e ancestralidade estética-política.

Outra dimensão do mesmo problema é que, ao descontextualizar esses autores que estão sendo resgatados ou “pincelados” para compor “novos” quadros de pensamento, podemos incorrer em incoerências e anacronismos históricos. O pensamento, de maneira geral, é melhor entendido como uma longa tessitura coletiva, complexa e muitas vezes contraditória, mas que pode ser desvelada através do resgate histórico, que seja cuidadoso com as biografias e preocupada em recuperar os sentidos da época.

Para mencionar um exemplo, podemos pensar nas genealogias dos pensamentos negros em diáspora que têm sido rastreadas e sistematizadas desde, pelo menos, a passagem do século XIX para o século XX. Nesse caso, temos o pioneiro trabalho de W. E. B. Du Bois, passando também por Ida B. Wells, C. L. R. James, Zora Neale Hurston, Oliver Cox, George Padmore, Paul Gilroy, e poderíamos continuar sugerindo nomes, conforme mais investigamos a respeito. Desse modo, o reconhecimento dos autores que já produziram ciência sobre temas que são caros aos dias de hoje promove, por consequência, uma agenda de investigação histórica e uma justiça cognitiva, de reparação intelectual.

Embora os anos de ausência dessas leituras sejam irrecuperáveis e, possivelmente, por esse motivo, se mantenham tão atuais, o esquecimento é justamente mais um ponto ser mobilizado com as Ações Afirmativas no Ensino Superior, dado que esse apagamento histórico se conecta diretamente com o debate das políticas afirmativas e, em específico, com a luta dos povos africanos, afrodescendentes e indígenas. Em outras palavras, trata-se da reflexão acerca da centralidade da narrativa de si (do ponto de vista coletivo) e da construção de uma agência política que se dinamiza o tempo histórico e desdobra em lutas e transformações cognoscíveis.

Talvez seja por essa primazia às construções narrativas a razão pela qual os estudiosos dos Estudos Pós-Coloniais sejam provenientes, em maior proporção, dos campos de Estudos de Literatura, Estudos Culturais e Retórica, enquanto os Decoloniais são, majoritariamente, oriundos das Ciências Sociais, da Economia, da Sociologia, da Antropologia e da História. (GROSFOGUEL, 2008).

Assim, emerge a seguinte pergunta: se as Ciências Sociais (especialmente a Sociologia e a Antropologia) geraram e foram geridas pelo fenômeno do imperialismo ocidental, construindo uma episteme colonialista e racializada, construindo leis, classificações e conceitos que corroboravam

em menor ou maior grau com a inferioridade de negros, africanos, indígenas e asiáticos (CONNEL, 2012), as disciplinas encarregadas de compreender os sentidos e significados do poder narrativo não teriam muito a contribuir para o debate? Ou, melhor ainda, não deveríamos investir em reflexões transdisciplinares, de modo a produzir pesquisas mais robustas e com respostas mais complexas e completas para os problemas sociais contemporâneos?

A noção estrutural dos problemas da sociedade contemporânea (herdada da episteme marxista, reformulada como sistema-mundo) carrega o sentido universalista dos Decoloniais, que acabam por generalizar os diferentes platôs de lutas e resistências anticoloniais.

A pós-colonialidade e a abordagem do sistema-mundo partilham entre si uma crítica ao desenvolvimentismo, às formas eurocêntricas de conhecimento, às desigualdades entre os sexos, às hierarquias raciais e aos processos culturais/ideológicos que fomentam a subordinação da periferia no sistema-mundo capitalista. Contudo, as visões críticas permitidas por uma e outra abordagem dão ênfase a diferentes causas determinantes. Enquanto as críticas pós-coloniais salientam a cultura colonial, a abordagem do sistema-mundo sublinha a acumulação interminável de capital à escala mundial. E se, por um lado, as críticas pós-coloniais dão ênfase à agência, por outro, a abordagem do sistema-mundo enfatiza as estruturas (GROSFOGUEL, 2008, n.p).

Neste trecho, vemos um dos conceitos mais importantes para os Estudos Pós-Coloniais, a agência, colocado em oposição às relações político-econômicas. Há uma substancial diferença em trabalhar do ponto de vista sistêmico e do estrutural. No primeiro caso, sob as lentes teórico-críticas dos Estudos Culturais, devemos primeiramente reconhecer a existência de um pressuposto da virada cultural, que diz respeito à vida cultural (simbólica) preceder a vida objetiva (material) que, simultaneamente, também retroalimenta a cultural, produzindo significantes que não contestam as relações econômicas estabelecidas.

Trazendo a discussão para os contornos específicos da linguagem mobilizada em nosso campo de estudo, entendemos que ela não seja imparcial, nem se constitua como um mero detalhe. Dessa maneira, a linguagem utilizada na perspectiva do sistema-mundo é, na verdade, parte do legado léxico das Ciências Sociais, “como admite o próprio Wallerstein, a linguagem usada pela análise do sistema-mundo ainda está presa à velha linguagem da ciência social do século XIX e prescindir desta linguagem é um enorme desafio” (GROSFOGUEL, 2008, n.p).

Grosfoguel (2008) aponta que os conceitos de *colonialidade do poder*, de Aníbal Quijano (1991, 1993, 1998), e de *heterarquia* do filósofo grego Kyriakos Kontopoulos (1993) são mobilizados justamente para descolonizar a linguagem do sistema-mundo, de Immanuel Wallerstein. Para o autor porto-riquenho, o primeiro conceito rompe com a instrumentalização da

cultura reproduzida pelos latino-americanos dependentistas, enquanto o segundo amplia as noções de hierarquia, permitindo o conhecimento das tramas mais complexas de relações de poder que se interrelacionam de maneiras diferentes.

Todavia, Grosfoguel (2008), assim como outros autores do *giro decolonial*, entendem como superadas as contribuições dos Estudos Culturais sobre representação, recepção, identidade e cultura. Ainda que Stuart Hall (2003) apareça como um teórico fundamental para esses estudos, o amplo projeto do Centro de Estudos Culturais de Birmingam acaba escamoteado – aparentemente – por sua geolocalização europeia, e não necessariamente pelas suas limitações teóricas e conceituais. Ao menos, essas eventuais limitações não costumam ser teoricamente pontuadas. Semelhante problema ocorre quando Ramón Grosfoguel (2008) traz o histórico da cisão nos Estudos Latino-americanistas, em que,

[...] Foucault, Derrida, Gramsci e Guha. Entre estes quatro, contam-se três pensadores eurocêntricos, fazendo dois deles (Derrida e Foucault) parte do cânone pós-estruturalista/pós-moderno ocidental. Apenas um, Rinajit Guha, é um pensador que pensa a partir do Sul. Ao preferirem pensadores ocidentais como principal instrumento teórico, traíram o seu objectivo de produzir estudos subalternos. (GROSGOUEL, 2008, n.p.)

Tal apontamento não permite ao leitor entender, mesmo que superficialmente, porque Derrida, Foucault e Gramsci seriam considerados eurocêntricos, onde estão as suas deficiências e o que podemos aprender com eles apesar de seus vieses. As contribuições desses autores – e de muitos outros – são incontornáveis, seja no tocante aos avanços sobre discurso, filosofia, linguagem, cultura, identidade, intelectuais e hegemonia, ou sobre conceitos e entendimentos paradigmáticas das Ciências Sociais, como as próprias noções de estrutura e superestrutura. Isso não significa que o pensamento desses autores não sejam criticáveis e estejam sujeitos ao exercício de contextualização, mas que suas contribuições enriquecem o instrumental teórico-metodológico para analisar os efeitos e a continuidade do colonialismo na contemporaneidade.

Desse modo, é mister aprofundar nos significados da linguagem e da cultura, o que está muito longe de um determinismo culturalista. Na verdade, se trata de um refinamento estratégico para a abordagem dos significantes das práticas sociais e discursivas, permitindo compreender o mundo social com um maior rigor científico e com o diálogo entre diversas disciplinas do conhecimento, que cada vez mais se expandem, diluem suas fronteiras e enriquecem as Ciências Sociais e Humanas.

Mas a menção do seu impacto na —vida interior lembra-nos de outra fronteira que precisa ser mencionada. Isto relaciona-se à centralidade da cultura na constituição da subjetividade, da própria identidade, e da pessoa como um ator social. Até recentemente,

isto era visto como uma separação convencional entre as disciplinas da sociologia e da psicologia, embora se tivesse sempre admitido que todo modelo sociológico carregava dentro de si certas pressuposições psicológicas acerca da natureza do sujeito individual e da própria formação do —eu— e vice-versa. Entretanto, de uma forma significativa, esta linha divisória tem sido enfraquecida e abalada pelas questões da —cultural. Até os mais céticos têm se obrigado a reconhecer que os significados são subjetivamente válidos e, ao mesmo tempo, estão objetivamente presentes no mundo contemporâneo — em nossas ações, instituições, rituais e práticas. A ênfase na linguagem e no significado tem tido o efeito de tornar indistinta, senão de dissolver, a fronteira entre as duas esferas, do social e do psíquico. (HALL, 1997, p.6)

Essa atenção aos aspectos linguísticos, discursivos e subjetivos é apenas um dos pontos nodais das diferenças epistemológicas entre Decoloniais e Pós-Coloniais. Todavia, exploraremos essa fronteira de forma mais detida nas próximas seções, dando centralidade à noção de cultura e também analisando sob a ótica da memória e subjetividade.

Em suma, é claro que existe um projeto comum entre Decoloniais e Pós-coloniais, como nomenclaturas e referências em comum já denunciam. E se a questão da modernidade e do colonialismo tem estado em pautas associados, isso se deve, é em grande parte, por influência dessas correntes. Mas também deve-se atentar para a existência da disputa sobre projetos políticos e para o fato de que são grupos de autores são externamente diferentes e internamente heterogêneos. De tal modo que, quando se fazem críticas generalistas aos Pós-Coloniais e ou aos Decoloniais como se fossem ambos uma coisa só - em especial aquelas críticas com argumentos que valeriam apenas para um dos dois – não aprendemos sobre o objeto criticado, nem conhecemos suas diferenças, potências e fragilidades. Apreciações generalistas como essas, não são muito diferentes da experiência da racialização, em que o sujeito negro perde a sua singularidade e que o colonizador já “sabe” previamente sobre o corpo negro, sem que este pronuncie sequer uma palavra. Enfim, diante dessas reflexões, nos parece oportuno entrar mais apropriadamente no argumento pós-colonial e navegar pelas águas do Atlântico Negro.

1.3. Universidade, identidades e o circuito da cultura

Mobilizo nesta seção parte de minha própria memória e percepções como estudante negro em duas universidades – com e sem Ações Afirmativas. Além disso, apresento parte do material das entrevistas que desenvolvi e das análises que empreendi, sobre os currículos escolares selecionados. Ao fazer esse movimento, minha proposta é refletir também sobre alguns episódios de racismo que se relacionam ao universo acadêmico, discutindo sobre como a adoção de políticas de Ações Afirmativas no Ensino Superior permitem romper com o imaginário racista estabelecido.

Partimos da premissa que o colonialismo produziu e foi produzido – dialeticamente – pela participação ativa dos intelectuais das Ciências Sociais, que através da suposta inferioridade racial, justificaram tal empresa, *estereotipando* e inferiorizando as populações africanas, afrodescendentes, asiáticas e indígenas. Apesar das Ciências Sociais limitarem os *quadros sociais da memória* da modernidade às memórias relacionadas à experiência dominante eurocêntrica³², a população *afrodiaspórica*, em contraponto, também participou ativamente desse processo histórico global e criou seus próprios marcos da memória, por meio de uma contracultura da modernidade (GILROY, 2001).

Isso quer dizer que existe a produção de uma representação que contesta os diferentes personagens e eventos históricos articuladores da narrativa eurocêntrica de modernidade. Nosso entendimento é que somente a partir das Ações Afirmativas outras narrativas ganharam algum espaço nas Ciências Sociais e passaram a questionar a história universal que o Ocidente construiu sobre si mesmo. Em outras palavras, a presença de intelectuais da *diáspora africana* no espaço acadêmico fez eclodir as *memórias subterrâneas* da modernidade.

Em suma, com base nas discussões de Walter Benjamin (1987), tento trazer como contribuição um pouco do que minha *Erfahrung* (experiência – que não é meramente individual) num espaço elitizado e majoritariamente branco pode ensinar à *Erlebnis* (vivência) cotidiana da contemporaneidade das Ciências Sociais. Considerando a política das cotas raciais como uma forma de fazer uma história a contrapelo (BENJAMIN, 1987 [1940]), observo que em sua forma – o discurso do movimento negro que legitima a política necessariamente descentraliza a identidade nacional – e em seus efeitos - ao ampliar o ingresso de pessoas negras no Ensino Superior - são também deslocadas as posições hegemônicas no poder de se produzir a história.

Ao dar particular importância à experiência, à memória, e a narrativa, Benjamin ultrapassa algumas limitações acadêmicas e universalismos muito presentes em seu contexto histórico e que hoje essas abordagens são mais aceitas, principalmente após a chamada “virada” linguística/discursiva/cultural³³. Assim, como o adinkra *Sankofa* da epígrafe desta dissertação, uma

⁹ Sob um amplo espectro – que se inicia na transição da Idade Média para Idade moderna – temos um conjunto de eventos: Renascentismo, Revolução Científica, Revolução Francesa, Revolução Industrial, Revolução Russa, Primeira e Segunda Guerra Mundial, Pós-Guerra, Guerra fria, Maio de 68 e Fim da URSS.

³³ Num Tratamos essa virada em sentido amplo, essa virada se trata da mudança de interpretação do mundo social nas Ciências Humanas, em ciências humanas. Em que as teorias deterministas da cultura perdem força, e que a vida objetiva não precede mecanicamente como causa à vida subjetiva. Ou seja, do ponto de vista *foucaultiano*, não existe prática ou ação anterior ao discurso. Para, para os Estudos Culturais, são as significações e os conjuntos de classificações compartilhadas (cultura) que constroem o mundo objetivo.

das preocupações de Benjamin (1987) diz respeito ao entendimento do passado enquanto força real, atuante e ativa em nosso presente, dado que que nos impele, invariavelmente, a um futuro subordinado a essas forças.

O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? Não têm as mulheres que cortejamos irmãs que elas não chegaram a conhecer? Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e nossa. Alguém na terra está à nossa espera. (BENJAMIN, 1940, p.1)

Ora, se por um lado, Walter Benjamin (1987) reconhece que sempre houve um verso da história, uma dobra do passado que não puderam ser ouvidos, as Ciências Sociais, em contrapartida, se constituíram durante séculos como a expressão da voz legítima da hegemonia europeia. Mais especificamente, as Ciências Sociais tiveram participação ativa no contexto do imperialismo e colonialismo, não somente como reflexo cultural da época, senão como cúmplice. “A Sociologia se institucionalizou através e dentro do momento imperial” (CONNEL, 1997; GO, 2013; MANTENA 2012 apud GO, 2016). Isto é, foi a serviço do Império que a Sociologia buscou explicar as sociedades, por meio de determinadas leis e classificações, separando-as no que seriam as sociedades supostamente primitivas das, em teoria, avançadas.

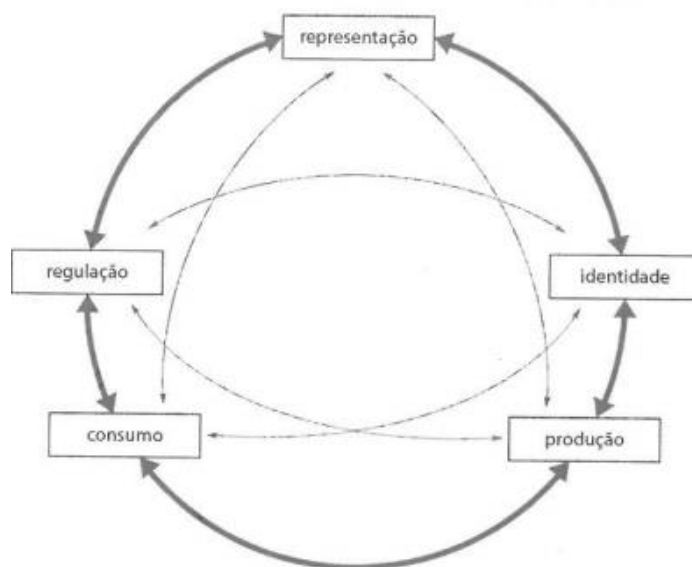
Esse campo disciplinar transformou o colonizado em objeto de um sujeito universal, o *Eu* moderno que criou um *Outro* espetacularizado, deformado e degenerado, objeto do desejo branco (FANON, 2008). Não obstante, as Ciências Sociais hegemônicas, sob às luzes do projeto iluminista, produziram uma narrativa teórica racializada, em que, mesmo quando o discurso político era crítico das noções liberais do humanismo - como o marxismo - essas construções ontológicas do *Outro* permaneceram. Poucos investimentos foram feitos no sentido de compreender a importância do colonialismo e as consequências teóricas e analíticas das persistentes décadas de hegemonia do racialismo científico.

Argumento que as universidades são espaços privilegiados de produção de representação (no caso, científica). E que a partir delas se podem construir narrativas que tratam, tanto da história da humanidade e seu projeto de modernidade, quanto de uma história mais recente no Brasil, relacionada à posituação de direitos após a Constituição de 88. Apesar das universidades terem tido uma função fundamental no colonialismo e, por quase toda sua história, terem perpetuado a exclusão da participação da população negra e a partir das políticas de Ações Afirmativas que se abrem possibilidades potenciais de intervenção no *circuito da cultura* (DU GAY et al, 1997), que

as universidades integram. Esse circuito, que constantemente repõe os valores e sentidos racializados, agora se abre a uma produção que é passível de desestabilizar tais cadeias de significados.

O circuito da cultura (DU GAY et al, 1997) e a ideia de codificação/decodificação (HALL, 2018 [1980]), construídos no interior do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos em Birmingham, na Inglaterra, contribuem no entendimento do modo como os significados se articulam em cadeias e pontos nodais, sendo constantemente codificados e decodificados. O artigo *Codificação/decodificação* de Stuart Hall (2018a), que teve sua primeira versão em 1973, visava o desenvolvimento de uma crítica consistente ao modelo de estudos de mídia, do *Centre for Mass Communications Research*, na Universidade de Leicester. O objetivo do estudo, segundo Hall (2018, 2018a), se baseou em apontar críticas aos métodos tradicionais positivistas de análise de audiência e conteúdo, sugerindo um novo modelo que considerasse também a *decodificação* como uma instância contingente, além de delinear certo determinismo sobre a perspectiva *althusseriana* das noções de aparelhos ideológicos do Estado e estrutura e superestrutura (HALL, 2018b).

Figura 1- Circuito da Cultura



Fonte: Elaboração de Paul du Gay. (HALL, S., 2016, p.18)

Desse modo, mesmo que Hall (2018, 2018a) reconheça que a produção da comunicação em massa seja do tipo panóptico, tanto a produção quanto a recepção não são meras reproduções dos sentidos globais das relações de poder capitalistas. Na verdade, Hall (2018, 2018a) sugere três posições hipotético-dedutivas para o decodificador, a saber: a) a leitura preferencial, que corresponde ao sentido tal como o desejado pelo codificador institucionalizado; b) a leitura negociada, em que não há aceitação nem negação total do sentido projetado; e c) a leitura oposicionista (HALL, 2018, 2018a).

Portanto, sugerimos neste trabalho que a produção científica e a circulação de sentido operam em processos semelhantes aos do *circuito da cultura* de Paul du Gay et al. (1997), apesar de cada um deles possuir arquiteturas e dinâmicas exclusivas. Para facilitar a apropriação do modelo, pensemos a partir da instituição universitária, não como um simples “aparelho ideológico do Estado” encarregado de “manter a sociedade tal como está” – citando as palavras de nossa entrevistada Maria (2020) – senão como um lugar de disputa, no qual as Ações Afirmativas têm grande potencial de “facilitar” leituras e questionamentos de oposição às leituras hegemônicas sobre a sociedade.

1.4. Ciência, silenciamento e memória

No o livro *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano* (2019), Grada Kilomba propõe a metáfora da *máscara do silenciamento* para se referir à relação entre escravizado e senhor, no processo colonial. A autora portuguesa afirma que a boca é o órgão que tem sido historicamente censurado, pois o *sujeito branco* fantasia que o *sujeito negro* quer roubar-lhe os frutos, a cana-de-açúcar e o cacau, ainda que, moralmente, esses alimentos pertençam aos trabalhadores escravizados (KILOMBA, 2019).

Assim, o colonizador transfere aquilo que ele recusa em reconhecer em si mesmo, como um mecanismo de defesa do ego. A negação é utilizada para manter e justificar a opressão racial, criando um ego cindido, em que somente a sua parte boa é vivenciada e a outra parte é projetada no *Outro*. Isto criou um mundo conceitual em que se associa o *negro* a tudo que represente perigo, ameaça, violência, excitação, sujeira, enquanto a branquitude olha a si mesma como ideal (KILOMBA, 2019).

Nessa dinâmica, o *sujeito negro* é construído como um *Outro* em si mesmo, criando uma compulsão interna, um trauma psíquico, que aliena o sujeito de si. (KILOMBA, 2019; HALL,

1996; FANON, 2008). Assim sendo, a metáfora da máscara refere-se ao medo branco de ouvir aquilo que não é dito, dado que a “essência da repressão [...] encontra-se simplesmente em afastar-se de algo e mantê-lo à distância do consciente” (FREUD, 1923, p.17 *apud* KILOMBA, 2019, p. 41). Ou seja, é um mecanismo de defesa do ego frente à verdade desagradável. Talvez, esta seja uma das explicações para tanta repulsa e reações energicamente negativas em relação às políticas de Ações Afirmativas.

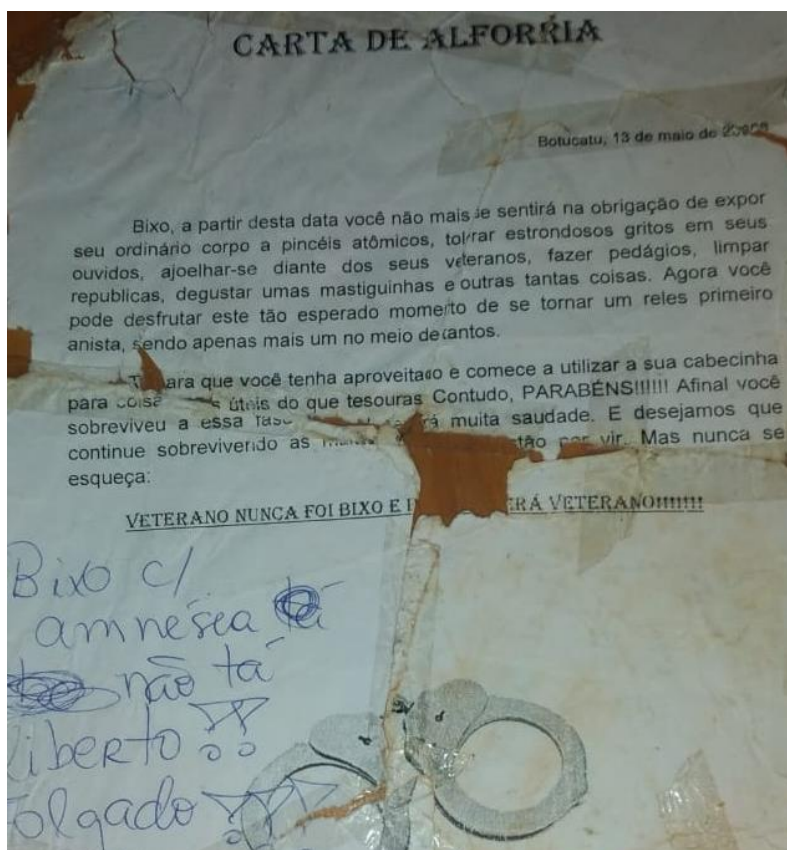
Trago um exemplo dessas dinâmicas a partir das minhas experiências enquanto estudante de Biomedicina na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (entre 2008 e 2011 na UNESP – Botucatu). Até pouco tempo atrás, havia uma forte cultura de trotes estudantis no campus, que significava, principalmente, passar pelos mais diversos tipos de assédio e abuso psicológicos³⁴, orientados pelas lógicas das relações de poder predominantes em nossa cultura, como machismo, homofobia e racismo. O nível de violência simbólica racista dessa tradição era tanta que no fim do período de trotes, programado para ocorrer, preferencialmente, no 13 de maio, ocorria a “festa da libertação dos bixos³⁵”. Nela, os estudantes deveriam barganhar as assinaturas de seus veteranos para que eles assinassem sua *carta de alforria* (sic), que poderia ser amassada, rasgada, queimada ou cuspidada, mas que os “bixos” deveriam guardá-la para se efetivar a libertação.

Em troca, os veteranos ofereciam o “bom” convívio social, baseado na ratificação de que no futuro você poderia exercer as mesmas práticas e evitaria possíveis perseguições contra si. O que quero destacar aqui é como a questão da escravidão aparece sem maiores constrangimentos entre esses estudantes como uma brincadeira, reiterada enquanto um ritual coletivo desenvolvido, – provavelmente, – por algumas décadas.

³⁴ Ouvir gritos, receber ordens, limpar casas alheias, beber bebidas alcoólicas contra sua vontade, realizar tarefas vexatórias, entre outras práticas.

³⁵ Também conhecidos como calouros, ingressantes no curso.

Figura 2- Carta de Alforria



Fonte: Foto cedida por um ex-colega.

A origem do trote remonta às origens da própria Academia, quando do surgimento das universidades europeias nos séculos XII e XIII. Essas práticas podem ser entendidas como ritos de passagem, com uma estrutura marcada por uma série de rotinas simbólicas, os quais tem o papel de produzir a incorporação de um conjunto de valores e significados já permeados na comunidade universitária. Esses ritos marcam a mudança de status desses novos estudantes, os quais são forçados a “perder” sua antiga identidade, inclusive com a substituição do próprio nome por um apelido.

Hoje, analisando de maneira retrospectiva essas situações, percebo que na minha primeira (e única) experiência em rituais como esse da carta de alforria, talvez eu não tenha apreendido toda a problemática envolvida, mesmo sendo negro. Muito pelo contrário, conservei a minha carta por algum tempo, com sentimentos ambíguos. Sem dúvida, assentir com aquela condição fez parte da minha trajetória naquele momento de minha vida, que eu resumiria como um processo de

assimilação racial, no qual eu costumava ser o único ou um dos raros negros nos espaços acadêmicos.

É inegável que o espaço universitário que exemplifiquei esteja inserido em um contexto cultural mais amplo, ainda assim, isso não diminui a gravidade de uma tradição universitária que ensina seus ingressantes a serem subservientes aos mais velhos, além de reiterar que o ingressante deveria “esquecer quem era antes”³⁶. Meu argumento é de que a ausência completa de estudantes negros (A UNESP deu seus primeiros passos nas Ações Afirmativas em 2014) contribuiu para a configuração de uma memória que não via problemas em transformar um trauma coletivo histórico, resultado do racismo de Estado, em um ritual de entretenimento. Esses acontecimentos, de fato, são sintomáticos e muito explicam sobre a subjetividade da juventude de classe média alta paulista e a sociabilidade numa universidade pública no estado de São Paulo, exemplificada na Imagem 2.

³⁶ Essa fala de esquecer quem você era antes de ingressar, de perder sua “identidade,” me lembro de ouvir várias vezes durante os trotes. É trágico. Trágico é perceber que muitos – como eu – estavam ali justamente tentando compreender seu lugar no mundo. As consequências desses atos são impossíveis de mensurar, mas era recorrente que ingressantes desistissem do curso, se tornassem reclusos ou entrassem em processos de sofrimento psíquico dos mais variados.

2. Diáspora africana na virada do séc. XXI: os casos do Brasil e da Colômbia

Somos pacífico, estamos unidos

Nos une la región

La pinta, la raza y el don del sabor

(ChoqQuibTown, 2007)³⁷

Hoy en el lugar de coco, se cosecha coca

Y en lugar de amores, hay enemistad

Y como consecuencia de esos malos cambios

En nuestro paraíso se acabó la paz

(Herencia de Timbiquí, 2011)³⁸

60% dos jovens de periferia

*Sem antecedentes criminais já sofreram violência
policial*

*A cada quatro pessoas mortas pela polícia, três são
negras*

³⁷ Música “Somos Pacífico”. Disponível em: <https://youtu.be/h4NgQMnCS0Y>. É uma banda formada em Cali, com integrantes radicados em Chocó. O nome da banda faz referência ao departamento de Chocó e à sua capital Quibdó. Região com alta concentração de pessoas negras, foi a principal protagonista das lutas de reconhecimento étnico-cultural da população negra na Constituinte. Foi também muito impactada pelo conflito civil armado no país, em que sua expressão mais aguda dessa violência está no *massacre de Bojayá*, em 2001, em que um grupo das Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC) atirou uma granada em uma igreja durante um confronto, que vitimou fatalmente 119 pessoas.

³⁸ Música “Coco por Coca”. Disponível em: https://youtu.be/RcK_eWZzloU.

É uma banda afrocolombiana, com integrantes vindo de Timbiquí, no sudoeste colombiano. É uma pequena cidade costeira no departamento do Cauca, no Pacífico colombiano. Marcada por uma grande riqueza de cultura afro, que está na culinária, na música, nos costumes e tradições, que a torna uma referência de difusão da cultura do Pacífico no âmbito nacional e internacional. Contudo, assim como toda a região, foi e ainda é muito impactada pelo conflito civil armado do país, inclusive algumas famílias dos integrantes sofrem violências e ameaças de narcotraficantes, paramilitares.

*Nas universidades brasileiras, apenas 2% dos alunos
são negros*

*A cada quatro horas, um jovem negro morre
violentamente em São Paulo*

Aqui quem fala é Primo Preto, mais um sobrevivente

(Racionais MC's, 1997)

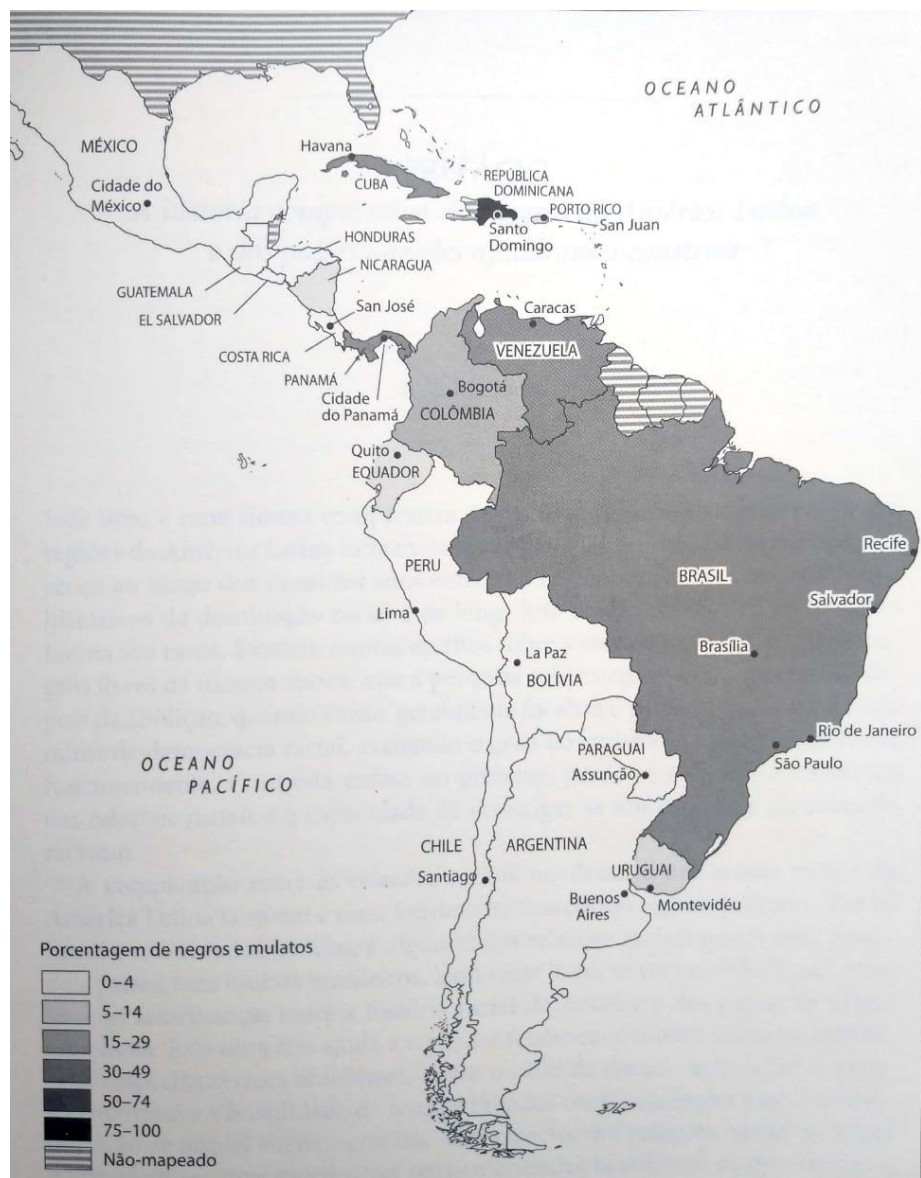
As três epígrafes são retiradas de estrofes, ou versos, musicais de bandas que a partir de suas performances retratam os problemas enfrentados pela juventude/população negra na Colômbia e no Brasil. De certo modo, os textos sintetizam centenas de milhares de páginas de cientistas humanos e sociais que procuraram descrever os países que foram colonizados pelos outrora impérios espanhol e português, uma região que hoje, dentre outras denominações, podemos denominar de América Afro-Latina (ANDREWS, 2012) ³⁹.

A música do grupo de Rap brasileiro Racionais MC's, lançada em 1997, descreve a situação de desigualdade racial no contexto urbano, colocando em contraste a alta letalidade policial com relação às pessoas negras e a absoluta exclusão dessa população no ensino superior.

Enquanto que, na música de ChoqQuibTown (2007), são ressaltadas as semelhanças nos modos de ser, da culinária, sua cultura, que seriam os elementos que unem a região do Pacífico. Já a música do grupo Herencia de Timbiquí (2011) busca retratar as transformações que o “paraíso” sofreu devido ao conflito armado e disputa territorial, destacando as mudanças dos cultivos tradicionais por aquelas culturas mais lucrativas no mercado ilegal, bem como sobre o aumento da violência que acompanhou essas mudanças.

³⁹ O autor faz uso de uma definição objetiva do termo *América Afro-Latina* cunhada por Anani Dzidzieno e Pierre-Michel Fontaine, em que designa aquelas regiões da América Latina com uma população significativa de ascendência africana (arbitrariamente definida em 5-10% da população). Contudo, ressalta que outros países de colonização inglesa e francesa também fazem parte das dinâmicas socioculturais da região, mas que para seu propósito considerou melhor manter a exclusão. (ANDREWS, 2012).

Figura 3- América Afro-Latina - 2000



Fonte: Andrews, 2012, p.13.

2.1. Constituição de 1991: Afro-colombianos, raça e a *etnização*

Brasil e Colômbia possuem algumas diferenças significativas sobre as políticas de Ações Afirmativas, tanto no que se refere ao conteúdo quanto a sua amplitude, sendo o Brasil reconhecido como referência latina no assunto (MENDES, 2008; LOANGO, 2017; LASSO, 2012; RODRIGUES, 2020). Uma das diferenças mais marcantes entre os países diz respeito aos focos voltados para a população rural e urbana, respectivamente, na Colômbia e no Brasil. Esses dados remontam às justificativas atribuídas para a implantação das Ações Afirmativas que, via de regra, se baseia em reparação, justiça social e diversidade⁴⁰.

De acordo com João Feres Júnior et al. (2018), nos EUA as justificativas fundamentadas em reparação e justiça social dominavam o debate. Para o autor, o argumento da reparação por discriminação histórica está, inclusive, cristalizado no discurso de Lydon B. Johnson aos formandos da turma de 1965 da Universidade de Howard - importante universidade negra.

Johnson (apud CURRY e WEST, 1996) fazia um comentário sobre a abolição da escravidão: [...] “Não se pode pegar um homem que ficou acorrentado por anos, libertá-lo das cadeias, conduzi-lo, logo em seguida, à linha de largada de uma corrida, dizer ‘você é livre para competir com os outros’ e assim pensar que se age com justiça” (FERES JÚNIOR et al., 2018, p.31).

Para Feres Júnior et al. (2018), a justificativa da justiça social também está presente no discurso supracitado. O argumento da justiça mobiliza a ideia de *igualdade substantiva*⁴¹, de modo que ao lançar mão dele, Johnson constrói uma argumentação com base em desigualdades do passado acumuladas, ao mesmo tempo que a relaciona com a afirmação de que é preciso criar políticas para corrigir um fato que produz desigualdade.

Por fim, a justificativa da diversidade é calcada no paradigma do multiculturalismo e está presente na Constituição de, pelo menos, 15 países latino-americanos, incluindo Brasil e Colômbia (RODRIGUES, 2020). A finalidade dessa justificativa, de acordo com Feres Júnior et al. (2018, p.38) “

não é promover o grupo discriminado e, assim, produzir maior bem-estar social geral, que seria a justificação fundamental do argumento tanto da justiça social quanto da reparação; mas simplesmente contribuir para a melhoria da qualidade da educação”.

Dito isto, ao analisarmos o contexto colombiano, percebemos que há, nitidamente, o enfoque na justificativa da diversidade. Segundo Jaime Arocha (1992), antes e mesmo durante a

⁴¹ No Estado de Bem-Estar Social do tipo *keynesianista*, as esferas do Estado e Mercado não são autônomas. Portanto, cabe ao Estado corrigir as desvantagens que impedem a competição minimamente equilibrada. Desse modo, não haveria uma novidade do ponto de vista das bases normativas do sistema jurídico-político (FERES JÚNIOR, et al., 2018).

Assembleia Nacional Constituinte (ANC) de 1991, os alguns grupos indígenas, também alguns consultores, e importantes intelectuais, como o sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (um dos fundadores da UniValle), não reconheciam a demanda dos afro-colombianos, nem sua condição étnica como legítimas (RODRIGUES, 2020). Contudo, com a participação e articulação de lideranças negras e indígenas do departamento de Chocó (localizado no Pacífico Colombiano), em especial, a defesa em plenário do líder indígena Francisco Rojas Birry pela defesa dos direitos étnicos e territoriais das comunidades negras do Pacífico, promoveu maior legitimidade à causa (RODRIGUES, 2020).

Nesse contexto, é aprovado pela ANC o Artigo Transitório 55 (AT-55) em 1991 do qual se origina a Comissão Especial de Comunidades Negras. Durante a formação da Lei nº 70, o enfoque rural privilegiou a formação de movimentos sociais ativistas articulados em torno dos direitos étnicos, de maneira que as organizações negras de caráter urbano e com discursos articulados em torno do racismo e desigualdade racial foram praticamente excluídos dos debates (RODRIGUES, 2020).

De fato, as principais demandas e conquistas do movimento social afro-colombiano aconteceram no contexto rural, em especial, a conquista de promulgação da Lei nº 70 de 1993, que reconheceu os territórios ancestrais das comunidades negras. Esse reconhecimento, que ocorreu dentro do marco multicultural da Constituição Colombiana de 1991, definiu as comunidades negras do Pacífico com certo número de características que as diferenciam de outros grupos *étnicos*, o que, por sua vez, provocou mudanças significativas nas próprias construções de identidade dessa população e produziu certo tipo de expropriação neoliberal dessas identidades, de cunho folclórico.

[...] o movimento negro se encontrava marcado pelo processo de *etnização* (seja por sua aceitação ou rechaço) o qual o sujeito político e de direitos recaía sobre a noção de que as comunidades negras constituem um grupo étnico com uma cultura própria e diferenciável no marco da sociedade colombiana. Essa cultura própria se considerava como o resultado, sobretudo, da existência de umas formas de organização e práticas tradicionais de produção de ‘comunidades’ em territórios específicos que evidenciarium uma lógica cultural particular que garante a conservação ambiental. (RESTREPO, 2013, p.13, tradução nossa)

Dessa maneira, pode-se afirmar que a Lei nº 70 está centrada na questão da autonomia territorial e na proteção da biodiversidade, e que sua definição, concomitantemente, também nos ajuda a compreender em quais termos a população negra está sendo pensada para fins de políticas públicas. O Artigo 1º declara que:

O objetivo desta lei é reconhecer às comunidades negras que ocupam terras não cultivadas nas áreas rurais ribeirinhas dos rios da Bacia do Pacífico, de acordo com suas práticas tradicionais de produção, o direito à propriedade coletiva, de acordo com as disposições dos artigos seguintes. Também visa estabelecer mecanismos para a proteção da identidade cultural e dos direitos das comunidades negras da Colômbia como grupo étnico e a promoção de seu desenvolvimento econômico e social, a fim de garantir que essas comunidades obtenham condições reais de oportunidades iguais em comparação com o resto da sociedade colombiana. (COLOMBIA, 1993, tradução nossa)

No que concerne ao âmbito educacional, destacamos a criação da Cátedra de Estudos Afro-colombianos (CEA), instituída pelo decreto nº 1122 de junho 18 de 1998. A proposta da Cátedra tem como eixo o desenvolvimento da etnoeducação no país. De modo semelhante às atribuições valorativas da população negra na Lei nº 70, a justificativa geral da implementação da etnoeducação gira em torno da ideia de diversidade.

estabelece seu caráter obrigatório na área de Ciências Sociais em todos os estabelecimentos de ensino públicos e privados que ofereçam educação infantil, fundamental e média. Com as diretrizes curriculares, avança-se nos aspectos teóricos, pedagógicos e temáticos da Cátedra de Estudos Afro-colombianos e se aproxima o significado histórico, geográfico, político e cultural do termo afro-colombiano [...]

Da mesma forma, aplicar o disposto no artigo 9 do Decreto nº 1122: ‘As Escolas Superiores Normais e as Instituições de Ensino Superior, que tenham uma Faculdade de Educação, levarão em conta as experiências, conteúdos e práticas pedagógicas relacionadas com os estudos afro-colombianos, na época de elaborar os respectivos currículos e planos de estudos, atendendo aos requisitos de criação e funcionamento dos respectivos programas acadêmicos de formação de professores’ (COLÔMBIA, 1998, tradução nossa).

Acerca do entendimento e do uso das justificativas, Feres Júnior et al. (2020) defende que a da reparação pode abrir margem para que uma parcela grande da população que se identifica como branca também se identifique como afrodescendente (principalmente se forem adotados critérios genéticos). Ou seja, de que o termo afrodescendente seria amplo demais, pois oferece a possibilidade de que pessoas brancas, ao comprovarem que tiveram na sua ascendência familiar negros ou africanos⁴² possam usufruir da política.

Por outro lado, os argumentos da diversidade podem acrescentar um número grande demais de critérios, perdendo seu sentido inicial e dificultando sua execução. Dentro da justificativa de diversidade existem duas concepções diferentes. Uma que é a concepção pragmática, na qual em uma sociedade complexa se reconhece que alguns grupos sociais se diferenciam substancialmente em seus modos de vida (ribeirinhos, caboclos, caiçaras etc.). A outra é a concepção da diversidade essencialista, em que é assumida uma correlação entre raça e cultura, e se dá preferência ao termo

⁴² Possibilidade que ganhou força com a popularização dos testes genéticos para descobrir a sua “ancestralidade”.

etnia, “como instrumento de racializar a cultura ou de culturalizar percepções raciais” (FERES JÚNIOR et al., 2018).

Desse modo, o autor se posiciona – e concordamos – em favor da justificativa da justiça social ser a mais adequada, pois não demanda a essencialização absoluta de identidades, podendo, inclusive, ser combinada com a reparação e aberta à inclusão de outras clivagens sociais importantes. Por outro lado, no Brasil, as argumentações em torno das reservas de vagas estiveram mais relacionadas à reparação e à justiça social, enquanto que as leis de alteração de diretrizes curriculares (Leis 10.639/03⁴³ e 11.645/08⁴⁴) mantiveram uma perspectiva voltada à diversidade, tal como aconteceu na implementação da Lei nº 70 de 1993 e na proposta da Cátedra de Estudos Afro-colombianos. Diante disso, entendemos que a ênfase recairia nas identidades étnicas, tanto no contexto brasileiro quanto no contexto brasileiro, isto é, em torno de propostas etnoeducativas e interculturais.

Cristiano Rodrigues (2020), a partir de um arcabouço teórico-metodológico dos estudos sobre Movimentos Sociais e Políticas Públicas, traz uma comparação dos processos de institucionalização do ativismo negro em seu livro *Afro-latinos em Movimento: Protesto Negro e Ativismo Institucional no Brasil e na Colômbia*. No segundo capítulo, intitulado *Ciências Sociais, Movimentos negros e Política Racial no Brasil e na Colômbia*, o autor explica o fenômeno da *etnização* no qual teria ocorrido o que Tarrow (2011) chama de difusão direta ou relacional no qual o repertório ou *frames* que foram logrados pelos movimentos indígenas foram preponderantes para as organizações negras do Pacífico no interior da Comissão.

Em vista disso, a Lei nº 70 reconhece a etnicidade dos afro-colombianos, ampliando o escopo do AT-55, e propondo a criação de mecanismos de proteção à cultura e à identidade afro-colombianas. Ademais, cria-se o dispositivo da *consulta prévia*, a partir do qual qualquer programa realizado em nome ou em territórios afro-colombianos requer a autorização prévia de seus representantes, bem como atentar à preservação ambiental e desenvolvimento de práticas locais de produção. Além disso, estabelece-se um conjunto de espaços para a participação dos representantes negros em diversas instâncias do governo executivo (RODRIGUES, 2020).

⁴³ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

⁴⁴ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Todavia, a Lei nº 70 apresenta também algumas limitações significativas, que têm desdobramentos no modo como as políticas de Ações Afirmativas são pensadas no país. Primeiro, a referida Lei menciona racismo e discriminação apenas no Artigo 33, que não está vinculada a ações concretas (PASCHEL, 2010, apud RODRIGUES, 2020). Segundo, para Wade (1997), uma das principais falhas dessa Lei foi, justamente, igualar juridicamente indígenas e afro-colombianos, o que, poderia gerar uma (falsa) ideia de similitude entre as diferentes experiências e ainda contrastaria com a ideologia do *cimarronismo*⁴⁵ (RODRIGUES, 2020).

Por fim, a Lei nº 70 acaba também por marginalizar as populações negras urbanas, favorecendo o surgimento de conflitos territoriais do Pacífico e o beneficiamento de uma pequena elite negra do departamento de Chocó, sem que tivesse relação direta com as organizações do movimento negro (GRUESO, ROSERO, ESCOBAR, 1998 apud RODRIGUES, 2020). Essas críticas mostram que embora a Lei nº 70 tenha representado a ampliação considerável das possibilidades de ação e recursos institucionais demandados pelo movimento negro (RODRIGUES, 2020), ela apresenta algumas lacunas e limitações.

Em suma, nos últimos vinte anos, a Colômbia deixou de ser um modelo que promulgou a dissolução da diferença cultural por meio da miscigenação e assimilação cultural forçada a um modelo que reconhece a diferença cultural com políticas multiculturais. Assim, a Constituição de 1991 e a profusa jurisprudência emanada do Tribunal Constitucional reconhece a diferença nomeando os grupos populacionais aos quais essas leis são dirigidas diferenciais em pelo menos três formas: comunidades, etnias e povos indígenas e tribal. (DUARTE, 2015, p.30, tradução nossa)

Dito de outro modo, apesar da Lei nº 70 consolidar uma ampla gama de conquistas e ampliar o repertório de possibilidades de ação do Estado para atender à população negra, tais políticas se estabeleceram dentro de contextos discursivos demarcados pelo multiculturalismo. Isso dificulta que políticas mais ousadas de reparação e redução da desigualdade racial sejam tomadas, mantendo um imaginário de que exista uma igualdade de oportunidades.

⁴⁵ *Cimarrones* que em tradução literal significa *silvestre* ou selvagem, termo que era usado para se referir aos africanos e afrodescendentes que se rebelavam do jugo colonial e formavam os palenques. Atualmente, o conceito de *cimarronismo* é utilizado para referir-se à uma postura ativa de resistência e rebeldia da população e de intelectuais afro-colombianos. Esse posicionamento política está bem demarcado pelo Movimento *Cimarrón*, liderado por Juan de Diós Mosquera, um dos principais atores sociais no combate ao racismo e desigualdade racial em contexto urbano.

2.2. UniValle: Ações Afirmativas e as Condições de Exceção⁴⁶

A Universidad del Valle (UniValle) se localiza na cidade de Santiago de Cali, departamento de Vale do Cauca, na região do Pacífico Colombiano⁴⁷. Cali se localiza entre as Cordilheiras Ocidentais e Cordilheiras Centrais dos Andes, situando-se numa altitude de cerca de mil metros.

Segundo dados oficiais, em 2005 a Colômbia, possuía 10,31% de população afrodescendente, representando em torno de 4 milhões e 270 mil pessoas, de um total de 41,5 milhões de pessoas (DANE, 2005). Atualmente, o registro de afrodescendentes do censo reduziu em 1 milhão e 300 mil pessoas, caindo para uma parcela em torno de 7%, de um total 44,1 milhões de pessoas censadas (DANE, 2018). Algo que os movimentos sociais Afro-colombianos (EL ESPECTADOR, 2019) e também nossos entrevistados (MARIA; JAIME, 2020) têm chamado de “genocídio estatístico”. Em contrapartida, algumas organizações, como Afroamérica XXI e Organização das Nações Unidas, (ONU), apontam que a população afrodescendente colombiana gira em torno de 26% (AFROAMÉRICA XXI, 2009; ONU, 2013 *apud* LOANGO, 2017), sendo que 72,7% vive nos centros urbanos (LOANGO, 2017).

De maneira geral, a conquista de cotas para o afro-colombiano ocorre por meio de decisões dos conselhos internos das universidades, ou então por meio de acordos do Estado com universidades públicas e particulares que concedem créditos educativos perdoáveis⁴⁸. Esse é o caso dos convênios com o fundo de Comunidades Negras do ICETEX, criado pelo Artigo 16º do decreto nº 1627 de 1996 (LASSO, 2012).

Segundo o portal ICETEX, o fundo existe desde 1996 e proporciona “créditos perdoáveis” a estudantes afro-colombianos, *raizales* e *palenqueros* que tenham poucos recursos econômicos. Para acessar esse recurso, além desses requisitos mencionados, o estudante necessita manter um bom desempenho acadêmico e precisa desenvolver projetos comunitários, como é o caso de Jaime, nosso entrevistado que vem há alguns semestres usufruindo do benefício (JAIME, 2020)

Um instituto que dá bolsas ou créditos aos estudantes, eles têm um fundo de comunidades negras, o que fazem é dar um crédito perdoável, para que o aluno possa financiar seus estudos. Então, semestralmente, você tem que fazer um projeto comunitário, apresentar ele e então eles te dão dinheiro para realizar o projeto. Então, é perdoável porque no final

⁴⁶ Termo utilizado pela UniValle para referir-se às reservas de vagas no ensino superior, na Colômbia são também utilizados os termos *cuotas* (cotas) e *cupos especiales* (vagas especiais).

⁴⁷ Pacífico colombiano não diz respeito somente ao território geopolítico, pois nesse sentido só compreenderia a região costeira. O termo se refere também à uma configuração cultural regional da diáspora afro-colombiana.

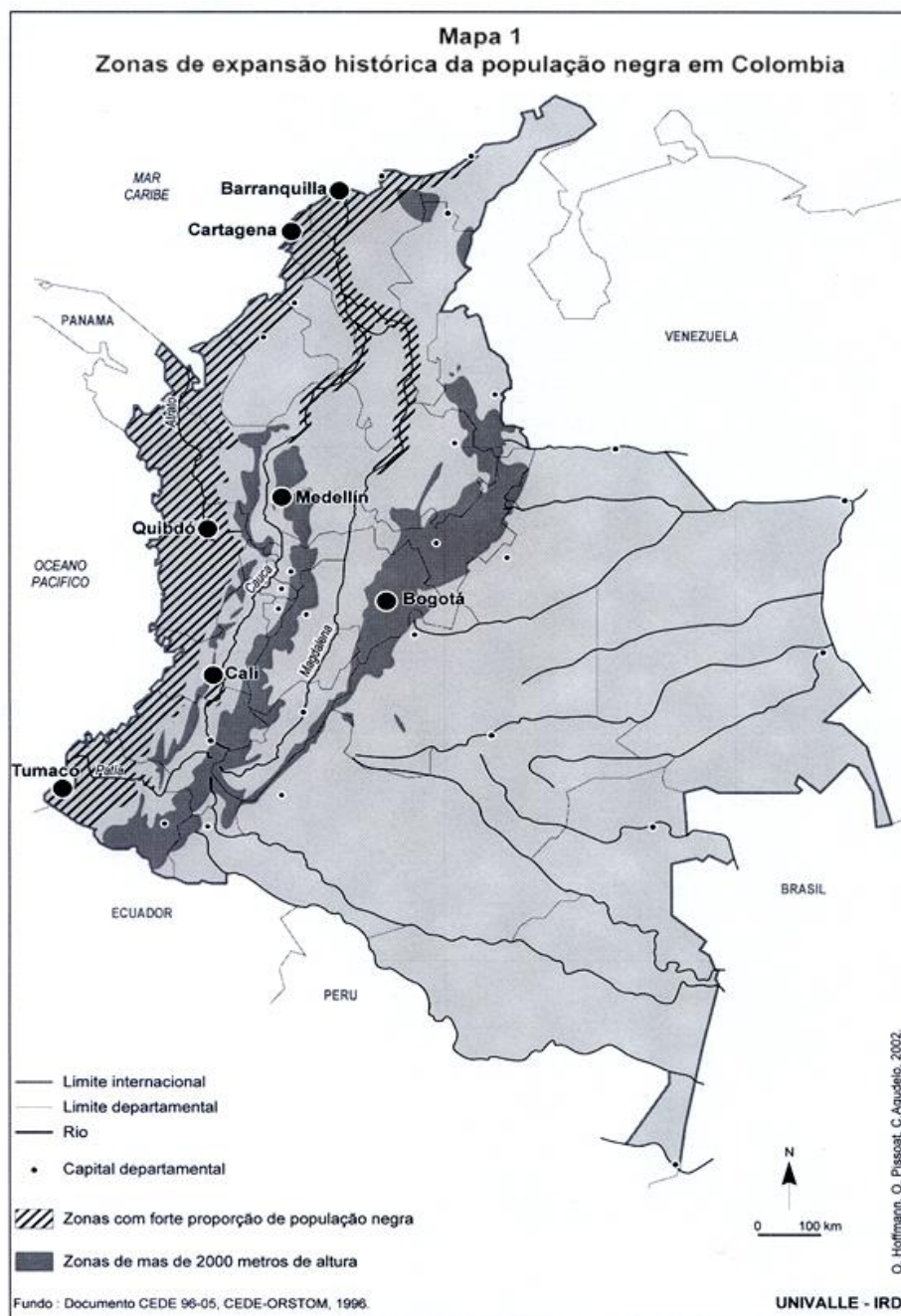
⁴⁸ Segundo o site do ICETEX, durante o funcionamento dos *créditos condonables*, a instituição disponibiliza um cartão de débito aos estudantes e esse crédito é perdoado quando o estudante entrega o diploma acadêmico. Informações retiradas do site do ICETEX. Disponível em: <https://portal.icetex.gov.co/>. Acessado em: 2 set. 2020.

you present a report with everything you did in the project and they forgive the debt. You have to present a report of what you were working on. Inclusive, the access to this type of funds, it was not only because I presented to him, but there is a selection process, a lot of people present. Then, a person can come and present once or twice until they succeed. Every semester can be renewed, so you can request again the letter to the Community Council and present this report, besides the semester grades. You have to have a minimum average of three points⁴⁹ (JAIME, 2020).

According to the official census of the country (DANE, 2005), the city has 26.2% of the black population, from a universe of more than 2 million and 200 thousand inhabitants, having the country a population of almost 50 million. According to the Statistical Yearbook of UniValle, this university is considered one of the three best public universities in Colombia and the most important in the southwest of the country (LOANGO, 2017). It has its main campus in Cali and nine regional campuses and totals around 24 thousand students.

⁴⁹ In the Colombian system the maximum grade is 5, so the minimum average grade is equivalent to our minimum average of 6 (considering that in our system, the maximum is 10).

Figura 4- Zonas de expansão histórica da população negra em Colômbia



Fonte: Barbary e Urrea, 2003.

Segundo a Resolução nº 97 de 2003 que trata da Condição de Exceção⁵⁰ das comunidades afro-colombianas, os fundamentos jurídicos para as Ações Afirmativas na UniValle, são: os Artigos 7, 13 e 68 da Constituição de 1991. No Artigo 7 há a declaração de que

O Estado reconhece e protege a diversidade étnica e cultural da Nação Colombiana [...] Todas as pessoas nascem livres e iguais perante a Lei, receberão a mesma proteção e trato das autoridades e gozarão dos mesmos direitos, liberdades e oportunidades sem nenhuma discriminação por razões de sexo, raça, origem nacional ou familiar, língua, religião, opinião política ou filosófica. (COLÔMBIA, 1991, tradução nossa)

Enquanto o Artigo 13 afirma que “O Estado promoverá condições para que a igualdade seja real e efetiva e adotará medidas a favor de grupos discriminados ou marginalizados” (COLÔMBIA, 1991, tradução nossa). Define também que

O Estado tem o dever de promover e fomentar o acesso à cultura de todos os colombianos em igualdade de oportunidades por meio da educação permanente e o ensino científico, técnico, artístico e profissional em todas as etapas do processo de criação da identidade nacional. (COLÔMBIA, 1991, tradução nossa)

No contexto dos estabelecimentos educacionais, o Artigo 68 institucionaliza que “os integrantes de grupos étnicos têm direito a uma formação que respeite e desenvolva sua identidade cultural” (COLÔMBIA, 1991, tradução nossa.)

⁵⁰ “A UniValle conta oficialmente com nove modalidades de condição de exceção:

- 1) Indígenas. Corresponde a 4% das vagas de cada Programa Acadêmico.
 - 2) As mais altas pontuações nos “Exames de Estado” do último ano do ensino médio, realizados pelo instituto Colombiano para a Avaliação da Educação (ICFES), contando 50 vagas adicionais.
 - 3) Programa de Reinserção. Reserva 2% das vagas do Programa Acadêmico para readmissão de ex-combatentes do conflito armado à vida civil, no marco da Política de Reintegração Social e Econômica (PRSE).
 - 4) Comunidades Afro-colombianas. 4% de vagas adicionais (segundo o site oficial).
 - 5) *Cupo* se refere a vagas reservadas por estudantes e autorizadas pela UniValle, por diferentes razões como intercâmbio ou serviço militar obrigatório.
 - 6) As mais altas pontuações nos “Exames de Estado” do último ano do ensino médio, do Departamento do Vale do Cauca. Corresponde a 7% de vagas adicionais ao estabelecido por cada programa.
 - 7) Estudantes do último ano do ensino médio provenientes de Departamentos onde não tem sedes ou sub-sedes de Instituições de Ensino Superior, brindando uma vaga.
 - 8) Estudantes do último ano do ensino médio provenientes de municípios de difícil acesso ou com problemas de ordem pública, brindando uma vaga.
 - 9) População *desplazada* (deslocamento forçado pelo conflito). Corresponde a 2% de vagas adicionais em cada Programa Acadêmico que estejam registradas no *Registro Único de Atención a la Población Desplazada de la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas*”.
- (Universidad del Valle, 2020, tradução nossa). Disponível em: <https://admisiones.univalle.edu.co/new/condiciones/index.php>. Acesso em: 09 jan. 2021.

Desse modo, a UniValle, de acordo com seu site oficial, possui diversas modalidades de apoio à permanência, contabilizando um total de 13 tópicos, divididos em dois grupos, *Programas para melhorar o desempenho acadêmico e a adaptação à vida universitária*:

- 1) Estratégia de Acompanhamento e Seguimento estudantil (ASES)
- 2) Grupos de apoio à cultura acadêmica (GRACA)
- 3) Cursos de vida universitária
- 4) Cursos de Pré-cálculo
- 5) Curso de Autodesenvolvimento e Crescimento Humano (UNIVALLE, 2020, tradução nossa)

Dentre esses cinco tópicos, apenas as páginas dos dois primeiros estão no ar. Vale a pena sublinhar que essas duas ações são muito interessantes, uma vez que atingem pontos estratégicos para o sucesso acadêmico dos estudantes cotistas e não-cotistas. Agora vejamos o segundo grupo de propostas do *Programas de apoio sócio-econômico*.

- 6) Matrícula financeira segundo a capacidade de pagamento
- 7) Descontos em matrícula financeira por participação eleitoral
- 8) Estímulos acadêmicos e financeiros
- 9) Estudos socioeconômicos para descontos na matrícula financeira
- 10) Cursos de vida universitária
- 11) Cursos de Pré-cálculo
- 12) Curso de Autodesenvolvimento e Crescimento Humano (UNIVALLE, 2020, tradução nossa)

Levando em consideração os importantes aportes da Lei nº 70 de 1993, em especial, o Artigo 3º (que estabelece “*O reconhecimento e proteção da diversidade étnica e cultural e direito a igualdade de todas as culturas que conformam a nacionalidade colombiana*” (COLÔMBIA, 1993. tradução nossa)) e o Artigo 32º (cujo texto afirma que “*O Estado Colombiano reconhece e garante às comunidades negras o direito a um processo educativo de acordo com suas necessidades e aspirações étnico-culturais*” (COLÔMBIA, 1993. tradução nossa), a UniValle reserva, atualmente, 4% das vagas para estudantes indígenas e 4% para estudantes afro-colombianos que realizam o processo seletivo. Porém, é alto o índice de desistência dos estudantes cotistas⁵¹ durante os primeiros anos dos cursos (MENDES, 2008).

⁵¹ Fizemos solicitações via e-mail, para a Secretaria Geral, Área de Admissões (Ingresso), Oficina de Assuntos Étnicos e Oficina de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. Contudo, o Anuário que recebemos não continham informações sobre o quantitativo de alunos por pertencimento étnico-racial.

É importante pontuar que as Ações Afirmativas começam com a população indígena, ainda na década de 1980 e vai progressivamente sendo adotada para a população afrodescendente, principalmente após a sentença C-169/01 da Corte Constitucional colombiana que amplia o conceito de “comunidades negras”, que anteriormente se limitava às pessoas ribeirinhas e às comunidades rurais tradicionais. Além disso, a Resolução nº 38 de 2010 assegurou gratuidade aos estudantes de comunidades negras (LOANGO, 2017), assim como já havia sido instituído às comunidades indígenas, já que na Colômbia o Ensino Superior público possui diversas taxas, que costumam ser proporcionais à sua renda.

Frente às reflexões desenvolvidas nesta seção do trabalho, inferimos que as Condições de Exceção para ingresso podem ser consideradas sinônimos de reserva de vagas. Ainda assim, essa política permanece bastante incipiente em seu alcance e amplitude, além de brindar poucos apoios⁵² para que os estudantes permaneçam.

2.3. Democracia Racial, Movimento Negro e (Re)democratização

Para Silvério (2005, p. 95),

a Constituição de 1988 reflete uma transição sociopolítica de uma sociedade que se representava como homogênea (do ponto de vista étnico-racial), harmônica (do ponto de vista do ideal de nação) e cordial (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos), para uma sociedade que se pensa como diversa e profundamente heterogênea (do ponto de vista étnico-racial), dissonante (do ponto de vista do ideal de nação) e conflituosa (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos).

O contexto da (re)democratização permitiu a rearticulação do Movimento Negro, que se aproximou das agências internacionais e propôs ações políticas para mitigar a desigualdade (FERES JUNIOR, 2018). É então, em 1996, um ano após a histórica Marcha Zumbi dos Palmares com 30 mil pessoas em Brasília, que ocorre o primeiro passo para a institucionalização das Ações Afirmativas no Brasil. Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, organiza-se um seminário internacional, sob a liderança de Jessé Souza, para tratar de “Ações afirmativas e multiculturalismo” e avançar no debate.

No entanto, o grande impulso para as Ações Afirmativas foi, sem dúvida, a Conferência de Durban de 2001, pensada e planejada, cuidadosamente por anos, com o intuito de que se estabelecesse como o maior evento para discutir o racismo na contemporaneidade (BARBOSA et

⁵² Concluímos que os apoios são poucos, se comparados ao Brasil e após a análise das entrevistas com os estudantes da Colômbia, que relataram diversas dificuldades para permanecer nos cursos.

al., 2003 apud FERES JUNIOR, 2018). A comitiva brasileira foi protagonista da Conferência e impulsionou – para espanto positivo do Movimento Negro – alguns avanços nessa pauta.

Especificamente, no contexto educacional do Brasil se destacam as Leis de Reservas de Vagas no Ensino Superior 12.711/12⁵³, bem como as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que modificaram a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, por meio da institucionalização da obrigatoriedade das temáticas “História e Cultura Afro-Brasileira” e “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, respectivamente, nos currículos escolares dos Ensinos Fundamental e Médio. Além disso, a Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004 amplia o caráter normativo das Leis supracitadas para todo o Ensino Superior.

Art. 1º § 1º As Instituições de **Ensino Superior incluirão** nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. [...]

Art. 2º § 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL, 2004. grifos nossos)

Segundo Arliene Pereira et al. (2019), as Leis 10.639/03 e 11.645/08 podem ser enquadradas nos paradigmas atuais da educação para todos e educação para a diversidade. O mesmo pode ser dito sobre a Lei nº 70 de 1993, a mais significativa para a população afro-colombiana. No entanto, é importante deixar claro que no que tange às justificativas da Lei nº 12.711/12 sobre a reserva de vagas, segundo prevaleceram e tiveram mais força os argumentos da justiça social e da reparação (FERES JÚNIOR et al., 2018).

Em 2000, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) foram as primeiras a adotarem o sistema de reservas de vagas, primeiramente para estudantes do ensino público, posteriormente para pretos e pardos. Pouco depois, a Universidade Nacional de Brasília (UnB), assume o posto de universidade federal pioneira na adoção da política de cotas. Em 2003, e no ano seguinte, a UnB institui uma comissão de verificação, que ganhou notoriedade nacional e ampliou o debate midiático sobre o tema (FERES JUNIOR, 2018).

⁵³ Trata-se da reserva de vagas no ensino superior público para estudantes de escola pública, pessoas com deficiência ou que se auto declaram pretos, pardos e indígenas.

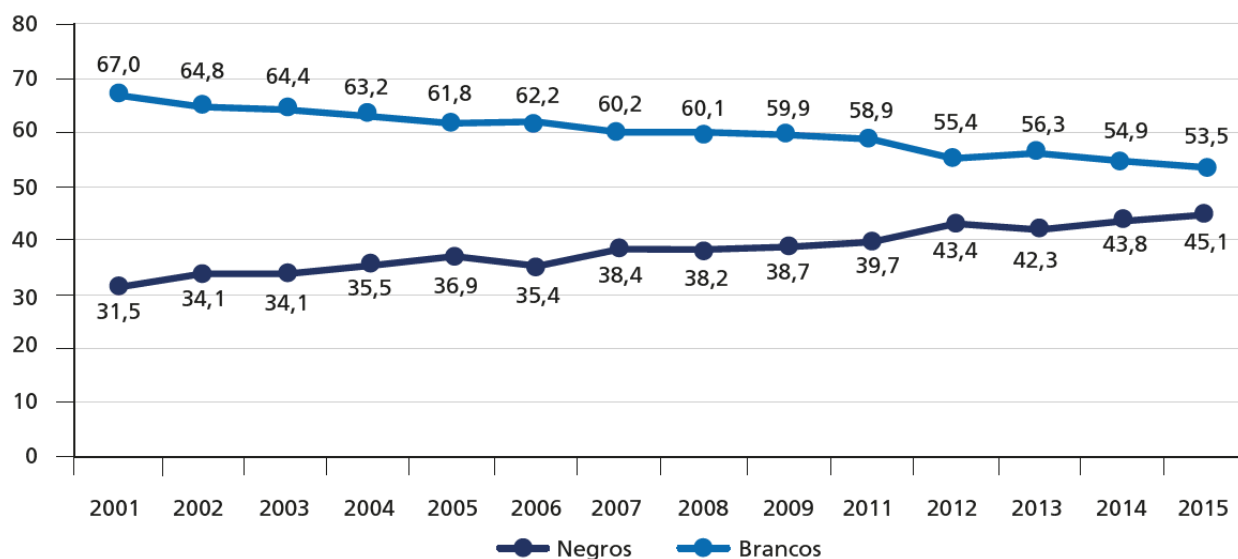
De maneira paralela a essa discussão, surgem também o Programa Universidade para Todos (ProUni), a readequação do FIES e o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que expandiram o acesso à Educação Superior à uma grande parcela da população.

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por sua vez, teve papel importante na construção das políticas de reservas de vagas para negros, indígenas e pessoas de baixa renda. A política se inicia a partir da Portaria GR nº 695/07, de 06 de junho de 2007 e se fortalece, posteriormente, em 2012, quando a universidade passou a adotar a Lei nº 12.711/12, que define:

Metade das vagas serão reservadas aos candidatos por ampla concorrência e outra metade ao sistema de cotas, para quem tenha estudado o ensino médio ou equivalente em escola pública. Desse total de vagas, metade é destinada para quem possui renda per capita familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo a outra para quem fez ensino médio na escola pública, independentemente da renda. Esses dois grupos se dividem em outros dois, a partir do percentual para quem se declara preto, pardo ou indígena (PPI), conforme o levantamento do IBGE em cada estado, as vagas restantes serão daqueles que não se identificam como PPI. (BRASIL, 2020). Desse modo, a UFSCar reserva 35% de vagas para os candidatos PPIA, obedecendo à distribuição da variável cor/raça no estado de São Paulo. Outrossim, é garantido uma vaga para pessoas com deficiência e uma vaga para indígena, que pode concorrer através Vestibular Indígena.

No Brasil, de acordo com o resultado da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do 3º trimestre de 2020, dentre a população de 211 milhões e 262 mil brasileiros, 44% é branca, 8,6% é preta e 46,4% é parda. O gráfico abaixo mostra a composição racial dos estudantes de universidades públicas brasileiras entre 2001 a 2015.

Gráfico 1 – Distribuição das pessoas que frequentam ensino superior de graduação público por cor/raça (2001-2015)



Fonte: PNAD/IBGE e Ninsoc/Ipea, elaboração de Silva, 2020, p. 18.

Esse gráfico em conjunto com outros produzidos pelos estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), realizados por Tatiana Dias Silva, deixa claro que houve uma redução da desigualdade racial no ensino nos últimos anos, demonstrando impactos reais das políticas de inclusão, mencionadas anteriormente. Ademais, o gráfico permite apontar a tendência de que essas linhas irão se cruzar no futuro. De fato, segundo o IBGE, a população negra se tornou a maioria nas instituições públicas de ensino superior a partir de 2018, representante 50,3% do total (ALFANO, TATSCH, CAPETTI, 2019)

Contudo, diversas dificuldades ainda perpassam a experiência universitária dos brasileiros, principalmente dos alunos cotistas. Pedro (2020), aprova o modelo implantado para as Ações Afirmativas e acredita que deveria ser ampliado,

Desde sempre eu penso que é muito razoável eu penso que ia a política de ações afirmativas já deveria ter surgido há muito tempo com 90% de vagas reservadas, para ter algum tipo de reparação, assim, para ver as coisas começaram a mudar de alguma forma mais efetiva na realidade, de uma forma mais impactante. Eu acho que é muito razoável essa ação afirmativa, essa política que a gente tem e fica bem menos que razoável depois que se experiencia ela, a realidade dela. Principalmente depois do começo do desmantelamento dessas políticas, com corte agora, vários cortes na moradia. É muito difícil de permanecer então se você não consegue usufruir dessa política, para que ela serve, como usufruir plenamente? Isso que a gente tem me ajudou a chegar onde eu tô e meu irmão chegar onde ele, tá, mas somos os únicos da nossa rua, talvez da nossa quadra ou do nosso bairro.

A força argumentativa de Pedro nos ajuda a compreender o dilema do cotista, principalmente aqueles de baixa renda, que alcança o ingresso na universidade, mas não consegue se manter adequadamente, especialmente em contextos de cortes de gastos, como acontece no Brasil, nos dias atuais. Por isso, Pedro considera que, já que a política de permanência não é suficiente, dever haver, ao menos, uma ampliação radical na oferta de vagas.

Acerca desse assunto, além de Pedro, a entrevistada Thais questiona o alcance e divulgação das políticas afirmativas.

Por exemplo, uma falha [da política], eu não conhecia, então eu estudante negra de escola pública do ensino médio não conseguia acessar todas essas políticas. (THAIS, 2020)

Fico pensando... Poderia ter um alcance maior, mas é foda reverter, você tem que ter isso em mente, mas não vejo muitas perspectivas de ver assim, nesse contexto que a gente está vivendo. (PEDRO, 2020)

Além disso, o Artigo 2º da Portaria 695/07, aponta que

Artigo 2º. O planejamento, execução e avaliação do Ingresso por Reserva de Vagas, bem como o acompanhamento de suas metas, orientar-se-ão por princípios de excelência acadêmica e educativa e de compromisso social, quais sejam:

I - o incremento da excelência acadêmica com a incorporação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão de recortes e aprofundamentos que reconheçam e valorizem a diversidade social e étnico-racial da sociedade;

II - o incremento da excelência educativa com providências para educação das relações étnico-raciais, nos termos do Parecer CNE/CP nº 3/2004 e da Resolução CNE/CP nº 1/2004 que regulamenta o previsto na Lei nº 10.639/2003 (UFSCAR, 2007)

Isso significa que a discussão sobre currículo, produção científica e formação da comunidade universitária para as relações étnico-raciais não só tem pertinência, como é um objetivo a ser alcançado, tal como ponderou Lewandowski em seu voto na ADP/F186⁵⁴. O mesmo acontece no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFSCar, em que consta nas *Diretrizes Específicas – Ampliação, Acesso, Permanência, Ações Afirmativas e outras Políticas de Equidade*, que essa universidade deve “Criar condições físicas, materiais e de pessoas para ampliar e consolidar ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas à educação das relações étnico-raciais e à promoção da equidade” (UFSCAR, 2014, p.12)

⁵⁴ Segundo o supremo ministro Lewandowski, uma das dimensões que justificam a adoção de ações afirmativas é que “Uma Universidade que não integra todos os grupos sociais dificilmente produzirá conhecimento que atenda aos excluídos, reforçando apenas a hierarquias e desigualdades que tem marcado nossa sociedade desde o início de nossa história” (LEWANDOWISKI, R. 2012, p.17). Ademais, acrescenta que, “além do ideal de concretização da igualdade de oportunidades, figuraria entre os objetivos almejados com as políticas afirmativas o de induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, aptas a subtrair do imaginário coletivo a ideia de supremacia e de subordinação de uma raça em relação à outra. (GOMES, J. 2007, p. 55-56, apud LEWANDOWISKI, R. 2012, p.42)

Essa iniciativa de pedagogia interna se legitima tanto como mecanismo de permanência estudantil, buscando diminuir casos de preconceito e racismo, como também para a formação de uma comunidade universitária que não reproduza estereótipos. Isto é, atuaria na formação de alunos que sejam capazes de reconhecer a participação ativa da população negra na sociedade brasileira e de desmontar configurações racializadas de classificação humana. Nesse sentido, as referidas Diretrizes Específicas da UFSCar corroboram com a construção de uma universidade apta a lidar cientificamente com as ideologias racializadas, responsáveis por orientar a vida social, dentro e fora das universidades.

Ainda no contexto de disputas e negociações para adoção das políticas afirmativas, foi de extrema importância os dados estatísticos produzidos acerca da desigualdade racial no Brasil para enfraquecer a resistência aos argumentos favoráveis às cotas. Um desses trabalhos é o de Ricardo Henriques (2001) no IPEA, que consolidou um conjunto de dados, a partir dos resultados do PNAD na década de 1990, demonstrando a urgência e a transversalidade da desigualdade racial no Brasil. Nesta pesquisa, publicada dois meses antes da Conferência de Durban (2001), Henriques analisa a desigualdade racial existente na renda, no mercado de trabalho, no trabalho infantil, nas condições habitacionais e na educação.

A escolaridade de brancos e negros, por sua vez, nos expõe, com nitidez, a inércia do padrão de discriminação racial. Como vimos, apesar da melhoria nos níveis médios de escolaridade de brancos e negros ao longo do século, o padrão de discriminação, isto é, a diferença de escolaridade dos brancos em relação aos negros, mantém-se estável entre as gerações. [...] As outras dimensões socioeconômicas analisadas, recordemos, referem-se ao trabalho infantil, mercado de trabalho, condições habitacionais e consumo de bens duráveis. Em todas elas, assim como na educação e na pobreza, observamos, de forma recorrente, que existem diferenças entre brancos e negros, com os negros sempre em desvantagem. Mas além de se registrarem importantes diferenças nos vários recortes propostos, essas diferenças são de magnitude relevante. Mais do que isso, são estáveis ao longo da década, resistindo, inclusive, às melhorias observadas na maioria dos indicadores de condições de vida do país. Portanto, tendo como referência a década de 90, vemos que existiram avanços positivos nas condições de vida da população brasileira, mas esses avanços não se traduziram em reduções na desigualdade racial. (HENRIQUES, 2001, p. 46-47)

Entre 2000 e 2010, no curso de graduação do país, tivemos um aumento de 73,7% de estudantes brancos e brancas e de 290,7% de estudantes negros e negras, que em termos absolutos giram em torno de 3 milhões e 900 mil e 2 milhões e 700 mil, respectivamente (ARTES, 2016). Já na pós-graduação, o aumento de estudantes brancos e brancas foi de 36,4%, enquanto os e as estudantes negros e negras foram de 194,6% (ARTES, 2016).

No período entre 2009 e 2016, houve um aumento de quase 1000% de estudantes negros e indígenas, enquanto a população geral universitária cresceu 18,9%, segundo os dados do Censo da Educação Superior (CES) analisados por Valéria Cristina de Oliveira, Mariana M. Gomes Viana e Luciana Conceição de Lima (2019), no texto “*O ingresso de cotistas negros e indígenas em universidades federais e estaduais no Brasil: uma descrição a partir do Censo da Educação Superior*”.

Tabela 1- Ingressos de pretos, pardos e indígenas cotistas em Universidades Federais e Estaduais por meio de reserva de vagas em comparação ao total de ingressos, segundo o ano de ingresso – Brasil, 2009 a 2016

Ingressos de Cotistas negros e indígenas					
	N	%	% Acumulado	Incremento Percentual	
2009	7.889	2,96%	2,96%		
2010	9.980	3,75%	6,71%	2009-2010	26,51%
2011	12.155	4,56%	11,27%	2010-2011	21,79%
2012	13.514	5,07%	16,35%	2011-2012	11,18%
2013	21.745	8,17%	24,51%	2012-2013	60,91%
2014	50.942	19,13%	43,64%	2013-2014	134,27%
2015	63.360	23,79%	67,44%	2014-2015	24,38%
2016	86.717	32,56%	100,00%	2015-2016	36,86%
Total	266.302	100,00%		2009-2016	999,21%

Fonte: OLIVEIRA, VIANA e LIMA, 2019, p. 139.

O recorte temporal entre 2009 e 2016 é oportuno, pois compreende um período anterior a Lei nº 12.711/12 e posterior, permitindo observar a oscilação quantitativa. Os dados acima se referem aos candidatos por reserva de vagas PPI.

Esses dados sobre o crescimento gritante do número de estudantes ingressantes pelas Ações Afirmativas refletem, inversamente, a completa exclusão histórica das pessoas negras do Ensino Superior que, de certa maneira, passam a ocupar esses espaços. No entanto, ao analisarmos os dados quantitativos, aliados aos dados qualitativos, é perceptível que ainda há uma longa distância para alcançarmos a equidade.

No contexto específico da pós-graduação, se analisarmos o Boletim nº1 do Observatório das Ciências Sociais: *Raça e Gênero nas Ciências Sociais*⁵⁵: *o perfil da pós-graduação no Brasil*, observamos um tipo de gargalo na academia, que dificulta o acesso das pessoas negras. Isso por que nas pós-graduações analisadas no mencionado Boletim nº 1 a distribuição das vagas aponta que 77% dos estudantes são brancos e brancas, 12% são pardos e pardas, 3% são pretos e pretas e 8% estão denominados como outros, sendo 55% de homens e 45% de mulheres. Quando ao quadro docente da área de Sociologia, as vagas correspondem a um contingente de 74% brancos e brancas, 15% pardos e pardas, 4% pretos e pretas e 8% outros (CANDIDO; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2018). Ou seja, apesar do aumento nada modesto na graduação, a pós-graduação não tem conseguido acompanhar esse movimento e isso faz com que – ao menos nas Ciências Sociais – o corpo discente e docente permaneça extremamente branco.

Os pesquisadores Carlos Augusto Viáfara López e Nini Johanna Serna Alvarado (2015), realizaram um estudo comparativo entre Brasil e Colômbia, buscando avaliar a desigualdade de oportunidades educativas na população de 15 a 29 anos segundo o critério da autoclassificação étnico-racial. Esse trabalho utilizou modelos estatísticos multivariados, utilizando variável explicativa, pertencimento étnico-racial e variáveis respostas nível educativo, status migratório, gênero, máximo nível educativo dos pais e faixas de idade (VIÁFARA e SERNA, 2015).

Segundo os resultados⁵⁶ de Viáfara e Serna (2015), a desigualdade racial para a referida faixa de idade é maior no caso colombiano. Em um desses dados, observamos que dos jovens afro-colombianos apenas 9,7% possuem Ensino Superior, enquanto a porcentagem de não-afro-colombianos alcançam a margem de 27,4%, significando uma sub-representação⁵⁷ de 182,4% (DANE, 2003). No caso brasileiro, somando os pretos e pardos (reunidos na categoria negros), 12,6% possuem Ensino Superior, em contraste com 16,8% da população branca, o que significa uma sub-representação de 33% (IBOPE-UNESCO, 2004).

Assim, os autores concluem que entre outros fatores, os resultados se explicam com base no fato de que o Brasil tem uma maior tradição na adoção de políticas para a promoção da igualdade racial, desde Durban (PAIXÃO, 2010 apud VIÁFARA e SERNA, 2015), ao passo que as políticas

⁵⁵ No estudo foram agrupados três grupos: 1) Sociologia; 2) Antropologia; 3) Ciência Política e Relações Internacionais.

⁵⁶ A base de dados utilizada para a comparação foram o DANE (2003) na Colômbia e a pesquisa Ibope-Unesco (2004) no Brasil, que se baseou em dados do Censo de 2000 e questionários aplicados com jovens de 19 a 29 anos.

⁵⁷ Calculado pela divisão da porcentagem maior pela porcentagem menor.

de inclusão na educação colombiana se restringiram ao ICETEX, às iniciativas próprias da universidade e principalmente porque

Os resultados desses programas foram desprezíveis devido à baixa taxa de absorção e recursos insuficientes do Programa de créditos [ICETEX], e às poucas cotas e programas de apoio e de nivelamento acadêmico fornecido por universidades (CASTRO, URREA e VIÁFARA 2009 apud VIÁFARA e SERNA, p. 171, tradução nossa).

Sendo assim, podemos inferir que há um deslocamento no imaginário nacional a partir das reivindicações do movimento negro. As AAs entraram em choque no Brasil, com a ideologia oficial da identidade nacional, o mito da democracia racial, e conseguiram lograr a consolidação de políticas sob o viés da justiça social. Os efeitos materiais são percebidos pela redução da desigualdade racial no Ensino Superior, apesar dos obstáculos que ainda permanecem, como as dificuldades de permanência e de ascensão na carreira acadêmica.

Além disso, mesmo que o Estado tenha demarcado as Ações Afirmativas alinhadas ao discurso do multiculturalismo e da diversidade, o movimento negro teve sucesso em mobilizar um discurso que destacou os efeitos perversos da escravidão e do racismo contemporâneo na manutenção das desigualdades, diferente do caso colombiano.

2.4. UFSCar: Ações Afirmativas e Permanência Estudantil

A Universidade Federal de São Carlos conta com uma sede central na cidade de São Carlos e outros três campi em Araras, Sorocaba e Lagoa do Sino, contando com um total de 26.935 alunos matriculados. Em 2019, foi considerada a 16^o melhor universidade da América Latina, segundo o ranking *Times Higher Education (THE) Latin America Rankings*⁵⁸. No mesmo ano, a instituição consta como a 12^a melhor universidade no ranking de universidades da Folha de São Paulo⁵⁹.

No censo demográfico de 2010, no estado de São Paulo 63,9% se declaravam brancas, 29,1% pardos, 5,5% pretos, 1,4% amarelos e 0,1% indígenas. Desse modo, respeitando a proporcionalidade étnico-racial do estado, a UFSCar tem reservado 35% das vagas para PPI. A tabela abaixo, mostra essa distribuição na instituição e no curso⁶⁰.

⁵⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2019/07/02/ufscar-e-considerada-a-16a-melhor-universidade-da-america-latina-segundo-times-higher-education.ghtml>. Acesso em: 20 dez 2020

⁵⁹ Disponível em: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-universidades/principal/>. Acesso em: 20 dez 2020

⁶⁰ Os dados foram obtidos via e-mail junto à Coordenadoria de Ingresso na Graduação da UFSCar por solicitação realizada em janeiro de 2021. Para compor a tabela retiramos os dados de estudantes que não informaram ou não se autodeclararam, que corresponde a 37% do total de alunos da UFSCar e 32% no caso das Ciências Sociais.

Tabela 2 - Relação de alunos ativos da UFSCar e do curso de Ciências Sociais em 2021.

Cor/Raça	UFSCar		Ciências Sociais	
	Quantidade	%	Quantidade	%
Amarela	306	3,5	4	1,5
Branca	5432	61,7	152	58,2
Indígena	248	2,8	8	3,0
Parda	2335	26,5	69	26,4
Preta	481	5,4	28	9,9
Total Geral	8802		261	

Fonte: elaboração do autor.

Somando pretos e pardos, temos uma porcentagem de 31,9% de negros na UFSCar e 37,1% de negros no curso de Ciências Sociais da UFSCar. Além disso, no ano de 2020, apesar do cenário desfavorável em termos de sociopolítica externa e interna, a UFSCar aprovou, no Conselho de Pós-Graduação, a política de reserva de vagas na pós-graduação, conforme induz a Portaria MEC nº 13/2016 (UFSCAR, 2016). Ademais, a Universidade conta com políticas de permanência estudantil, que confere apoio aos estudantes com moradia, alimentação e, em alguns casos, pequenos apoios financeiros com as “bolsas-atividade”, para as quais o estudante dedica algumas horas de estágio em troca de uma quantia determinada de recurso.

A maior parte dessas políticas é subsidiada pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), aprovado pelo decreto nº 7234 de 2010. Todavia, a transparência dos dados, o acompanhamento e o aperfeiçoamento das políticas de Ações Afirmativas pelas últimas gestões são passíveis de críticas.

Olha, quando eu descobri as políticas sociais de permanência na universidade, consegui me manter na universidade muito, ou quase totalmente, por essas políticas. Mas, a gente sabe como é viver fora, e por mais que eu tivesse moradia, alimentação no restaurante, a gente ainda precisa de alguns gastos extras, tipo xerox, transporte... (THAIS, 2020)

Essas políticas foram fundamentais para a permanência de Pedro e Thais. Contudo, para Pedro, em diversos momentos, esse apoio institucional foi insuficiente, de modo que ele teve que recorrer uma rede de apoio que o socorreu em momentos de dificuldade financeira.

Você percebe que toda a estrutura naquela instituição é preparada para manter um determinado grupo. Que não é nós que veio pelas cotas, mas dos que já tem uma base assim e até uma estrutura para manter depois que ele chegar. Eu percebi também que

muitos amigos que entraram por ação afirmativa – mas não só os que entraram por ação afirmativa - não conseguiram concluir o curso principalmente por questões de permanência, dificuldades na permanência. Eu cheguei a ter dificuldades na permanência, mas eu também tive muita ajuda, muita, muita, muita. Principalmente do meu grupo de estudos - financeiramente e emocionalmente que era mais difícil. Essa crise de identidade. (PEDRO, 2020)

Atualmente, a UFSCar conta com sete modalidades de bolsas de Assistência Estudantil, de acordo com o site oficial da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis:

1) Moradia:

Bolsa Moradia Vaga: Alocação em equipamento físico da Universidade em vagas nos edifícios internos do campus ou casas alugadas pela UFSCar para essa finalidade.

Bolsa Moradia em Espécie: Repasse financeiro (R\$ 350,00) ao próprio estudante para custeio de aluguel.

Bolsa Mãe/Pai: Consiste no repasse financeiro (R\$ 550,00) aos bolsistas que tenham filhos (até 6 anos incompletos ou com deficiência) sob a sua guarda.

2) Alimentação: Consiste no fornecimento gratuito de refeições no Restaurante Universitário com acesso através de créditos custeados integralmente pela ProACE. Somado ao valor de (R\$110,00) para custear o café da manhã.

3) Transporte: É modalidade de apoio vinculada à Bolsa Moradia Vaga, ou seja, se destina a estudantes que residam nas moradias estudantis externas que ficam distantes dos campi.

4) Bolsa Atividade: Destinada prioritariamente aos estudantes do primeiro ano de graduação. Consiste no repasse de valor (R\$ 180,00) em contrapartida ao desenvolvimento de atividades acadêmicas e administrativas pelos bolsistas em projetos selecionados.

5) Vagas reservadas na Unidade de Atendimento a Criança – UFSCar (Unidade de Educação Infantil).

6) Bolsa Permanência: para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas. Consiste no benefício de (R\$ 900,00) mensais.

7) Promisões: O Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisões) tem o objetivo de fomentar a cooperação técnico-científica e cultural entre o Brasil e os países com os quais mantém acordos – em especial os africanos – nas áreas de educação e cultura. Com apoio financeiro Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), no valor de (R\$ 622,00) mensais (UFSCAR, 2020).

Desse modo, analisando as políticas institucionalizadas de permanência e os relatos dos estudantes que ingressaram no Ensino Superior por meio das cotas, consideramos que apesar de algumas defasagens – que podem e devem ser melhoradas com o investimento do Estado, essas ações embasadas na inclusão são fundamentais para o sucesso desses discentes e para a ascensão deles na hierarquia acadêmica. Isso implica no entendimento de que as políticas de Ações Afirmativas e permanência na pós-graduação também são primordiais para que não ocorram impedimentos de ordem de políticas públicas, de modo que o contingente negro não se restrinja à ocupação das vagas da graduação.

Em resumo, apesar do papel relevante dessas políticas para a população negra nas duas universidades latino-americanas que analisamos, há muito que avançar, para alcançarmos a

equidade no Ensino Superior. Uma das questões problemáticas nesse processo, é a falta de transparência nos dados sobre as Ações Afirmativas em ambas instituições.

3. Qual o lugar do negro e da raça no currículo?

Se preto de alma branca pra você

É o exemplo da dignidade

Não nos ajuda, só nos faz sofrer

Nem resgata nossa identidade

(Jorge Aragão, 1992)

O estudo de currículos educacionais é um tema clássico nas Ciências Sociais, de modo que as abordagens de pesquisas a esse respeito têm se transformado, conforme o desenvolvimento das Ciências Humanas (TADEU, 2016). Em nosso caso, ao trabalharmos com perspectivas teóricas que não são hegemônicas nos estudos do currículo, tais como a pós-estruturalista, pós-colonial e dos estudos culturais, devemos ter em mente que os significados atribuídos aos currículos e às teorias que o integram não são elementos pré-existentes nesses materiais. Na verdade, seus sentidos são construídos social e culturalmente, dando destaque às relações de poder que envolvem as produções curriculares. Por isso, para este trabalho, é fundamental a observação sobre como os temas: colonialismo, identidade nacional, raça e etnicidade, têm sido abordados nos currículos selecionados, pois esses documentos podem ser entendidos como narrativas étnicas e raciais (TADEU, 2016).

Ressaltamos que nesse capítulo demos primazia ao aspecto normativo do currículo, isto é, a dimensão que centraliza e configura politicamente a instituição. Entretanto, o currículo, de acordo com Miguel Arroyo (2019), pode ser compreendido como um *território em disputa*, no qual emergem reações e insurgências, por meio dos discentes e docentes, que conflitam com o currículo estabelecido e normatizado. Essa dimensão do problema será melhor explorada no capítulo 4, em especial na última seção.

3.1. História dos cursos e matrizes de pensamento

Nesta seção, caracterizamos os cursos de graduação em Sociologia e em Ciências Sociais, oferecidos, respectivamente, pela UniValle e pela UFSCar, desenvolvendo uma contextualização histórica sobre eles e apontando tanto suas matrizes de pensamento, quanto as formações sociológicas que os estruturaram.

Segundo Tavares-dos-Santos e Baumgarten (2005, p. 179), é possível identificar seis

Fonte: Projeto político-pedagógico Ciências Sociais UFSCar.

períodos da Sociologia na América Latina e no Caribe:

Figura 5 – Sociologia no Brasil

INFLUÊNCIAS LOMBROSO SPENCER COMTE	DURKHEIM DEWEY	ESCOLA DE CHICAGO	MARX (WEBER) MANHEIM	GOLDMANN LUCKÀS SARTRE	GRAMSCI ALTHUSSER	ELIAS HABERMAS FOUCAULT GIDDENS BOURDIEU WEBER
TEMAS IDENTIDADE NACIONAL MISCIGENAÇÃO RACIAL VISÃO PESSIMISTA	ESCOLA NOVA E DEMOCRATIZAÇÃO MISCIGENAÇÃO RACIAL VISÃO OTIMISTA	RELAÇÕES RACIAIS E DEMOCRACIA RACIAL ESTUDOS DE COMUNIDADE TRANSIÇÃO PARA A MODERNIDADE DOIS BRASIS				MULTI-CULTURALISMO RAÇAS GÊNERO DIREITOS HUMANOS VIOLÊNCIA DESIGUALDADES SOCIAIS RELIGIÕES REPRESENTAÇÕES SOCIAIS IDENTIDADES SOCIAIS NOVOS MOVIMENTOS SOCIAIS REATIVAÇÃO DA SOC. CIVIL
PROBLEMÁTICAS VISÃO RACISTA X RELATIVISMO QUESTÃO RACIAL LIBERAIS X AUTORITÁRIOS FORMAÇÃO ESTADO NACIONAL		SOCIEDADE TRADICIONAL X SOCIEDADE MODERNA MODERNIZAÇÃO X X NACIONALISMO SUBDESENVOLVIMENTO X DESENVOLVIMENTO		DEPENDÊNCIA		AUTORITARISMO X DEMOCRATIZAÇÃO
ETAPAS DA SOCIOLOGIA PENSADORES SOCIAIS	Cátedras em Escolas Normais SOCIOLOGIA DE CÁTEDRA 1924	Curso Sociologia e Política USP Escola Livre Sociologia e Política SOCIOLOGIA CIENTÍFICA 1934		Expansão PG Cassações CRISE E DIVERSIFICAÇÃO 1957		Grupos de Pesquisa CRÍSE E BUSCA DE NOVA IDENTIDADE 1984/5
		1937	1954	1974		2002
1888/9	1930			1964	1985	

Fonte: Liedke Filho, 2005, p.378.

I) a herança intelectual da Sociologia (Século XIX até início do Século XX); II) a Sociologia da cátedra (1890-1950); III) o período da “Sociologia Científica” e a configuração da “Sociologia Crítica” (1950-1973); IV) a crise institucional, a consolidação da “Sociologia Crítica” e a diversificação da Sociologia (1973-1983); V) a Sociologia do autoritarismo, da democracia e da exclusão (1983-2000); VI) a consolidação institucional e a mundialização da Sociologia da América Latina (desde o ano de 2000).

Entre a metade dos anos 1950 e o fim da década de 1970, temos o auge da “Sociologia Científica”, caracterizada pela institucionalização acadêmica e pela ênfase na discussão sobre a articulação entre teoria e pesquisa empírica. Liedke Filho (2005) propõe um esquema de historicização da Sociologia no Brasil (ver Figura nº 5), por meio do qual podemos observar que as *influências* e as *problemáticas* mobilizadas dentro da história da Sociologia brasileira são semelhantes ao panorama da Sociologia na Colômbia. No entanto, uma grande diferença entre os países está justamente na tematização da população negra e das relações étnico-raciais. Na Colômbia, os estudos sobre a população afro-colombiana se evidenciam na década 1970, a partir dos estudos pioneiros da antropóloga Nina de Friedemann (RODRIGUES, 2020).

De fato, os estudos afro-colombianos alcançam mais espaço na Antropologia, dado que pode ser explicado pela ênfase, anteriormente descrita, na *etnicidade* da população e, também, pelo menor percentual de afro-colombianos na Colômbia. Friedemann, juntamente com Carlos Agudelo, Jaime Arocha, e mais recentemente, Peter Wade e Eduardo Restrepo, empenharam esforços para legitimar seus estudos no interior da Antropologia. Dessa forma, os estudos afro-colombianos se consolidam, na década de 1980, com a institucionalização do campo no Instituto Colombiano de Antropologia e História (ICANH) e na Universidade Nacional da Colômbia (RODRIGUES, 2020).

No Brasil, por sua vez, a população negra e as relações raciais estiveram presentes no debate sociológico desde sua fase embrionária até os dias de hoje. Primeiramente, no período dos intérpretes do Brasil, de meados do século XIX até o início do século XX, com Nina Rodrigues, Roquete Pinto e João Batista de Lacerda. Segundo, no surgimento da Sociologia de Cátedra, que prevaleceu de meados da década de 1920 até 1950, com destaque para Gilberto Freyre (1933) e Sérgio Buarque de Holanda (1936). Entretanto, a partir do paradigma do estrutural-funcionalismo, a institucionalização da prática e do ensino da Sociologia Científica tem impulso no surgimento da Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1933) e, principalmente, pela “Escola de Sociologia da USP” (1954), organizada por Florestan Fernandes, que teve também outras figuras de destaque como, Antonio Candido, Octavio Ianni e Fernando Henrique Cardoso (TAVARES-DOS-SANTOS e BAUMGARTEN, 2005). Esse grupo produziu uma série de estudos sobre relações raciais, desenvolvimento, modernização e industrialização no Brasil (LIEDKE FILHO, 2005). As Ciências sociais estavam no seu auge quando ocorreu o Golpe de 1964 e a ditadura se instalou no país. Com isso, essa área de estudos passou a ser considerada subversiva e sofreu duramente com a

aposentadoria compulsória de Florestan em 1969, iniciando um período de estagnação dos cursos no país até o fim da Ditadura Militar.

O curso da UFSCar tem sua origem no Núcleo de Ciências Sociais, inicialmente, vinculado ao Departamento de Fundamentos Científicos e Filosóficos da Educação (DFCFE). Em 1986 é criado o Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e no ano seguinte, o Núcleo se torna o Departamento de Ciências Sociais. Ainda no mesmo ano, com uma comissão interna dos docentes, composta por José Albertino R. Rodrigues, Marina Cardoso, Flávio Luizeto e Ramón Peña Castro, é elaborado um projeto de criação do Curso de Graduação em Ciências Sociais, que já constava no Plano Diretor da UFSCar. A proposta foi aprovada em 1990 e em 1991 tem início a primeira turma, com 40 vagas, sendo o curso reconhecido pelo MEC em 1996 (UFSCAR, 2004). Ou seja, seu surgimento acontece, justamente no período do fim da União Soviética, que compreende também uma crise nas Ciências Sociais. Estas, até então, eram profundamente influenciadas pelo marxismo, em um cenário de crescente uso do termo globalização, que no Brasil foi orientado pelo governo Fernando Henrique Cardoso 1995-2002.

Sobre o processo de institucionalização da Sociologia brasileira, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da UFSCar enfatiza as Escolas sociológicas de São Paulo. A primeira delas é a Escola Livre de Sociologia e Política⁶¹, que foi estruturada pela missão norte-americana de Donald Pierson com ênfase na perspectiva da Escola de Chicago. A outra é a Escola de Sociologia da USP, cuja criação se baseia na missão francesa, representada na figura de Roger Bastide, que em 1938 veio ocupar a cátedra de Sociologia I do Departamento de Ciências Sociais da USP. Além disso, José Albertino R. Rodrigues⁶², uma das figuras importantes para a criação do curso na UFSCar, trabalhou diretamente na Escola de Sociologia e Política com Oracy Nogueira, que foi estudante-bolsista de Donald Pierson. Essa influência se nota até hoje, com uma forte presença dos estudos urbanos e da violência, o que também é percebido pelos estudantes entrevistados.

Sobre a constituição das Ciências Sociais, o PPP é sintetizado da seguinte maneira:

É mais correto pensar na formação das Ciências Sociais como um produto plural de diversas contribuições de autores pioneiros como Marx, Durkheim, Weber e Simmel, apenas para citar os mais notáveis. Cada um desses autores inaugurou reflexões originais

⁶¹ Anteriormente vinculada à USP, que depois se torna a Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo.

⁶² Falecido em 1992 em um acidente automobilístico, recebeu homenagem dos estudantes da UFSCar ao nomearem o Centro Acadêmico José Albertino Rodrigues (CAJAR). Um artigo em homenagem a ele foi feito por Oracy Nogueira, professor de Sociologia da USP. Ver: NOGUEIRA, Oracy. JOSÉ ALBERTINO ROSARIO RODRIGUES. Tempo soc., São Paulo, v. 4, n. 1-2, p. 199-203, Dec. 1992. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20701992000100199&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 18 Jan. 2021.

sobre o funcionamento da sociedade e estabeleceram tradições teóricas que depois iriam se ramificar em várias vertentes que constituiriam posteriormente os fundamentos da Antropologia, Ciência Política e Sociologia. O ponto em comum entre esses autores são as reflexões voltadas para a sociedade industrial e de massa, politicamente organizada em Estados nacionais e constituída por grupos e classes sociais que compartilham crenças, valores e ideologias. Estes autores criaram categorias de análises-chaves que permitiram estudar grandes classes de fenômenos sociais (conflito, ideologia, religião), tipos e aspectos da organização social (capitalismo, burocracia, partidos), grandes conceitos (anomia, carisma, estrutura, sistema) e grandes modelos explicativos da sociedade (marxismo, culturalismo, funcionalismo, estruturalismo) e do comportamento dos atores sociais tanto ao nível micro quanto ao nível macro. (UFSCAR, 2004, p.5)

Já no caso da UniValle, o resumo da abordagem teórica presente no PPP diz:

No grupo de autores clássicos, o estudo da obra de Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber, contextualizado em uma perspectiva histórica, o que significa, por exemplo, que a consideração da obra de Max Weber permite ao mesmo tempo o estudo de toda a sociologia alemã entre 1880 e 1940. Portanto, se repetem, as menções de sociólogos também clássicos como George Simmel, Ferdinand Tönnies ou o próprio Karl Mannheim.[...] Fora dos cursos dedicados a autores clássicos, o currículo inclui cursos de teoria sociológica moderna e contemporânea, aqueles que vinculam de maneira lógica e histórica os desenvolvimentos da teoria sociológica na segunda metade do século XIX e primeiro quartel do século XX, além dos seminários abertos que são ditados nas evoluções mais originais e inovadoras da teoria sociológica e ciências sociais desde meados do século XX e início do século XXI. (UNIVALLE, 2014, p.15, tradução nossa)

Analisando os dois PPPs comparativamente, constatamos poucas diferenças entre eles, sendo possível afirmar que as matrizes de pensamento desses currículos estão centradas no modelo euro-americano hegemônico de fazer Ciências Sociais. No caso colombiano, o curso da UniValle recebe uma forte influência da conjuntura política⁶³ instável e do programa de Sociologia da Universidade Nacional da Colômbia (UNAL). Alberto Valencia Gutiérrez é professor de Sociologia da UniValle e publicou, em 2019, o artigo *Sociología en provincia. Los programas de la Universidad del Valle (Cali, Colômbia)*, resultado de uma pesquisa que, atualmente, está em andamento. Nesse artigo, o professor se debruça sobre o contexto e os pilares de criação do curso de Sociologia, fazendo uso de documentos e entrevistas com docentes, com atenção para o período que abrange desde 1958 a 1980.

No ano de 1958 é criada a Faculdade de Ciências Econômicas da UniValle e no ano seguinte ocorre a fundação da Faculdade de Sociologia da UNAL. Também em 1959, ocorre a Revolução Cubana, que agita as regiões mais desiguais da América Latina, produzindo nos anos 60 uma onda

⁶³ Em 1948 ocorre o assassinato do político Jorge Eliécer Gaitán, que era o candidato liberal para a presidência de 1949, muitíssimo popular. O assassinato desencadeou os distúrbios de massa conhecidos como *Bogotazo*. Esse episódio deu início ao período conhecido como *La Violencia*, que perdura até 1958 e estima-se que mais de 200 mil pessoas morreram devido ao conflito nesse período. A partir desse ano, tem início o pacto da Frente Nacional entre conservadores e liberais, que alternam no poder até 1978 (MELO e ÁLVAREZ, 1996).

de novas guerrilhas, esboçando no horizonte a possibilidade de uma revolução. Do mesmo modo, há uma reação dos EUA, que tentou criar organizações que pudessem intervir na realidade social positivamente, diminuir a desigualdade e assim conter uma “onda revolucionária” (GUTIÉRREZ, 2019).

A década de 1970 é marcada no mundo todo pelos desdobramentos da revolução social e cultural iniciada em Maio de 1968. Em 1974, Alfonso López Michelsen é eleito na Colômbia, assinalando um momento de livre exercício político e redução à perseguição a opositores, movimentos sociais, professores e estudantes no país. Nesse contexto, a UniValle vivia uma gestão do reitor marxista, Álvaro Escobar Navia, que proporcionou condições excelentes para que o Departamento de Ciências Sociais, vinculado à Faculdade de Economia, criasse o curso de Sociologia entre 1975 e 1977 (GUTIÉRREZ, 2019).

As reuniões de criação do curso, contaram com especialistas externos como Tomás Ducay, Orlando Fals Borda⁶⁴ e Guillermo Briones, e o resultado se formalizou no “Documento de Calima”. O projeto do curso recorria às diferentes experiências dos cursos de Sociologia do país, com destaque para a UNAL, cujo programa de Sociologia é demarcado por duas etapas: uma entre 1959 e 1969, ao redor do sociólogo Orlando Fals, focada em uma sociologia de intervenção social empiricamente fundamentada, que deveria ser capaz de realizar “ajustes funcionais” (GUTIÉRREZ, 2019). Fals Borda, apesar de ter feito sua formação nos EUA, sendo influenciado pelo estrutural-funcionalismo, defendia um pensamento autônomo e regional, livre de modismos e colonialismos, seja de esquerda ou de direita (BRINGEL e MALDONADO, 2016), ideia bastante semelhante à *redução sociológica* de Guerreiro Ramos (1965).

Na segunda etapa, que começa em 1969, sob liderança de Darío Mesa, predominou abordagens teóricas com ênfase em autores clássicos, como Kant e Hegel, na base de formação dos estudantes, com a finalidade de proporcionar, aos discentes, uma formação embasada filosoficamente, sem preterir os fundamentos epistemológicos das Ciências Sociais. Dada a conjuntura, crescia uma forte resistência à participação e aos auxílios de organizações estrangeiras nas universidades, colocando o funcionalismo em segundo plano, aumentando a ênfase nos estudos marxistas em detrimento da Sociologia norte-americana. Nesse momento, o perfil do sociólogo se torna de um intelectual militante comprometido com a revolução (GUTIÉRREZ, 2019).

⁶⁴ Autor reconhecido por sua sistematização da pesquisa Ação Participativa.

Dessa maneira, definiram-se dois modelos antagônicos de pensar a Sociologia: um do trabalho empírico, que busca intervenções sociais específicas a serviço das instituições do Estado, e o segundo, do sociólogo revolucionário, comprometido com a transformação global da sociedade (GUTIÉRREZ, 2019). Havia ainda um terceiro modelo, adotado pelas universidades pontifícias, que eram de tipo dogmáticos, com um corpo teórico rigidamente estabelecido. A UniValle tentou se estruturar em oposição ao modelo das pontifícias, buscando equilibrar criticamente os modelos empirista e teórico.

sua estrutura curricular pretendia ser uma espécie de síntese dos programas anteriores, uma tentativa de resgatar seus aspectos positivos e descartar os negativos. [...] O pano de fundo do processo de criação do programa de sociologia foram as experiências anteriores, mas principalmente, o que aconteceu na Universidade Nacional da Colômbia durante as décadas de 1960 e 1970, e o que se pôde observar nas universidades pontifícias (GUTIÉRREZ, p. 57)

Segundo Gutiérrez (2019, p. 60), sobre as ideias fundamentais que nortearam a formação da Sociologia na UniValle: “a primeira delas foi que esta disciplina deveria ser entendida como um debate”, o que permitia um diálogo entre funcionalismo e marxismo, bem como a abertura para diferentes abordagens metodológicas; a segunda é de que a Sociologia não se tratava apenas da posição de um intelectual, mas de um profissional que conhece o trabalho de investigação sociológica, e que esteja apto para refletir sobre a construção de problemas de pesquisa; a terceira, derivada das outras, remete ao “fazer sociológico”, que exigia uma combinação equilibrada entre formação teórica e metodológica, consideradas como complementares. Ademais, propunha-se que a formação deveria ser integral, colocando a Sociologia em perspectiva com outras disciplinas das Ciências Sociais; a concessão às tendências de estudos filosóficos e epistemológicos fundamentais, mas que não se considerava um fim em si mesmo.

Nos quarenta anos do Departamento de Ciências Sociais (que deu origem à Sociologia), o acervo de pesquisa é diverso, encontram-se discussões sobre:

tráfico de drogas, violência, migração, problemas rurais, trabalho informal, questão indígena, saúde e doença, cultura vista a partir de uma perspectiva histórica, loucura e sociedade, ação comunitária, participação cidadã, grupos armados, negritudes, paz, estudos da situação econômica e social, família, trabalho, gênero, juízos políticos, antropologia do Estado, sexualidade, representações sociais, infância, ação coletiva, problemas urbanos, memória, perspectivas sociodemográficas, histórias de vida, parentesco, modernidade e subjetividades, entre outros. (GUTIÉRREZ, 2019, p. 63)

A primeira turma do programa começou em 1980⁶⁵, tendo o currículo do curso passado por reformas curriculares em 1984, 1991, 1997-1998 e 2002. Ainda segundo Gutiérrez (2019, p.64):

Desde então o programa passou por múltiplas reformas, e que sempre mantiveram o “núcleo duro” do ensino de teorias e das metodologias e a concepção da sociologia como um ofício, orientado à investigação empírica.

A leitura do artigo de Gutiérrez e do nos permite ponderar sobre a opção feita pelo autor, a partir daqueles dois modelos mencionados, se aproximando mais da perspectiva norte-americana ou mesmo do ponto de vista de Fals Borda. Contudo, posteriormente veremos que, em termos práticos, a percepção dos estudantes entrevistados é diferente.

3.2. Planos de ensino e relações étnico-raciais

Para classificar as disciplinas apontadas nos PPPs, utilizaremos da tipologia utilizada por Iolanda de Oliveira e Márcia Maria de Jesus Pessanha (2015). A partir da leitura dos dados das ementas e do fluxograma dos projetos, inferimos as seguintes classificações:

disciplinas cujas ementas e/ou fluxogramas evidenciam a **incorporação** de conteúdos sobre o negro; disciplinas cujas ementas e/ou fluxogramas **possibilitam** a incorporação da questão, sem evidenciá-la de maneira objetiva; e disciplinas cujas ementas **não anunciam** tal possibilidade. (OLIVEIRA; PESSANHA, 2015, p. 58, *grifo nosso*)

Desse modo, comparamos se houve mudanças curriculares nas reformulações pedagógicas, bem como as semelhanças e as diferenças entre os dois contextos nacionais, no que diz respeito à temática. Ressaltamos que desenvolvemos, aqui, um processo descritivo, já que incorporar ou anunciar (OLIVEIRA; PESSANHA, 2015) não seriam práticas suficientes para entender como a temática é tratada nas disciplinas. Por isso, em nossa descrição optamos por deixar de lado as disciplinas que não anunciam a possibilidade de trabalhar o tema, por se tratarem da grande maioria, e que mereceriam um estudo e uma discussão à parte, que neste momento não cabe a este trabalho.

Sobre as análises desenvolvidas nesta seção do trabalho, consideramos que, por se centrarem na minha experiência, como estudante de graduação do curso de Ciências Sociais, elas não se constroem de maneira completamente imparciais.

⁶⁵ Esse é o dado obtido por Gutiérrez (2019), todavia o Projeto Político Pedagógico do curso indica que o curso foi criado em 1978, mediante a Resolução 167 de 27 abril, com a primeira turma iniciando em 1979.

Os documentos utilizados para esta análise consistem no PPP de Ciências Sociais da UFSCar de 2004 - em vigência até os dias de hoje, e também nos quadros de disciplinas oferecidos por semestre no ano de 2018. De posse desses dados e selecionadas as disciplinas de interesse, fizemos seu cruzamento com os planos de ensino fornecidos no sistema SIGA da UFSCar, trabalhando com os conteúdos ali registrados. Os perfis⁶⁶ das disciplinas em destaque encontram-se anexados ao Apêndice B.

Quadro 1- Análise de incorporação temática étnico-racial ao currículo de Ciências Sociais da UFSCar.

SEMESTRE	DISCIPLINAS	INCORPORAM	POSSIBILITAM
1	Introdução à Antropologia		Introdução à Antropologia (OB)
	Introdução à Política		
	História Moderna e Contemporânea		
	Introdução à Sociologia		
	Comunicação e Expressão		
2	Metodologia das Ciências Sociais		
	Sociologia Clássica		
	Política Clássica		
	Antropologia Clássica		
	Formação do Pensamento Filosófico Moderno		
3	Antropologia Contemporânea I		
	Política Contemporânea I		
	Pesquisa Qualitativa em CSo		
	Sociologia Contemporânea I		
	Estatística Aplicada às Ciências Humanas		
4	Antropologia Contemporânea II		
	Política Contemporânea II		
	Economia Política		
	Sociologia Contemporânea II		
	Pesquisa Quantitativa em Cso		
5	Antropologia da Sociedade Brasileira	Sociologia Brasileira (OB)	Antropologia da Sociedade Brasileira (OB)
	Política Brasileira Contemporânea		
	História Social do Brasil		História Social do Brasil (OB)
	Economia Brasileira		
	Sociologia Brasileira		

⁶⁶ Como em alguns casos os planos de ensino não estavam completos ou disponíveis no sistema, recorremos à Secretaria do curso, todavia esse tipo de material não constava no arquivo. Desse modo, pedimos a alguns professores, estudantes e utilizei meu próprio arquivo pessoal para consolidar esses dados.

6	Disciplinas optativas	Sociologia das Relações Raciais (OP)	
7	Disciplinas optativas	Sociologia das Diferenças (OP) Minorias Étnicas e Identidade (OP)	
8	Monografia		

No grupo “Incorporam” foram selecionados as disciplinas que diretamente evidenciam a questão da diferença étnico-racial, assim como os temas que atravessam as populações negras e africanas como, por exemplo, o colonialismo, visto que este é indissociável da construção social da raça. Também foram classificados como “Incorporam” aqueles cursos que mobilizaram atores-chaves para esses temas ou que trouxeram tópicos que abordassem diretamente a discussão étnico-racial. Assim, na UFSCar selecionamos quatro disciplinas que incorporam a temática, sendo uma obrigatória - *Sociologia Brasileira* - e três optativas – *Sociologia das Relações Raciais*, *Sociologia das Diferenças* e *Minorias Étnicas e Identidade*

A disciplina *Sociologia Brasileira*⁶⁷ está dividida em 4 objetivos, em que destacamos o terceiro: *Abordar os principais temas do contexto de surgimento do Pensamento Social Brasileiro, entre eles: Abolição da Escravatura; Nação e Identidade Nacional; Formação do Povo Brasileiro; Processo de Modernização; Crise de Transição da Sociedade Brasileira (rural/urbano)*. A sequência didática segue a seguinte organização de autores a serem discutidos: Candido (2006), Freyre (2004, 2006), Holanda (1995), Prado Jr. (2011), Franco (1997), Fernandes (1965, 2006), Ramos (1957), Cardoso (1964) e Ianni (1991).

Já a disciplinas *Minorias Étnicas e Identidade* se estrutura em 5 tópicos, organizados em 3 partes. Apesar do enfoque na experiência nipônica, consideramos que por se tratar de outra minoria étnica com abordagens teóricas similares aos estudos da população negra, como a obra *Orientalismo* de Edward Said (1990), essas teorias também contribuem para a reflexão acerca das relações étnico-raciais. A sistematização das partes do programa das aulas compreendem: a)

⁶⁷ O plano de ensino de referência foi de 2017, por dificuldades em encontrar o plano de 2018.

Origem do Japão, “Povo Japonês” e Teorias de Japonicidade; b) Esboços de uma “Japanologia”, Orientalismo, Orientalidade e Identidade; c) Por uma antropologia do Japão.

O curso de *Sociologia das Relações Raciais*⁶⁸ está planejado em 5 unidades que, se consideramos a introdução, somam um total de 12 encontros temáticos. A disciplina, como era de se esperar, trabalha o conteúdo de maneira transversal⁶⁹, iniciando o curso com a Aula Magna das professoras Petronilha B. Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes, para o Programa de Pós-Graduação em Educação. De modo mais específico, o curso apresenta as seguintes unidades e autores: a) Abordagens clássicas da Sociologia das Relações Raciais – Munanga (2004), Ortiz (2003), Osório (2008); b) Revisitando o debate: Movimento Negro e Políticas Públicas no Brasil – Domingues (2007), Rios (2012), Vieira (2012); c) Reflexões na Diáspora: Modernidade, Diferenças e (Des)Racialização da Experiência: Fanon (2008), Sales Jr. (2006), Gomes (2012), Martins (2017).

No que concerne à *Sociologia das Diferenças*, pontuamos que o curso oferecido aos alunos é dividido em 5 unidades e também apresenta uma bibliografia pertinente à temática que é estruturada de modo transversal: : a) Descentrando a Teoria Social – Connel (2012), Grosfoguel (2016), Bhabra (2014), Gilroy (2007), Wade (2017), Costa (2006), Ballestrin (2013); b) Questões de identidade cultural e descentramentos - Rose (2003), Appiah (2014), Woodward (2014), Hall (1996, 2003), Parekh (2000), Rutherford (1996); c) Reescrevendo o passado e desconstruindo os “silêncios” – Trouillot (2017); d) As contribuições silenciadas - Du Bois (1999), Morris (2015), Fanon (2008), Faustino (2015); e) A questão do pertencimento social nas releituras contemporâneas do passado silenciado – Appiah (2014), Hall (2017), Morrison (2017).

A partir de agora, vamos comentar sobre o outro grupo de disciplinas, que caracterizamos como “Possibilitam”. Neste estão inseridos aqueles cursos que não mencionam diretamente os elementos anteriores, mas tematizam questões que poderiam ser abordadas a partir das problemáticas das relações étnico-raciais. Ou então, aquelas disciplinas que tangenciam o tema que, em determinadas circunstâncias até mencionam os termos específicos do debate em questão, porém, sem influenciar o núcleo disciplinar. Na UFSCar, selecionamos três disciplinas

⁶⁸ O curso não foi oferecido em 2018, mas consideramos pertinente trazer ao texto por se tratar de uma referência importante na estrutura curricular e para os entrevistados. Desse modo, o plano de ensino utilizado se refere ao oferecido em 2017.

⁶⁹ Isso significa que o tema é abordado como questão central do plano de ensino, perpassando todos os tópicos da disciplina.

obrigatórias para compor essa modalidade analítica, são elas: – *Introdução à Antropologia, Antropologia da Sociedade Brasileira e História Social do Brasil.*

Introdução à Sociologia Brasileira está organizada em 5 seções, destas apenas as três primeiras estão relacionados à temática que nos interessa: a) *O novo mundo, o “homem selvagem” e o discurso sobre a diferença*; b) *O problema do etnocentrismo e do colonialismo*; c) *A versão disciplinar das “sociedades primitivas” e a controvérsia difusionista*. Apesar dos tópicos apresentarem uma visão crítica da Antropologia, a bibliografia recomendada é preenchida por discussões de (e sobre) antropólogos que estruturaram o campo, mas não apresenta materiais que sustentem a discussão crítica que foi, previamente, anunciada.

A disciplina de *Antropologia da Sociedade Brasileira* também se divide em 5 seções, das quais as duas primeiras vão ao encontro das discussões de nosso interesse, são elas: a) *O pensamento social brasileiro e a formação do campo da antropologia no Brasil: raça, cultura e o problema da identidade racial*; b) *Delimitação do campo da antropologia da sociedade brasileira: a questão racial, a questão indígena e os estudos de comunidade*. Da bibliografia destacamos a presença dos antropólogos e das antropólogas Marília Carneiro da Cunha (1968, 2009), Eduardo Viveiros de Castro (1999), Roberto Da Matta (1979) e Márcio Goldman (2015).

Já no caso de *História Social do Brasil*, observa-se que a ementa está sistematizada em 4 partes, que juntas totalizam 9 tópicos de aula. Esse curso apresenta uma crítica à sociedade colonial e escravocrata, promovendo um debate sobre esse legado e sobre as particularidades do liberalismo brasileiro. As unidades que mais se aproximam dos assuntos etnia e racialidade são : a) *A formação da sociedade brasileira: características e transformações do processo de colonização até a crise do antigo sistema colonial*; b) *A sociedade brasileira na época da sociedade colonial no Brasil independente: o processo de substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre*. Todavia, é relevante ressaltar que a referida disciplina não apresenta nas referências bibliográficas autores pesquisem que tratem da perspectiva do movimento negro, enquanto lugar político de agência na sociedade brasileira.

Com base no exame do Quadro 1, constatamos que além de *Introdução à Antropologia*, na qual se destaca o papel da Antropologia no colonialismo, as disciplinas obrigatórias que abordam o tema ou, de algum modo, o tangenciam, são aquelas relacionadas ao contexto brasileiro. Isso se justifica primeiramente porque a questão racial no Brasil dominou o debate intelectual, pelo menos, até a metade do século XX. Em segundo lugar, entendemos que seria muito difícil falar em uma

Antropologia sobre o Brasil ou em uma História Social do Brasil, sem discorrer, ainda que minimamente, sobre a colonização, a escravidão e a vida das populações afrodescendente e indígena.

Destacamos especialmente, nesse sentido, as duas disciplinas optativas, que foram bastante apontadas pelos entrevistados como impactantes em suas formações. Essas são as disciplinas oferecidas pelos professores Priscila Martins Medeiros e por Valter Roberto Silvério. A possibilidade de ter dois professores especialistas no tema facilita o envolvimento dos estudantes negros nas atividades acadêmicas, tanto pela possibilidade de desenvolvimento de seus temas de pesquisa quanto da possibilidade de discutir suas experiências em sala de aula. Todavia, ainda sim, ressalta-se que se trata de um debate minoritário que, por ora, não tem sido considerado importante ao currículo obrigatório. Além disso, o pequeno número de professores especialistas no tema faz com que, em momentos de mobilidade acadêmica, esses estudantes fiquem desfalcados em sua formação.

Na tentativa de analisar, historicamente, o surgimento e ou a exclusão de disciplinas que tratam a temática étnico-racial, levantamos a grade curricular dos cursos das reformas anteriores⁷⁰ e suas respectivas ementas. No caso da UFSCar, examinamos essas informações, por meio do *Catálogo do Curso de Graduação em Ciências Sociais* de 1995 (vigente de 1991 a 1998), de 1998 (vigente entre 1996 e 2004) e de 2005 (que é o atual).

Na grade de 1995, além do “núcleo duro”, uma diferença em relação à atual é a presença de uma disciplina obrigatória de Economia em cada um dos quatro primeiros semestres. Sobre a questão étnico-racial, das 53 disciplinas oferecidas, as que aparentemente se aproximam da discussão são duas do eixo das disciplinas Antropológicas, sendo uma obrigatória e outra optativa. A optativa *Minorias Étnicas e Identidade*, que trata das identidades étnicas na sociedade contemporânea, mencionar nos tópicos da ementa “identidade indígena” e “identidade judaica”. Já a obrigatória *Cultura e Ideologia*, trata dos universos e processos simbólicos que envolvem as “sociedades tribais” e a sociedade brasileira, com destaque para o tópico “O conceito de raça e as ideologias na sociedade brasileira”. Cabe mencionar também a optativa *História das revoluções modernas*, que apesar do título, não aponta na ementa de quais revoluções seriam se tratam.

Na grade de 1998 as disciplinas econômicas têm ainda bastante peso no currículo e as disciplinas que tratam da temática étnico-racial são exatamente as mesmas mencionadas

⁷⁰ Tive acesso ao material por solicitação à Secretaria do curso de Ciências Sociais da UFSCar..

anteriormente, contudo *Cultura e Ideologia* deixa de ser obrigatória nesse universo de 72 disciplinas. Além disso, a partir dessa reforma, a disciplina obrigatória *Antropologia da Sociedade Brasileira* acrescenta em sua ementa o tópico *Cultura e preconceito racial*. Enquanto isso, a optativa *História das revoluções modernas* passa a mencionar as revoluções que serão estudadas, além das experiências euro-americanas, são abordadas as revolução russa, cubana, mexicana, os movimentos de independência e revolucionários contemporâneos da América Latina e a revolução chinesa, sem menções à revolução haitiana ou das independências africanas. A mesma ausência se mantém na reforma posterior.

Já no plano do curso de 2005, constatamos a mudança mais significativa entre todos os processos de apresentação e estruturação do curso. As disciplinas de economia agora somam apenas duas obrigatórias, dando espaço às disciplinas de metodologia científica. A obrigatória *Antropologia da Sociedade Brasileira* passa a contar com dois tópicos sobre o tema da racialidade: a) *Pensamento social brasileiro e a formação do campo da antropologia no Brasil: raça cultura e o problema da identidade nacional*; b) *Delimitação do campo da antropologia da sociedade brasileira: a questão racial, a questão indígena e os estudos da comunidade*. A disciplina *Cultura e Ideologia* retira a questão racial dos seus tópicos, ao passo que *Minorias Étnicas e Identidade* complexifica ainda mais a ementa, ao acrescentar agora dois tópicos importantes: a) *Diversidade cultural, identidade e etnicidade: o problema da diferença no contexto ideológico das sociedades modernas*; b) *Políticas raciais e identitárias nas sociedades contemporâneas. Relações e políticas raciais no Brasil*.

Nessa última reforma surge a disciplina optativa *Sociologia das Relações Raciais*, sendo a primeira do curso a tratar em transversalmente as relações étnico-raciais na sua ementa, com enfoque na articulação entre questão racial e pensamento social/sociológico. O curso optativo *Movimentos Sociais*, também é criado nesse momento e é precisamente neste caso que o termo *negro* emerge explicitamente, pela primeira vez, no currículo, a saber, no tópico *Movimentos sociais específicos: mulheres, negros, ecológicos, sem-terra, étnicos, nacionalistas e outros*. Já ementa da disciplina *História Social* (selecionada como uma que *possibilita* a abordagem temática) permaneceu a mesma ao longo das reformas. Nela, a população negra aparece subscrita ao processo de “substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre”.

Especificamente, no que se refere ao curso de *Sociologia Brasileira*, seu surgimento data da reforma de 2005. Antes disso, as disciplinas mais próximas eram *Estado e Sociedade no Brasil*

e *Sociologia do Desenvolvimento e do Brasil*. A primeira tratava dos problemas teóricos e empíricos entre Estado e Sociedade, com especial atenção às grandes linhas de análise e comportamento político dos atores sociais. O segundo curso mais próximo *Sociologia do Desenvolvimento e do Brasil*, trata do processo de desenvolvimento nos países de Terceiro Mundo, modernização, industrialização e desigualdades.

Semelhante ao que ocorreu na UniValle, as reformulações curriculares também aconteceram na UFSCar. Ao longo dos anos, houve diversas mudanças disciplinares que fazem com que a proposta descrita no Projetos Políticos Pedagógicos não necessariamente corresponda às matérias oferecidas atualmente. Ademais, outras sazonalidades das disciplinas relacionadas a, por exemplo, períodos sabáticos, pós-doutoramentos e outras mobilidades que os professores realizam, também influenciam nessas ofertas. Quanto a isso, compreendemos que, obviamente, seria impossível cobrir todas as disciplinas que já foram oferecidas em todos esses anos. Nessa perspectiva, ainda que durante o ano de 2018, alguma das disciplinas de interesse desta pesquisa e mencionadas pelos nossos entrevistados, não tenham sido oferecidas, consideramos salutar agregá-las à análise. Esse foi o caso da disciplina de Sociologia das Relações Raciais na UFSCar, mencionada tanto por Thais, quanto por Pedro.

No que diz respeito ao caso da UniValle, o seguinte quadro sintetiza a distribuição das disciplinas pelos semestres e as disciplinas que destacamos sobre a abordagem da temática de interesse.

Quadro 2- Análise de incorporação da temática étnico-racial ao currículo de Sociologia da UniValle⁷¹.

SEMESTRE	DISCIPLINAS	INCORPORAM	POSSIBILITAM
1	Problemas Colombianos		Problemas Colombianos (OB)
	Fundamentos de Sociología		
	Recursos Bibliográficos		
	Ciencias Sociales y Estadística Social		
2	Lectura de Textos Académicos em Inglés I		
	Taller de Estrategias de la Investigación		
	Karl Marx		

⁷¹ As siglas OB e OP significam, *obligatorias* e *optativas*, respectivamente, e foram simplificadas para facilitar a compreensão. Na verdade, na UniValle a classificação completa seria que as disciplinas obrigatórias podem ser disciplinas básicas (*asignaturas básicas*) ou disciplinas profissionais (*asignaturas profesionales*), enquanto que as optativas seriam eletivas complementares (*electivas complementarias*) ou eletivas profissionais (*electivas profesionales*) (UNIVALLE, 2002).

	Métodos de Intervención Social		
	Lectura de Textos		
	Académicos en Inglés I		
	Electiva Complementaria I		
3	Émile Durkheim		
	Diseño de Sondeo		
	Acción y Estructuras Sociales		
	Electiva Complementaria II		
	Electiva Complementaria III		
4	Max Weber		
	Diseño de Agregados		
	Teorías Modernas		
	Representaciones Sociales e Ideología		
	Electiva Complementaria IV		
	Electiva Profesional		
5	Taller de Análisis Cuantitativo		Autores Latinoamericanos (OP)
	Diseño Documental		
	Poder, Estado y Dominación		
	Teorías Contemporáneas		
	Electiva Profesional II		
6	Diseño Etnográfico	Clases Sociales e Identidades Colectivas (OP)	
	Autores Latinoamericanos		
	Clases Sociales e Identidad Colectiva		
	Práctica de Intervención Social		
	Electiva Profesional III		
7	Análisis Integrado de Datos	Debates contemporáneos en torno al Racismo (OP)	Género pluralidad y diversidades (OP)
	Individuación y Subjetivación		
	Proyecto Trabajo de Grado		
	Electiva Profesional IV		
8	Electiva Profesional V		
	Electiva Profesional VI		
	Trabajo de Grado		

Fonte: Projeto político-pedagógico Sociologia UniValle.

Existe uma dificuldade na divisão cronológica das informações sobre as disciplinas da UniValle e da UFSCar, pois o modo como as ementas e planos de ensino são disponibilizados não indica exatamente a qual semestre as disciplinas eletivas se referem. Na UniValle essa designação é feita como *Electivas profesionales I, II, III, IV, V*, que podem ser escolhidas, pelos alunos, como disciplinas optativas em qualquer desses semestres.

No curso da UniValle, o PPP é o mesmo desde a última reforma em 2002 e, atualmente, também passa por um processo de reforma. Na página oficial do curso de Sociologia da UniValle⁷² há algumas informações, bastante sintéticas, a respeito da apresentação do curso, dos objetivos, dos requisitos de ingresso, da estrutura curricular, das modalidades e do perfil do profissional. Os planos de ensino de cada disciplina são disponibilizados através da nuvem de dados alojada na plataforma *Google Drive*⁷³. Assim, utilizamos o fluxograma de disciplinas ofertadas por semestre, baseado no documento oficial do curso e comparamos com os planos de ensino de cada disciplina presentes na pasta. O perfil completo de cada disciplina destacada estará no anexada ao Apêndice C.

A partir da nossa observação, percebemos que a UniValle possui duas disciplinas em que a questão étnica e racial aparece com destaque no ano de 2018: *Debates contemporâneos em torno al Racismo; Clases Sociales e Identidades Colectivas*; sendo as duas optativas. A primeira disciplina se divide em 9 seções, todas ligadas ao tema das relações étnico-raciais, sendo a única que trabalha transversalmente a questão. Desse modo, elencamos os autores mais importantes e mais mencionados no cronograma, são eles: Wallerstein e Balibar (1991), Aníbal Quijano (1998, 2014), Peter Wade (1997, 2000, 2004, 2006, 2008), Edward Telles (2014, 2017), Frantz Fanon (1973, 2007), Fernando Urrea (2004, 2014, 2016), Stuart Hall (2010), W. E. B. Du Bois (1928, 1939, 1943), Eduardo Restrepo (2013), Patricia H. Collins (2016).

A matéria *Clases Sociales e Identidades Colectivas* se organiza em 13 tópicos, iniciando com o estudo das classes sociais desde autores clássicos até aos autores mais contemporâneos. Assim, apesar de algumas bibliografias complementares sugerirem a possibilidade da discussão racial aparecer em outros tópicos, destacamos os seguintes: a) *Esencialismo y constructivismo sobre las identidades colectivas* – Stuart Hall (1992, 1996, 2014); b) *La identidad colectiva hegemónica: la identidad nacional* – Benedict Anderson (1983) e Eric Hobsbawn (1990); c) *La identidad étnica: ¿Qué es un grupo étnico?* – Peter Wade (1997); d) *La identidad racial: ¿Qué son las razas? ¿Existen las razas?* - Max Hering (2007) e Aníbal Quijano (2010); e) *La perspectiva de la interseccionalidad* – Patricia Hill Collins (2015) e Mara Viveros (2016). Angela Davis, W. E. B. Du Bois e alguns outros autores ainda figuram na longa lista de bibliografia adicional.

⁷²Página oficial do curso de Sociologia. Disponível em: <http://socioeconomia.univalle.edu.co/sociologia> . Acesso em: 29 /08/Ago. 2020.

⁷³ Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/0B3qvoF5cGd68WTRYX2tMcnRzYVE>. Acesso em: 29 ago. 2020.

A disciplina *Debates contemporâneos em torno al Racismo* é ministrada pelo professor Fernando Giraldo Urrea⁷⁴, um sociólogo especialista na área e internacionalmente reconhecido, enquanto que *Clases Sociales e Identidades Colectivas* é ministrada por Luis Carlos Castillo Gómez⁷⁵. Ambos os professores participam do Grupo de Pesquisa *Estudios Étnico-Raciales y del Trabajo en sus Diferentes Componentes Sociales*. O Grupo dialoga com várias disciplinas ao redor de problemáticas em que a dimensão étnico-racial é determinante: a) como um fator estruturante da desigualdade social; b) como produtor de sexualidades e gêneros; c) pela sua importância nas estatísticas demográficas para formulação de políticas públicas (UNIVALLE, 2020).

Os cursos que *possibilitam* a abordagem do tema em questão são: *Género, pluralidade e diversidades, Autores Latinoamericanos e Problemas Colombianos*. O primeiro é dividida em 4 módulos, num total de 11 temas. No tópico *Derechos sexuales y reproductivos, derechos económicos, sociales, culturales y políticos* o objetivo é articular clivagens de dominação (etnia, classe, gênero, etc.) analisando transversalmente com direitos e espaço social. Todavia, não foi apontada nenhuma literatura específica.

Já a disciplina *Autores Latinoamericanos*, está organizada em 4 eixos, compreendendo 13 tópicos. Aqueles que tratavam do nosso tema de interesse e os autores que se inserem nesses tópicos são: a) *Colonización en Latinoamérica* – Gilberto Freyre (1930); b) *El problema agrario, lucha por la tierra: indios, negros y campesinos* – José Carlos Mariategui (1928) e Fernando Ortiz (1940); c) *Colonialidad, clasificación racial de las poblaciones, raza y clase* – Aníbal Quijano (2000); d) *Crítica decolonial, feminismos* – Rita Segato (2015).

Organizada em 12 seções, na disciplina *Problemas Colombianos* são dois os momentos reservados para tratar diretamente do assunto que nos interessa, são eles: a) *Construcción del Estado-Nación colombiano* – Luís Carlos Castillo (2009); b) *Pobreza y desigualdad en Colômbia* – Merteems, Viveros e Arango (2008).

Diante dos dados curriculares descritos, nos empenhamos em identificar, do ponto de vista histórico, as emergências e as mudanças nas ofertas das disciplinas ao longo dos anos. Contudo, a dificuldade em conseguir o acesso a alguns materiais dificultaram que o desenvolvimento de uma

⁷⁴ Não foi possível encontrar dados sobre sua tese de doutorado, sua dissertação de mestrado foi intitulada *Cambios en la estructura productiva, clases sociales y fuerza de trabajo en el sector cafetero colombiano durante la década del 70* (1980), pela Universidad de Los Andes.

⁷⁵ Defendeu a tese *El Estado Nacion pluriétnico y multicultural colombiano: la lucha por el territorio en la reimaginación de la nación y la reinversión de la identidad étnica de negros e indígenas* (2006), pela Universidad Complutense de Madrid.

investigação mais equilibrada entre os contextos, o que acabou por diminuir a possibilidade de maiores detalhamentos sobre esses materiais. Nossa análise empreendeu a comparação das grades curriculares de cada reforma⁷⁶ e também dos planos de ensino disponíveis entre 2005 e 2018⁷⁷, observando as mudanças nas disciplinas que foram destacadas e também identificando quando as temáticas de interesse emergiram nesse período.

Na UniValle, o curso criado oficialmente em 1978, tem sua primeira reforma em 1984, a segunda reforma em 1990, depois em 1997-1998 e, por fim, 2002 que é o currículo vigente. Com isso, foi possível observar que, apesar de algumas mudanças de disciplina no primeiro semestre, ao menos desde 1990 o currículo se mantém na mesma estrutura, com um primeiro semestre com caráter mais introdutório e os três seguintes, com uma disciplina para cada autor clássico: Marx, Weber e Durkheim.

Na reforma de 1997-1998, é surge a disciplina *Clases Sociales e Identidades Colectivas*. Analisando o plano de ensino de 2005, observamos que a matéria estava centrada somente na clivagem classe social, diferente da analisada em 2018.

A primeira disciplina a tratar da temática étnico-racial foi *Individuación y Subjetivación*, em 2005, no tópico: *Etnicidad, racialidad y subjetividade*, mobilizando os autores Hall (2003), Restrepo (2004), Urrea e Quintín Quilez (2000). Já *Sociología de los Problemas Colombianos* aparece pela primeira vez na reforma de 1997-1998 que, foi antecedida na reforma de 1990 pela disciplina de *Sociología Colombiana*. A disciplina só passa a incorporar alguma discussão sobre as relações étnico-raciais pela primeira vez em 2010, quando integra os autores Barbary e Urrea (2004), Castillo (2009).

⁷⁶ No caso da Colômbia, entramos em contato via e-mail com a Secretaria e a Diretoria do Curso, mas não recebemos os PPPs antigos. A professora Maria G. Roa, atual diretora do curso, me informou que desconhecia esse material em formato digital e, gentilmente, me cedeu uma foto da página do livro, sem informar seu título, sobre a história do programa, em que consta a grade curricular das três últimas reformas (1990, 1997-1998 e 2002) de um total de quatro reformas. Todavia, utilizando o buscador *Google Acadêmico*, encontramos um outro texto com informações diferentes sobre o assunto. O texto se intitula *Taller “La enseñanza de la Sociología en Colombia”*, de autoria de Pompeyo José Parada e Jorge Ronderos, ele não contém informações sobre o ano de publicação, tampouco em que livro ele foi publicado, mas registra que é resultado de uma oficina realizada em 1996. Nesse texto, os autores identificaram 5 reformas curriculares, em 1984, 1986, 1993, 1995 e 1996. Na impossibilidade de resolver esse problema de informações, acrescentamos ao texto apenas a informação da primeira reforma curricular de 1984. Contudo, acreditamos que a diferença de datas possa ser explicada pelo contraste entre o registro sobre o processo de quando iniciam as reformas curriculares e as datas de quando elas são oficialmente concluídas e publicadas. (PARADA e RONDEROS, 1996?)

⁷⁷ Os planos de ensino anteriores a 2005 não estavam disponíveis.

Além disso, também em 1990 já existia a ementa da disciplina *Autores Latino Americanos*, entretanto, primeiro plano de ensino disponível é de 2006, em que já constava alguns dos autores que destacamos anteriormente do plano de ensino de 2018, como Gilberto Freyre (1930), Mariatégui (1979) e Ortiz (1978).

Por fim, a primeira disciplina a tratar transversalmente a questão racial, denominada *Sociologia de la Raza*, foi oferecida em 2009. Alguns dos autores utilizados foram: Du Bois (1899), Quijano (2000), Guimarães (1996, 2002) De Oto (2006), Fanon (1974, 1983), Maldonado-Torres (2005), Hall (2005), além de Arturo Escobar, Enrique Dussel, Walter Mignolo Hill Collins, Angela Davis, Peter Wade, Nina Friedemann, Ochy Curiel, entre outros e outras.

O leitor poderá perceber nos apêndices que existe uma diferença de preenchimento dos quadros das ementas entre os cursos. De maneira geral, os planos de ensino da UniValle são mais extensas, com *tópicos/cronograma*, *bibliografia* e *apresentação* bastante detalhadas, enquanto os *tópicos objetivos* e *ementa* constavam informações mais escassas. Na UFSCar, por sua vez, o acesso aconteceu com maior facilidade e os planos de ensino estavam menos completos, no qual as seções de *objetivos*, *ementa* e *tópicos/cronograma* eram as que estava, melhor preenchidas.

4. Percepções dos estudantes sobre relações étnico-raciais, ações afirmativas e currículo

(MARIA)

A gente quando for professor universitário, muito bem sucedidos, a gente vai colocar Du Bois em sociologia clássica sim

(THAÍS, 2020)

E eu não entendo porque a gente fala da revolução francesa e não fala da revolução do Haiti.

(PEDRO, 2020)

Eu, por exemplo, utilizo Stuart Hall para discutir o tema de identidade e me diziam 'trabalha com Weber... é com Weber que trabalha identidade'.

Coisas como essa, que para mim são assuntos racistas meramente, de poder aliás.

(MARIA, 2020)

Um ou outro professor, põe uma ou duas sessões para falar desse tema [racial], mas o resto não.

(JAIME, 2020)

Após o desenvolvimento, no capítulo anterior, da análise de alguns documentos, entre eles, planos de ensino e projetos curriculares, neste capítulo, tal como foi proposto na seção introdutória sobre nossos percursos metodológicos, faremos uso das entrevistas em profundidade, realizadas com estudantes, majoritariamente, concluintes dos cursos selecionados na pesquisa.

Em contraste ao capítulo anterior, ampliamos a noção de currículo para além de seu aspecto normativo e documental, pois, segundo Nilma Lino Gomes (2018, p.234)

Esse tipo de currículo, que geralmente é o oficial das instituições educativas, não estimula o novo, não assume o desconhecido, não forma subjetividades emancipatórias. Mas o currículo não é só o oficial. Ele é dinâmico e vivo. Constrói-se não somente nos conteúdos selecionados, mas no dia a dia dos sujeitos da escola, no não dito, no não oficial, no ocultado, no silenciado, nas relações, nas narrativas, nos discursos, nas histórias de vida, na vida *on-line* e *off-line*. E aqui há lugar para as insurgências e as reações pedagógicas decoloniais. Portanto, há lugar para o conflito.

Nesse sentido, neste capítulo damos centralidade a outro aspecto do currículo, não aquele normativo, mas aquele que é vivido pelos estudantes e que orientam a sua visão de mundo. Como afirma Gomes (2018, p.235) “Só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como as produzem”. Desse modo, as próximas seções sublinham os circuitos de formação que nutrem esses sujeitos, sejam esses de dimensões pessoais, familiares, coletivas ou até mesmo institucionais.

Durante as entrevistas, buscamos conhecer as percepções dos e das estudantes sobre a presença e a ausência da temática étnico-racial em sua formação. Da mesma forma, intentamos identificar por meio de condições objetivas, as experiências vividas por esses alunos e alunas e, ademais, o modo como essas experiências são narradas, dando atenção especial à maneira como as Ações Afirmativas impactaram suas trajetórias, identidades e modos de ver a sociedade

Tendo como um de nossos objetivos de pesquisa, a contribuição para o preenchimento da lacuna na literatura sobre o tema das relações étnico-raciais em cursos de bacharelado (com foco

em pesquisa científica), escolhemos o curso da UFSCar que apresenta esse perfil. Logo, optamos também por selecionar apenas estudantes do curso de bacharelado em Sociologia⁷⁸ na UniValle e estudantes de Ciências Sociais com ênfase em Sociologia na UFSCar. Ou seja, como na UniValle havia os cursos de Sociologia, um voltado para a academia, enquanto o outro se dirigia para a licenciatura, preferimos o primeiro. Essa escolha, entretanto, restringiu o número de possíveis alunos a serem entrevistados, o que nos levou a flexibilizar um de nossos critérios de seleção, aprovando a inclusão de Jaime, estudante do 7º semestre⁷⁹.

Na tentativa de organizar os dados resultantes nas categorias definidas em *similaridades*, *diferenças* e *emergências*, elaboramos um quadro dessas informações. A partir da leitura já categorizada, estabelecemos, textualmente, algumas relações entre as respostas, especificamente, entre os sentidos extraídos do diálogo com os entrevistados e as entrevistadas.

Quadro-3- Perfil dos e das estudantes entrevistados e entrevistadas

Número de estudantes	Total: 4	UFSCar: 2
		UniValle: 2
Gênero	Masculino: 2	
	Feminino: 2	
Identificação étnico-racial	Negros/as ou Afro-colombianos/as: 4	
Idade	1 estudante com 21 anos	
	2 estudantes entre 23 e 24 anos	
	1 estudante com 30 anos	
Residência	2 estudantes moram com os pais	
	2 estudantes moram na moradia estudantil	
Ingresso por reserva de vagas	1 estudante não ingressou por reserva de vagas para negros	
	3 estudantes ingressaram por reserva de vagas para negros	

⁷⁹ No plano inicial, o critério era estar cursando no mínimo o 8º semestre, entretanto, faltava Jaime cursar duas eletivas e concluir a Monografia, que totalizava, segundo ele, seis créditos.

A seleção dos e das estudantes que participaram da nossa pesquisa foi realizada por métodos de amostragem não-probabilísticos: por conveniência e em bola de neve. No caso brasileiro, primeiramente identificamos, por meio do diálogo com outros estudantes de Ciências Sociais, ex-colegas, estudantes negros egressos ou em fase de conclusão de curso. Em seguida, excluímos estudantes vindos por transferência de outros cursos e também aqueles que tinham relações afetivas ou participavam – no momento das entrevistas - do mesmo Grupo de Pesquisa que o entrevistador.

No caso colombiano, utilizamos o método bola de neve justamente pela maior dificuldade em acessar o campo, uma vez que apesar de ter construído uma rede de amigos e conhecidos, ela se limitava à cidade de Bogotá. Por isso, passei a questionar aos colegas se conheciam estudantes negros e negras de Sociologia ou Ciências Sociais na UniValle, principalmente, por meio de grupos de *Whatsapp*. Assim, consegui o nome da primeira candidata, Maria, que me passou outro contato, que enfim me direcionou ao Jaime. Após a seleção, agendamos as entrevistas semiestruturadas com os estudantes, enviando previamente os termos de consentimentos e indicando que a divisão da entrevista seria em três blocos de perguntas, que provavelmente levariam dois encontros para ser finalizados.

O roteiro foi elaborado com cerca de quarenta perguntas prévias, divididas em três blocos temáticos: 1) Caracterização e Trajetórias; 2) Ações Afirmativas; 3) Ciências Sociais e Relações Raciais. Apesar da proposta de sistematização em blocos, muitas perguntas foram respondidas em momentos diferentes do que havíamos previsto. Ademais, em diversas situações as questões eram respondidas numa única fala, na medida em que o/a entrevistado/a era estimulado/a. É importante registrar o cuidado especial que dedicamos às identidades dos e das entrevistados e entrevistadas, tendo em vista que, se identificados, algumas respostas poderiam expor esses estudantes a eventuais constrangimentos. Por essa razão, algumas informações foram omitidas ou generalizadas (desde que não comprometesse o sentido das falas), sobretudo, as que se referem aos estudantes da UFSCar, local em que esta dissertação será publicada e que, por consequência, o grau de exposição dos estudantes poderia ser ainda maior.

No primeiro bloco de perguntas, a expectativa era compor algumas informações básicas sobre os entrevistados e entrevistadas, incluindo especificidades em torno de família, amigos, professores, escola e cidade. No segundo bloco, buscamos compreender os impactos materiais e imateriais das Ações Afirmativas para os/as estudantes, identificando quais as políticas de

permanência são utilizadas por eles, suas percepções tanto sobre o modelo de Ações Afirmativas, quanto aos seus significados nas suas respectivas universidades. No terceiro momento, nos debruçamos sobre as concepções a respeito de raça, desigualdades raciais, suas relações com a história, com o Estado e a com a sociedade. Além disso, questionamos os entrevistados/as sobre: episódios de racismo e outras violências e preconceitos que eles tenham vivenciado no espaço acadêmico; suas impressões relativas ao currículo de seus cursos, com o intuito também de identificar quais disciplinas, obrigatórias e optativas, levantavam a temática racial, e dentre elas, quais foram abordadas a partir da perspectiva da transversalidade. Ao fim das entrevistas, trouxemos questões que dessem espaço para os estudantes/as sugerir referências bibliográficas e conteúdos que propiciem uma maior abertura sobre os temas mencionados, dentro de nosso campo de estudos.

O processo de análise dessas perguntas foi organizado em três etapas. A primeira foi a pré-análise, realizada no ato da transcrição das entrevistas, considerando também as anotações feitas durante a entrevista. Num segundo momento, desenvolvemos uma leitura exploratória de todas as entrevistas, produzindo algumas inferências e as seguintes categorias de análise. E o terceiro momento, consistiu na organização das falas dos entrevistados e entrevistadas, agrupando as respostas em cada categoria e interpretando se haviam aproximações, distanciamentos e singularidades entre as falas.

Quadro 4 - Categorias de análise das entrevistas

Trajetória, identidade e família	Plano de fundo familiar; impactos familiares; deslocamentos identitários; apoios econômico e emocional; recorte socioeconômico; oportunidade educacional.
Ações Afirmativas, vivência universitária e desigualdade racial	Acesso e permanência; conhecimento sobre a universidade e o curso; episódios de racismo e preconceito; Grupos de Pesquisa e extensão; coletivos negros.
Ciências Sociais e relações étnico-raciais	Percepções dos estudantes sobre o curso e seu currículo; percepção sobre a temática étnico-racial no currículo; propostas de alteração curricular.

4.1. Trajetórias, identidade e família

A abordagem das entrevistas nessa seção tem a finalidade de ampliar as próprias narrativas dos e das entrevistados e entrevistadas, por meio da descrição dos fatos e da aproximação com os sentidos produzidos no ato da entrevista, fundamentando-nos no método da história de vida (NOGUEIRA et al, 2017). Justamente por esse motivo, tentei preservar, tanto quanto fosse possível, a integridade das falas dos discentes. No caso das transcrições das entrevistas em espanhol, tentei manter as algumas marcas linguísticas que apareciam nas falas. Ressalto que as entrevistas foram permeadas também por uma dimensão terapêutica, de minha parte, praticada não só no ato da escuta (NOGUEIRA et al, 2017), mas também ao me relacionar com o universo simbólico, desses entrevistados e entrevistadas, com o qual me identifiquei muitas vezes.

A partir das análises das entrevistas, constatamos que as famílias dos/as estudantes estabelecem um envolvimento duplo com as Ações Afirmativas: tanto são suporte possibilita o ingresso dos estudantes na universidade, como são afetadas pela experiência desses estudantes no Ensino Superior. Na maior parte das vezes, as famílias apoiaram a entrada dos entrevistados na universidade – de forma material e simbólica - com exceção do pai de Pedro. As mães, em especial, tiveram destaque, em parte significativa das entrevistas, foi declarado que elas foram cruciais para o sucesso desses discentes na graduação e, também, foram importantes como referências de lutas

para seus filhos/as. Além disso, a posituação do pertencimento racial e o empoderamento acadêmico⁸⁰ fazem com que o/a estudante possa (e queira) ser visto como um exemplo para a família. Isto é, esses alunos e alunas, de certa maneira, se tornam uma amostra de que é possível alcançar o Ensino Superior e, também, construir novas perspectivas e novos valores. Também pudemos perceber que o ingresso na universidade impacta o pertencimento racial (e de gênero) de diferentes formas.

A dimensão de território e localidade são algumas das clivagens que diferenciam as experiências entre os estudantes e se relacionam diretamente com a questão da permanência estudantil. No caso dos brasileiros, apesar de ter universidades públicas em suas cidades, os estudantes migraram para São Carlos a fim de realizar o curso que gostariam. Isso só foi possível graças as políticas de permanência. Já para os colombianos, ambos estudantes realizaram o curso morando na casa dos pais e, no caso de Maria, teve que conciliar os estudos com o trabalho. Possivelmente, se morassem em cidades longe de Cali não teriam condições financeiras de cursar a graduação.

4.1.1. Histórias de vida e deslocamentos identitários

Maria, de 30 anos, nasceu e cresceu numa cidade chamada Buenaventura, que tem uma população de 90%, ou mais, de negros. Realmente, durante minha passagem pela cidade não me recordo de encontrar uma pessoa se quer que fosse branca. Posicionada em um lugar estratégico no mapa da Colômbia, Buenaventura é a cidade que possui o maior porto do país e é uma das mais desiguais, também por esse motivo o conflito armado do país impactou bastante a cidade.

Buenaventura tem uma população de mais de 400 mil habitantes, pertence ao departamento Vale do Cauca, e é de extrema importância para essa região que chamamos de Pacífico colombiano. A cidade, imortalizada pelo Grupo Niche⁸¹ de salsa, é uma das chaves para compreender a identificação cultural de Maria, que ainda estaria vivendo lá se pudesse. Mas, ainda em Buenaventura, quando interpelada pela pergunta da

⁸⁰ Refiro-me ao a conjunto de habilidades e ferramentas que os cientistas sociais precisam aprender a dominar e que, em última instância, pode nos ajudar em outros âmbitos da vida. Nesse caso, a formação acadêmica e essa construção identitária permitem com que esses discentes se tornem referências para a família.

⁸¹ Niche significa “piche”, em referência à cor de pele. É um dos grupos de salsa mais importantes da Colômbia e registra um pouco desse caldo cultural da cidade de Buenaventura: “*Que sepan en Puerto Rico, /, que es la tierra del gibarito/a Nueva York hoy mi canto/perdonen que no les dedico/a Panamá, Venezuela/a todos, todos hermanitos/el grupo niche disculpas pide pues no es nuestra culpa/que en la costa del Pacífico hay un pueblo que lo llevamos/en el/alma se nos pegaron y con otros lo comparamos/allá hay cariño, ternura, ambiente de sabrosura/los cueros van en la sangre del pequeño hasta el más grande/Son niches como nosotros, de alegría siempre en el rostro/ A ti mi Buenaventura con amor te lo dedicamos.*” (GRUPO NICHE, 1981). Disponível em: <https://youtu.be/IJpC90yDWZ8>. Acesso em: 09 jan. 21.

autoidentificação, Maria fica em dúvida, pois quando olhava ao seu redor, percebia que era mais clara que as demais (arrisco dizer que no Brasil ela seria considerada retinta): Sim, mais que diferente nunca me vi negra, sabes? Eu era de Buenaventura, e lá a maior parte da população é negra. Então, para mim não era importante, mas quando chego à Cali começo a notar o outro” (MARIA, 2020).

Para Maria, o processo de identificação negra ocorre, de fato, no momento em que sua família se desloca de Buenaventura para a capital do departamento, Santiago de Cali, em busca de melhores condições de trabalho, saúde e educação, quando ela tinha 15 anos. A família de Maria compreende seu pai, sua mãe e seus irmãos mais velhos. Seu pai chegou a concluir o Ensino Médio (o que em sua época era suficiente para ser professor da escola básica) e ela foi a primeira graduada da família. É nesse contexto de migração, que ela passa a ter contato diário com a diversidade étnico-racial e vivencia situações cotidianas de racismo e sexismo. Por meio dessas situações, Maria se descobre uma mulher negra que, com o passar do tempo, vai se empoderando e tomando uma posição politicamente mais ativa, assumindo sua *negritude* e sua condição de *mulher*, positivando essas identidades.

Quando nós viemos para Cali, primeiro que no Oriente⁸² todo mundo é negro, mas quando eu saía do Oriente as pessoas me olhavam diferente. E comecei a receber muitas olhadas lascivas e também muitos comentários como “negrita”, “aí vem a negrita, chocolate”. Ademais de isso, contava muito de ser uma mulher negra, de ser uma MULHER! Então, isso já estava, quando você sai na rua e todo mundo está te chamando de negra e todos esses comentários sexistas e racistas. Bom, aí vi a importância de dizer, sim sou negra, mas distinta dessa “negrita” racista, mas desde o “negro” reivindicativo. Mas, foi tudo em Cali que recebi todo esse tema do racismo tão forte, de meu corpo e minha existência, se fez super necessário de trabalhar o tema de identidade, por isso trabalho com o tema de identidade no meu trabalho de conclusão de curso (MARIA, 2020).

Ao crescer numa cidade majoritariamente negra, Maria, construiu um senso de pertencimento muito semelhante aos relatos e experiências dos africanos, quando comparados aos afro-brasileiros. Um pertencimento que é, territorial, ancestral, cultural e regional, ou simplesmente étnico. A racialização ainda existe, mas nas relações interpessoais seu efeito se dilui. Nessas circunstâncias, o sujeito *torna-se* negro somente no encontro com o *Outro*, branco e homem. É nesse encontro que você pode se ver pelo olhar do *Outro*, assim como quando a negrura de Fanon (2008, p. 105) foi notada pela criança: “Mamãe, olhe o preto, estou com medo!”. Ou seja, a sua exterioridade epidérmica já estava pré-formada, antecipando os significados sobre seu corpo. A

⁸² Na Colômbia, diferente do Brasil, as coordenadas geográficas utilizadas são *Oriente* ou *Ocidente*, para nós seria leste e oeste, respectivamente.

racialização é, portanto, a perda da sua individualidade – o conceito básico do liberalismo - por uma imagem coletiva, estereotipada e sexualizada, racialmente orientada.

Maria, ao ter contato com esses sentidos que seu corpo carrega em uma sociedade racializada e generificada, entretanto, recusa esse olhar patológico. Ela não somente recusa, como passa a trabalhar contra as dinâmicas que estruturam essas práticas violentas. E assim o faz, justamente por meio da reivindicação do passado genealógico de luta das mulheres negras, uma ancestralidade “feminista negra”.

E basicamente, quando eu tomei a decisão de ir à universidade foi com minha mãe, ela trabalhava em casa de família ou por conta própria. Aí ela chegou e disse:” Você vai estudar”. Bom, ela poderia ter me dito, perfeitamente, bom nós não temos dinheiro aqui, então você precisa ir trabalhar, mas não, disse que eu precisava estudar. Ela foi a pessoa que mais me apoiou nos planos de estudo, pra mim constitui inclusive o feminismo negro, nasce de nossas mães. Para mim foi fundamental o apoio da minha mãe para que eu pudesse ingressar no ensino superior. Eu sou a mais jovem da minha família, mas fui a primeira que se graduou da minha família e a que está fazendo pós-graduação. (MARIA, 2020)

Ou seja, para Maria, a ação feminista negra também mora nos detalhes, nas pequenas atitudes que demonstram o conhecimento de seu lugar no mundo e uma estratégia ancestral para escapar da opressão, como no caso de sua mãe, que encorajou que a filha alcançasse lugares sociais que a ela não foram permitidos. Portanto, é a partir do lugar de feminista negra da Colômbia que ela fez questão de se posicionar desde o primeiro minuto de entrevista. Como veremos adiante, a estudante participou de alguns coletivos e eventos sobre feminismo. Ela descreve sua mãe como uma mulher negra campesina, que se dedica a diversos tipos de ocupações, principalmente empregos informais de trabalhos domésticos em “casas de família” ou venda de alimentos de rua, como *tamales* e *arepas*⁸³, para compor a renda familiar. Sua mãe sabia que, de maneira geral, os trabalhos disponíveis para as mulheres negras são esses, ou ainda teria a prostituição como opção, desse modo, Maria sempre se apoiou

não somente em minha mãe, mas em muitas outras mães, que não necessariamente se consideram feministas negras, mas que tem esse tipo de ações, certo. Que são as que mais impulsaram a outras mulheres negras para que não sigamos os mesmos caminhos que elas. (MARIA, 2020)

O posicionamento político da mãe de Maria, segundo a entrevistada, ao mesmo tempo em que não tem rótulos, carrega uma forte carga de feminismo negro, no qual há o pleno conhecimento do contexto de opressão e desigualdade a qual sua família está submetida. Além da

⁸³ Comidas típicas colombianas à base de milho, se assemelham a nossa pamonha salgada, mas recheada com carne, geralmente, de frango.

sua identificação enquanto mulher negra e feminista, o pertencimento à sua cidade de nascença, Buenaventura, também é um dos pontos de sutura de sua autorrepresentação, tanto que a questão da migração é o tema de sua monografia, que coloca em primeiro plano as migrações de mulheres negras no Sul do Pacífico Colombiano.

Jaime, por sua vez, apesar de ter nascido em Cali, cresceu toda a sua vida em um município satélite, chamado Puerto Tejada, com pouco mais de quarenta e seis mil habitantes e que pertence ao departamento fronteiriço Cauca⁸⁴. Com uma experiência semelhante a de Maria, o entrevistado destaca a composição étnico-racial, majoritariamente, negra dessa comunidade, em que todos se consideravam afro-colombianos, fato que para Jaime era considerado como o “normal”. Sua formação destoa um pouco dos demais entrevistados, pois, entre eles, é o único cujos pais cursaram o Ensino Superior, tendo seu pai logrado o grau de mestrado em Educação, diferente dos outros/as entrevistados/as, que o grau escolar mais alto dos pais é o Ensino Médio. Jaime tem um perfil mais reservado e demonstrou bastante engajamento na fé cristã, aparentou ser focado nas atividades acadêmicas e reiterou diversas vezes não socializar muito com os colegas de universidade.

Entre os entrevistados/as, Jaime foi aquele que não fez menção ao apoio dos pais ou a influências que possa ter exercido dentro da família, embora transparecesse que esse apoio existia. O estudante afirmou não ter participado de grupos ou coletivos que discutissem a temática racial, tendo o curso de Sociologia desenvolvido um papel muito importante, segundo seu relato, na complexificação do que significa ser afro-colombiano. Após me responder que se identificava como afro-colombiano, lhe indaguei se já havia se identificado de forma diferente, sua reação foi a seguinte:

Não [me identificava diferente], pois a minha composição familiar todos se autoidentificam assim, na comunidade em que vivo a maioria são afro-colombianos. É um conflito interno na realidade, como me identifico. Sempre foi isso. Mas, de fato, eu venho a pensar na ideia de autoidentificação a partir dos estudos em ciências sociais. Porque antes eu via simplesmente como o normal, eu sou negro, ainda que na Colômbia exista do debate se é negro ou afro-colombiano. Por todo o intermédio desde a escravidão e tudo isso. Bom, mas anteriormente eu não sabia disso, pra mim era simplesmente ou você é negro, branco, indígena e pronto. Mas, nunca tinha pensado o que sou e por que me identifico assim? É mais do que simplesmente uma cor de pele, eu só fui tomar conhecimento agora, mas continuo me autoidentificando como afro-colombiano. Principalmente, tudo que carrega ao dizer que sou afro-colombiano. Porque ao dizer que é afro-colombiano significa reconhecer o processo de escravidão que ocorreu, das pessoas trazidas de África. Além disso, reconhece que eu estou ligado culturalmente a certas práticas, que fizeram através dos meus antepassados e que inclusive, em diversas regiões

⁸⁴ Para deixar claro, Cali é a capital do departamento de Vale do Cauca, já Puerto Tejada é um município de outro departamento, chamado Cauca, cuja capital é Popayan.

de Colômbia ainda se realiza. Então, tem gente que desconhece esse tipo de prática que se tem e por alguma posição geográfica ou porque não esteja presente nesses ritos ou práticas culturais, a pessoa não sabe. Mas, quando a pessoa se autoidentificam ela está reconhecendo e vai ter que lidar com todo esse peso cultural que tem a conotação de afro-colombiano. (JAIME, 2020)

Primeiramente, podemos perceber na fala de Jaime que, de forma semelhante à experiência de Maria, ele se via como afro-colombiano de maneira “naturalizada”, sem grandes questionamentos, visto que todos ao seu redor também o eram, a carga da racialização não era tão sentida. Chamou atenção que ele atribui ao curso de Sociologia um maior entendimento sobre a identidade, ao conhecer a história da escravidão. Ao mesmo tempo, sua noção de pertencimento afro-colombiano reconhece um conjunto de práticas culturais ancestrais que ainda se fazem presentes e que apresentam bastante similaridade com a noção da diáspora africana.

De outra forma, Pedro relata o processo de construção identitária como “pardo, mas com consciência negra”, por conta da influência materna – sua mãe é negra e também é uma liderança social na sua região – e das músicas de rap.

Eu me autodeclaro pardo, né, pelas classificações do IBGE, mas com a consciência negra sem dúvida. [...] Então, o processo de identificação mesmo é de auto-afirmação, acho que seria mais essa forma mais que uma reivindicação de negritude começou mais. Tipo, tá muito relacionado no começo com rap, de tá frequentando espaços e me relacionando com pessoas que tão pedindo para eu me auto-afirmar de alguma forma, e estão me observando também, então eu também estou observando. E nessa época a gente [amigos do rap] começou a pensar numa militância voltada para o nosso povo, é muito por causa das pessoas que tavam influenciando a gente com o trabalho deles naquela época, as pessoas com quem a gente tinha contato na biblioteca comunitária, que a gente ia como referência. E principalmente por causa da minha mãe também, é que minha mãe é muito militante, muito desde sempre, assim desde a época da ocupação. Ela é muito feminista militante tipo, militar até pelo Corinthians, pelo PT⁸⁵. Às vezes tinha umas posses e uns rolê e ela ia e a gente ia junto. E daí foi o movimento que eu me identifiquei ali, tipo das milhares de coisas que aconteceu foi o que eu mais me aproximei assim na minha infância e foi onde eu mais busquei me proteger, sei lá, do que acontecia em todo aquele contexto. (PEDRO, 2020)

No caso de Pedro (cotista racial, ensino público e baixa renda), que é nascido em uma ocupação urbana no interior de São Paulo e é filho de uma das líderes sociais de sua cidade e bairro, a sua família foi bastante impactada por sua entrada no ensino superior. Criado em uma zona de expansão urbana muito precarizada, esse estudante se autoidentifica pardo “com consciência”, destacando, sobretudo, que seu lugar de pertencimento está intimamente ligado à periferia e à cultura do rap. De todos os entrevistados, Pedro era o único que inicialmente “não dava

⁸⁵ Partido dos Trabalhadores.

importância” aos estudos e que passou por uma transformação subjetiva intensa que o fez mudar de postura.

De acordo com o estudante, o percurso em escolas públicas próximas do seu bairro deixava evidente o descaso do Estado com a população periférica (majoritariamente negra, segundo ele). Pedro relata que já chegou a estudar em salas de aulas em contêineres de metal. A precariedade da estrutura escolar refletia também no desinteresse de Pedro pelos estudos. Foi somente a partir do seu encontro com o rap que sua visão de mundo foi, aos poucos, se modificando e o estudante manifestou interesse pelas leituras.

Eu tô lembrando aqui agora, tipo pensando nessa coisa de identificação musical mesmo a gente na oitava série, principalmente eu cheguei a me desentender com a mediadora, professor... a gente gostava muito de ficar na sala de aula cantando, a gente fazia coral com as músicas do Mc Daleste, do Realidade Cruel, dos Racionais [MC's], a gente ficava cantando todo mundo junto na sala até ser mandado para advertência. Ah, não sei, aí eu tava me identificando com aquilo tudo, com as músicas. Não sei por uma fase na adolescência mesmo comecei a sentir mais vergonha, não queria mais ficar tomando tanta advertência comecei a ouvir mais no fone, não ficava cantando. Eu não sei que foi uma coisa assim, não sei pensando assim agora. Uma identificação muito grande com as músicas do Realidade Cruel, do grupo A286, Fação Central, os próprios Racionais e ficar ouvindo, ver como eles colocaram a importância de estudar e não se envolver com drogas, crimes eu ficava com medo porque tudo aquilo eu via né e ficava trocando ideia. (PEDRO, 2020)

Além disso, sua mãe o matriculou, dali em diante, em escolas públicas de melhor qualidade, mas que ficavam distantes do seu bairro. Com isso, era recorrente que Pedro pegasse dois ou três meios de transporte para chegar na escola. Durante o período de trânsito, Pedro começou a ouvir mais música e narra o momento, para ele marcante, em assistir ao programa Provoações, da TV Cultura, com a participação do rapper GOG, no qual o artista afirma gostar de Literatura Marginal e mesmo dos clássicos da literatura brasileira, como Dom Casmurro. Isso estimulou o interesse do estudante pela literatura.

Eu fico ouvindo as músicas do GOG ele ficava falando democracia racial e ação afirmativa⁸⁶. Nessa época aí já 2008/2009, 2012. Eu acompanhava todos os lançamentos

⁸⁶ Um dos trechos da música “Carta a Mãe África”, do rapper brasileiro, diz: “Os tiros ouvidos aqui vêm de todos os lados/Mas não se pode seguir aqui agachado/É por instinto que levanto o sangue Banto-Nagô.../E em meio ao bombardeio/Reconheço quem sou, e vou.../Mesmo ferido, ao frente, ao combate/E em meio a fumaça, sigo sem nenhum disfarce/Pois minha face delata ao mundo o que quero:/Voltar para casa, viver meus dias sem terno/Eterno! É o tempo atual, na moral/No mural vendem uma democracia racial/E os pretos, os negros, afrodescendentes.../...Passaram a ser obedientes, afro-convenientes./Nos jornais, entrevistas nas revistas/Alguns de nós, quando expõem seus pontos de vista/Tentam ser pacíficos, cordiais, amorosos/E eu penso como os dias têm sido dolorosos/E rancorosos, maldosos muitos são./Quando falamos numa mínima reparação:/Ações afirmativas, inclusão, cotas?!/?!O opressor ameaça recalçar as botas./Nos mergulharam numa grande confusão/Racismo não existe e sim uma social exclusão/Mas sei fazer bem a diferenciação/Sofro pela cor, o padrão e o padrão” (GOG, 2006). Disponível em: <https://youtu.be/QyJPap9WSYI>. Acesso em: 09 jan. 2021.

do GOG, então estava nesse debate mesmo não sabendo o que significava eu cantava, democracia racial e ação afirmativa. Quando eu chego aí na universidade eu via tipo quando eu comecei a perceber essas discussões que a gente fazia no NEAB, depois o Café das Pretas . CONAJIR⁸⁷ que a cheguei a ver algumas discussões algumas reuniões tudo que eu ouvia no RAP, nos movimentos que minha mãe fazia, tudo começou a fazer mais sentido assim na minha experiência mesmo. (PEDRO, 2020)

Essa inflexão proporcionada pela influência do rap e o encontro das ideias dessa cultura com a Sociologia e os coletivos universitários negros são centrais para a construção analítica de Pedro em sua monografia de conclusão de curso, elementos explicitados também em seu posicionamento teórico e político. Coincidentemente (mas não por acaso), Maria – além do deslocamento migratório – passou por uma transformação subjetiva fomentada, também, pelo encontro com um grupo de rap em sua escola. Os discursos contestatórios que, de alguma forma, caracterizam a estética política do rap, chamou a atenção da entrevistada e, de acordo com ela, deu vazão para algumas de suas frustrações e experiência de vida.

Bom, além de estar no movimento negro, sempre estive em organizações sociais. Então, desde pequena com uns 14 anos ou 13 anos, chegou ao meu colégio um grupo de RAP, chamado Zona Marginal. E esse grupo de rap, eu os escutei e me apaixonei completamente. Porque antes eu estava basicamente no colégio ou no meu bairro, quando chega esse grupo começa a falar um monte de coisas sobre os temas dos desaparecimentos, de direitos humanos, eu amei. E eu me aproximei deles, e o professor que trouxe eles para o colégio chegou em mim e perguntou se eu gostava desses temas sociais e eu concordei. Ele disse, “veja, a tal organização que eles têm o tema de tecnologia de educação social, pode ser que você goste.”. Então, aí me dei conta que esse grupo de Rap fazia parte de uma organização que se chama Fundação Casa da Juventude Comuna 16, uma fundação que estava trabalhando todo o tema de direitos humanos, era o fundamental. A Comuna 16 faz parte do Oriente de Santiago de Cali, onde tem muita gente negra, onde tem muitas invasões, muitos assentamentos e o que me parecia incrível era como eles defendiam as pessoas das invasões. Casualmente eram pessoas negras, porém ainda não havia uma clara dimensão da questão étnico-racial. Eu só entendia que era gente pobre, que era gente que não tinha onde viver, que era gente que estava defendendo a organização. Obviamente a fundação onde eu estava, tampouco estava compreendendo a dimensão do étnico-racial, estava desde uma postura de classe, muito marxista, a maioria deles. (MARIA , 2020)

Nesses dois casos, de Maria e Pedro, a cultura do Atlântico Negro, entendida nos termos de Paul Gilroy (2001), se torna um marco de transformação subjetiva e de conexão com a cultura crítica da sociedade moderna. Esse é um dos vetores do que denominei neste trabalho de *formação paralela*. No entanto, vemos uma diferença sutil e importante entre os dois. Para Pedro, o rap trouxe questões que não estavam presentes no currículo do Ensino Médio e Superior, mas que existia em outros círculos de formação de que participava, como o NEAB. Já Maria, apesar de sua tenra idade

⁸⁷ Café das Pretas foi um coletivo de mulheres negras da UFSCar de São Carlos e o CONAJIR é o Coletivo Nacional de Juventude pela Igualdade Racial, que na época era atuante na universidade, sob a liderança do egresso em Ciências Sociais e militante do movimento negro, Danilo Lima.

quando houve o encontro, percebe naquele grupo Fundação Casa da Juventude Comuna 16 a leitura social do tipo *colorblind*⁸⁸, e referências à democracia racial ou mestiçagem. Nessa situação, mesmo com uma postura militante e contestatória desse grupo de rap, a dimensão étnico-racial, apesar de gritante para o contexto descrito pelos relatos dos dois entrevistados e também da observação *in loco* – prevalecia, segundo Maria, ancorada na explicação de noção de classe.

A outra entrevistada, Thaís, por sua vez, é filha única e, atualmente, se identifica como preta ou negra (antes se entendia como parda) e se descreve como uma pessoa tímida⁸⁹. Seus pais tiveram a oportunidade de estudar até o Ensino Médio. Ela relata que vivenciou o processo de “construção” da identificação enquanto mulher negra mais fortemente no período universitário. Thais ressalta que sentia, sim, que havia uma diferença sutil de tratamento, ainda no cursinho pré-vestibular percebeu que o embranquecimento da sala, em comparação com o Ensino Médio.

eu acho que eu precisei de *clicks* assim para me ligar nas coisas que aconteciam. Não que eu nunca havia pensado naquilo, nem que eu negasse aquilo de alguma forma, mas eu não refletia sobre aquilo da maneira que precisava fazer. Eu lembro até que foi um choque pra mim quando eu entrei no cursinho da UNESP. Era um cursinho popular, mas era meio difícil, porque quem conseguia fazer cursinho à tarde? Aí eu lembro que entrei assim e só tinha gente branca e eu comecei a contar quantas pessoas negras tinham ali? Eu tinha essa consciência de que a gente precisava estar naqueles espaços e me perguntava por que não estava... Ao mesmo tempo, acho que eu não refletia toda a questão que a gente tem que lidar estrutural, a dimensão dessa questão, naquela época eu não tinha muita essa consciência. (THAIS, 2020)

É na universidade que a estudante, de fato, encontra com os discursos que desestabilizam o discurso oficial de que vivemos numa democracia racial, ao mesmo tempo em que revisita a sua própria experiência sob o viés racial, observando agora o seu posicionamento as possibilidades de agenciamento dentro dessas relações de poder. Acerca desse assunto, nos remetemos à fala da estudante colombiana Maria, que pontua que a identidade é também uma questão política de Estado.

Que o processo de mestiçagem em Colômbia o que fez foi borrar, em algum momento, o racial. O que quero dizer com isso, com a ideia de nacionalismo, impulsado pela mestiçagem, quiseram em muitos momentos dizer que não somos negros, não somos brancos, não somos mestiços, mas que somos colombianos. A identidade nacional nasce – para mim – vindo como de uma forma histórica, como um produto do racismo, pela intenção de não aprofundar nas identidades étnicas e nas identidades próprias dos indivíduos, que isso não se faça visível. Para que isso não tenha força, porque senão, vamos ter grupos indígenas, grupos afros vão dizer ‘Bom, eu resgato minha identidade’. A partir daí, como temos sido os grupos que majoritariamente temos estados esquecidos

⁸⁸ De maneira geral, é um termo para se referir às leituras que não levam em consideração a questão racial.

⁸⁹ O que não refletiu de forma alguma na experiência da entrevista, em que se mostrou bastante aberta, solícita e espontânea.

estatais, estruturalmente temos estado por baixo, temos sido os mais violentados, agora poderemos reclamar o tema das ações afirmativas. (MARIA, 2020)

Ou seja, compreendemos que, para Maria, a identificação étnica/racial permite a construção de uma solidariedade coletiva que não a nacional, ameaçando o Estado e as estratificações estabelecidas na sociedade colombiana.

4.1.2. Impactos das Ações Afirmativas nas relações familiares

E outro marco também, eu lembro que, eu alisava o cabelo né, então o cabelo é uma coisa bem simbólica né? Porque eu não lembrava mais como era meu cabelo natural, simplesmente. Conversava com o pessoal e falava que não lembrava, porque eu tive ele quando eu era criança. E eu lembro que era muito catastrófico pra minha mãe. “Nossa a gente vai sair hoje, precisa lavar o cabelo da Thaís, precisa...” sabe assim? Porque era um acontecimento. Eu falava pra minha mãe deixar ele solto, que queria usar solto. Ela justificava que ele ia armar, num sei o que. Então, eu não tinha lembranças. Aí na primeira oportunidade que a gente teve eu fui lá e alisei o cabelo. [...]

Mas, quando eu abri mão de alisar o cabelo e enfim, eu falei, gente agora eu sei quem eu sou de verdade. Não é que agora eu aceito, é que agora eu sei quem eu sou. Porque eu já tinha aceitado e isso já estava muito claro pra mim quem eu era e com quem eu me identificava e tudo mais.

Aí hoje eu consigo virar para minha priminha, por exemplo, estava todo mundo falando pra ela que estava na hora de alisar. Eu chamei ela de canto e falei que ela alisava se ela quisesse, senão não precisa alisar. Aí ela falou – Sério? -Sim!, - Ah, então tá, eu não gosto mesmo de cabelo liso (THAIS, 2020).

A experiência de Thais, que foi cotista (racial e de ensino público) e se considera muito impactada pela vivência universitária, pode ser considerada também como um dos efeitos das Ações Afirmativas. Segundo Camargo e Medeiros (2019, p. 127), a transição capilar “compreendida nas dimensões sociais e subjetivas, é um fenômeno recente, próprio do contexto de crescimento dos usos de plataformas de mídias digitais e de mudanças culturais e políticas posteriores à implementação das políticas afirmativas no Brasil”. Assim, observamos por meio do relato de Thaís que, do mesmo modo que as pessoas entrevistadas no estudo de Camargo e Medeiros (2019), a estudante demonstrou uma mudança quanto ao pertencimento étnico-racial, ao modo de ver o mundo e às suas próprias posturas depois da transição. Esses elementos também estão presentes na sua experiência, principalmente no momento em que interpela sua prima sobre a possibilidade de manter o cabelo natural.

Ainda sobre o contexto familiar, são significativas as experiências de Pedro e Maria a respeito dos impactos das Ações Afirmativas em suas famílias. Pedro possui três irmãos por parte de mãe e, “provavelmente”, sete irmãos por parte do pai, com o qual tem pouco contato. Sua família materna possui raízes no norte de Minas Gerais e no Sul da Bahia, do pai ele não tem muito

conhecimento. O estudante foi o primeiro da família a concluir um curso de graduação, depois dele o irmão mais novo entrou no curso de História por uma universidade pública e a irmã mais nova ingressou, primeiramente, em pedagogia na UFSCar e depois recomeçou o curso numa universidade particular.

Mudou a realidade da minha família completamente uma forma inacreditável porque depois que eu vim para São Carlos, meu irmão veio pra cá, minha mãe começou a ter outra visão sobre estudo, minha família inteira começou a ver diferente o estudo, o que se pode fazer com estudos, onde o estudo pode levar (PEDRO, 2020)

Com Maria ocorreu algo semelhante, ela que vive com os pais e o irmão em Cali, se tornou um exemplo para o irmão mudar de trajetória:

Meu irmão é mais velho, está terminando o curso da universidade. Ele ingressou à universidade quando ele viu a mim, isso foi algo bem bonito também. Ele estava fazendo coisas e pensando também no dinheiro, que era necessário, porque não tínhamos um peso. Aí quando eu estava no 5º ou 6º semestre ele chega para mim e fala “eu também quero fazer universidade”. Ele entrou na UniValle onde eu estava, mas aí ele não conseguiu ficar porque estava com baixo rendimento e aí ele foi para outra universidade, que também é pública e está quase terminando. (2020)

Apesar de trabalharmos com uma amostra pequena, é evidente que esses jovens ao ingressarem no Ensino Superior acabam por ampliar os horizontes sociais de suas famílias. Além disso, outro ponto de convergência entre eles foi o incentivo das mães aos estudos, principalmente para Pedro e Maria. Ademais, a força da cultura do rap foi um elemento significativo na construção de um posicionamento social contestatório diante das desigualdades vivenciadas por Maria e Pedro, enquanto que a universidade foi o vetor principal para as mudanças subjetivas e de pertencimento racial vivenciadas por Jaime e Thais.

Devido às dificuldades financeiras, Pedro trabalhou regularmente desde o primeiro ano do Ensino Médio, para compor a renda familiar. Curiosamente, é no trabalho que ele entra em contato com dois estudantes, de graduação e mestrado, que o ensina sobre o funcionamento da universidade pública e o incentiva para se preparar para o vestibular. No determinado momento em que Pedro decide sair do trabalho para se dedicar totalmente ao vestibular, ingressando no cursinho popular da universidade pública de sua cidade, seu pai, no entanto, mesmo sendo ausente, ironiza e critica suas escolhas, o que provocou, em Pedro, medo em realizar tal mudança. Já a mãe do estudante, que tem um longo histórico de ativismo e é uma liderança negra e feminista, fica ao seu lado e apoia a escolha de Pedro, dizendo que as coisas dariam certo.

4.2. Ações afirmativas, vivência universitária e desigualdade racial

Sabemos que a estrutura da universidade pública, suas dinâmicas e oportunidades, são ainda desconhecidas para a maior parte da população, mesmo com a expansão das vagas no Ensino Superior e as políticas de reservas de vagas buscando democratizar o acesso nos últimos anos. A condição de acesso e de permanência na universidade diz muito sobre o contexto sociocultural e aspectos individuais e familiares dos estudantes, sendo elementos responsáveis por ampliar ou reduzir o repertório de possibilidades de sucesso acadêmico.

Nesse contexto, tentamos descrever as condições materiais e subjetivas, tratando do conhecimento e das percepções, dos entrevistados, anteriores à matrícula e depois de terem cursado Ciências Sociais e Sociologia, assim como abordamos a questão da vivência universitária. Nas entrevistas, alguns pontos apareceram mais fortes: o (des)conhecimento sobre a universidade pública e sobre as AAs, a vulnerabilidade social, as políticas e estratégias de permanência, os professores que foram marcantes em suas formações (positiva ou negativamente) e as situações de racismo.

A partir do material analisado, percebemos que as oportunidades educacionais oferecidas no âmbito de cada cidade foram cruciais para o acesso dos estudantes ao Ensino Superior público. Cumpre ressaltar que todos os entrevistados viviam em uma cidade com uma universidade pública de importância regional ou nacional.

4.2.1. Acesso e permanência estudantil

Jaime foi o único que não relatou ter feito algum tipo de cursinho preparatório ou curso técnico, antes do ingresso na universidade.

É que estudar uma carreira profissional na Colômbia, às vezes, é um tanto difícil, por conta das oportunidades. Então, pois uma pessoa como eu sou, de estrato 1 ou 2, sempre busca a opção pública, por questões de dinheiro, proximidade, tudo isso. Então, a UniValle foi minha única opção, porque não conhecia outro que poderia fazer além disso pelo nível acadêmico, ela sempre está entre as 3 melhores universidades da Colômbia. (JAIME, 2020)

Com base nessa fala, percebemos que havia um planejamento prévio em construir uma carreira profissional (ou liberal), mas que – apesar de ter estudando em escola particular do seu bairro – as condições econômicas de sua família limitavam as opções de estudo nas universidades públicas. Além disso, é importante notar a importância que a questão financeiro e de proximidade são critérios importantes para a escolha da UniValle, além da alta qualidade da universidade.

Como já mencionamos, Maria nos contou que o curso tecnológico em Educação Social abriu suas portas para a Sociologia. Nesse processo, a figura de um professor negro dessa instituição, que ela mencionou diversas vezes durante a entrevista, foi importante durante todo o percurso da graduação. Considerado um grande amigo, foi esse professor que sugeriu que ela se inscrevesse no curso de Sociologia. Maria afirma ainda que: “Fora isso, ele havia feito Sociologia na UniValle, e eu o admirava muito, um homem tão interessante. Ah eu pensava, - que legal, eu também quero ser assim!”.

Contudo, entre ela se inscrever, se classificar e se matricular houve alguns percalços (que não estão ligados ao acaso), que valem a pena ser contado em detalhes.

Quando eu começo a preencher as listas, meu coração acelerado, terrível, como é isso agora? Aí depois eu já estava pensando - como vou pagar isso? Foram as coisas mais engraçadas do mundo. E quando eu chego pra mim mãe e ela me pergunta quanto tinha que pagar, não era muito, mas nós não tínhamos. E minha mãe começa a mobilizar todo mundo, ela disse pra uma amiga dela que é professora, essa amiga não tem, mas essa amiga fala com outro amigo que é médico, lhe pede que ele empreste dinheiro a ela para que empreste a minha mãe, para que eu pudesse pagar. Então, esse médico confiou na professora, a professora confiou na minha mãe e minha mãe estava confiando em mim. (MARIA, 2020)

Aqui vemos todo o acionamento de uma rede de solidariedade para que sua matrícula fosse possível. Ela ainda descreve em tons dramáticos como foi esse último dia de efetuação da matrícula, que começa com a busca por uma *lan house*⁹⁰ para acessar a internet mais barata do bairro e se choca com obstáculos enfrentados para que esse procedimento “simples” pudesse acontecer.

Aí estava no último momento, as 4h da tarde que se fecham os bancos e eu cheguei no banco exatamente nesse horário e o banco já havia fechado e eu tinha que pagar. Aí chega uma mulher e começa a falar com o segurança - ‘Não, se ela não consegue pagar não vai poder ficar na universidade’, eu não sei de onde saiu essa senhora, mas o vigilante, que era um homem negro, me olha e diz para eu entrar, já estava fechada. Eu saí dali vomitando, estava sendo tão terrível e eu me concentrei toda, que depois eu saio vomitando, não conseguia acreditar que era sério mesmo que eu iria estudar lá (MARIA, 2020).

Essa cadeia de episódios culmina na sua matrícula, tendo seus familiares, conhecidos e desconhecidos atuado para essa realização. Isso demonstra o grau de importância que o ingresso no Ensino Superior tem para a família dos estudantes que, neste caso, estava disposta a mobilizar diversos recursos para materializar essa realização. A experiência de Maria não é muito diferente do que ocorreu com Thaís e Pedro.

⁹⁰ São estabelecimentos comerciais que oferecem o uso da internet por um determinado valor, se tornaram muito populares nos anos 2000, principalmente entre aqueles que não tinham acesso à internet de casa.

No caso de Thaís, ainda no Ensino Médio, ao não se classificar para o ingresso num curso técnico agropecuário, a entrevistada inicia os estudos no cursinho popular da UNESP. Mas, foi na escola, que o contato com o novo professor de História, formado em Ciências Sociais, que seus horizontes se abrem para o curso: Ele não era meio assim, um padrão meio quadrado de professor, aí chega ele, cantor de banda de rock, skatista, super diferente, descolado e eu uma jovem perdida. Falei, “gente eu quero ser professora, eu posso ser professora” (THAÍS, 2020). Esta fala de Thaís mostra como o processo de identificação com o curso e com pessoas que realizam o curso é importante – como foi também para Maria -, que no caso de Thaís a presença e o contato com o professor “virou a chave”. Assim, com a aprovação no vestibular veio a comemoração seguida pela preocupação financeira, muito parecido com o que houve com Maria.

Aí lembro de ter visto o resultado no computador e cheguei para o pessoal e disse: “gente eu passei na UFSCar”, meu pai: “e agora? “Aí eu só chorava, só chorava. Aí começou a cair a ficha, não tenho dinheiro pra morar lá, não conheço nada...”

E eu via os anúncios de vaga em república 500 reais ou 600 reais, eu pensando, Meu Deus, não dá! Corri para Paola [sua amiga] e perguntei, e agora? Ela disse, “Calma, você pode conseguir moradia”. Então, quando fui fazer a matrícula já fiz o pedido de moradia também. Aí então foi quando consegui entender o que que era essa política e como ela garantiria que eu conseguisse fazer o curso, porque eu não tinha como morar em São Carlos. (THAÍS, 2020)

Aqui vemos justamente uma questão que diferencia brasileiros e colombianos entrevistados. Os primeiros estavam em movimento de saída de suas cidades e a condição para realizar o curso era, antes de tudo, ter onde morar.

eu fui transferido para unidade que tinha duas pessoas que estudavam lá [na universidade]: uma fazia a graduação e a outra fazia mestrado e elas começaram falar para mim que estava no segundo ano, terceiro ano do ensino médio, que eu precisava estudar para o Enem, focar no vestibular. Me levaram para conhecer, comecei a saber do cursinho, conhecer o pessoal. Por causa dessas pessoas que eu conheci no serviço eu comecei a entender que eu não precisava ficar rico para eu poder fazer uma universidade pública. (PEDRO, 2020)

Para Pedro, além do fato do rap ter proporcionado um maior interesse nos estudos, foi por meio de sua jornada no trabalho, enquanto cursava o Ensino Médio, que pôde conhecer colegas que estudavam na universidade pública de sua cidade. Assim, Thaís e Pedro, relataram que enquanto faziam cursinho e Ensino Médio, se dedicavam mais ao primeiro. Pedro, inclusive deixou o emprego para se dedicar totalmente aos estudos, decisão que foi apoiada pela mãe, mas rechaçada pelo pai. Isso significa que ao longo do percurso escolar, a possibilidade de cursar uma universidade pública não estava colocada e os professores não falavam sobre as Ações Afirmativas e as políticas de permanência estudantil. Ainda que alguns poucos professores foram fundamentais

nos incentivos aos/às entrevistados/as, tiveram professores que desmotivaram ainda mais os estudantes, como relatou Pedro.

Sobre as questões de permanência, os relatos e os dados levantados, por esta pesquisa, demonstram que, detalhar de qual período se trata, a permanência estudantil era algo mais consolidado para os estudantes brasileiros, sendo crucial para a conclusão do curso. Apesar disso, Pedro relatou que diversas vezes pensou em desistir por conta das dificuldades financeiras, mesmo contando com as políticas de permanência. A seguir, observamos alguns levantados sobre as políticas de permanência estudantil, tratando inclusive, sobre suas fragilidade e lacunas.

Olha, quando eu descobri as políticas sociais de permanência na universidade e consegui me manter na universidade muito, ou quase totalmente, por essas políticas. Mas, a gente sabe como é viver fora, e por mais que eu tivesse moradia, alimentação no restaurante, a gente ainda precisa de alguns gastos extras, tipo xerox, transporte... coisas que a gente precisa pra viver normalmente. Aí lembro que minha mãe falou, a gente consegue te mandar X por mês, aí eu consegui administrar, senão eu não teria dinheiro no fim do mês. (THAÍS, 2020)

O processo foi muito foda, eu cheguei aqui um dia antes de começar as aulas sem nada. Eu tinha o dinheiro para uma diária numa pousada. Daí logo cedo eu já fui na PROACE e comecei a trocar ideia com a estagiária que estava lá que tinha deixado aberto lá e ela começou a me explicar como fazer para conseguir a bolsa. Daí eu voltei para a pousada a moça falou que eu tinha que sair, daí eu peguei minhas coisas e voltei para o DeAs⁹¹ e fui com a mala e com tudo. [...] Eles me colocaram num apartamento [provisório] que tinha lá. Eu fiquei uma semana esperando para sair meu deferimento e daí na primeira semana saiu indeferido. Daí foi aquela coisa muito constrangedora de você ter que conversar com assistente social para explicar que você é pobre suficiente para poder ficar na moradia. Eu lembro que ela ficou perguntando os bagulhos da minha vida, da minha casa do meu quarto, que eu comecei a chorar, não sabia mais como responder para ela e parecia que tudo que eu falasse, não sei, iria me comprometer de alguma forma. E daí eu comecei soluçar, ela mandou ficar tranquilo e me deixou para sempre na moradia. Daí eu fiquei aliviado, ainda bem que eu chorei. (risos). (PEDRO, 2020)

Eu vim para universidade, desde o 3º terceiro semestre eu já conhecia muita gente. Então, eu entrei como auxiliar administrativa da Secretaria de Saúde [de Cali], então já teria trabalho. Sabe que ingressar na universidade foi muito importante pra mim, mas sobretudo para minha família. Porque na medida que eu cresço, cresce a minha família também. Então, era como já tenho emprego, vou seguir na universidade, então sou a que trabalha e também sou a que estuda, foi uma loucura. Era bom, pelo menos já posso pagar o aluguel, foi uma coisa intensa. Foi uma coisa bem complexa, eu agradeço muito ao passado à essa situação, de todo modo. E tampouco nunca consegui os subsídios que a universidade dava, porque minha média não era boa. Primeiro porque eu não via todas as matérias e como não me dedicava 100% à universidade, minhas notas eram baixas. (MARIA, 2020)

A vantagem é que por ser uma universidade pública e tendo em conta seus estratos socioeconômicos os preços são muito moderados. Então, eu acho que se eu não tivesse a bolsa ICETEX, só na matrícula eu pagaria bem mais. E para o resto você paga, coisas que você necessita, fotocópia, almoços, esse tipo de coisas. (JAIME, 2020)

⁹¹ O Departamento de Atenção à Saúde, onde se realizava as entrevistas das assistentes sociais.

Dentre todos os entrevistados é possível afirmar que Jaime teria uma condição um pouco mais confortável financeiramente para realizar o curso. Durante a sua entrevista (que foi a mais curta), Jaime nos revelou que a principal inflexão que teve em sua trajetória universitária foi a mudança do curso de Engenharia Topográfica para Sociologia. Enquanto isso, para os outros três, é possível perceber as condições de vulnerabilidade e ao modo como a realização do curso estava diretamente ligada à possibilidade de eles captarem recursos para sua manutenção, seja por meio de bolsas ou pelo trabalho.

Jaime foi o único estudante que não ingressou por reserva de vagas, sua justificativa foi:

Para mim principalmente foi a questão da papelada. Porque para ingressar por essas vagas, você precisa conseguir umas cartas do Conselho Comunitário, como se chama aqui. E pois, conseguir essa carta, as vezes, é um tanto complicado. Principalmente por isso. (JAIME, 2020)

Ou seja, como tratamos anteriormente da política de *condições de exceção* da UniValle, para um estudante afro-colombiano se inscrever nessa modalidade, é necessário conseguir esses *avais/cartas* que podem ser emitidos por Conselhos Comunitários ou por algum coletivo afro-colombiano universitário que seja reconhecido pela universidade. Ao tratar desse assunto, Maria (2020) explica que:

Te dava um papelzinho dizendo que sim fazia parte de um grupo afro, ou um grupo negro ou negros, palenqueros, raizales⁹², bom todos estes mesmo. Basicamente, quando eu entro na universidade só existiam eles, que se chamam CADHUE Benkos Vive. Bom, eles são os primeiros que começam a brigar pela condição de exceção na UniValle. Este grupo começa a dizer: “necessitamos que entre mais gente negra!”.

Para a referida estudante, o processo de solicitação e emissão desses documentos foi um pouco mais fácil, pois ela já estava em contato com essa rede de militância antes mesmo de ingressar na universidade. Entretanto, apesar de Jaime não ter utilizado de políticas afirmativas para seu ingresso, durante a graduação recorreu a um programa de bolsas do ICETEX, que também necessitava de avais semelhantes, como tratamos no primeiro capítulo.

Por outro lado, Pedro e Thaís, a partir das condições de permanência estudantil oferecidas pela UFSCar passam por uma inflexão em suas trajetórias extremamente importante para a

⁹² Raizales é uma expressão que se refere aos afro-colombianos provenientes das Ilhas San Andrés, Providencia e Santa Catalina, no Caribe insular colombiano. Esses lugares foram, inicialmente colonizados pelos ingleses e depois passou por uma sucessão de disputas com os espanhóis que perdurou por séculos. Ainda hoje, os raizales possuem forte identificação com a cultura e língua algo-saxã. Segundo eles próprios, a condição raizal se configura pelo prisma da cultura anglo-saxã, caribenha e africana. Além disso, apesar do espanhol ser a língua oficial, possuem uma língua nativa muito popular, um tipo de inglês crioulo, que incorpora em sua base léxica heranças inglesas e africanas.

continuidade no curso com uma segurança socioeconômica maior, permitindo sua dedicação total à universidade e que se inscreve no âmbito das estratégias criativas construídas coletivamente. Estamos nos referindo a projetos de extensão e Grupos de Pesquisa, que proporcionaram, aos dois estudantes brasileiros, bolsas de estudo e que possibilitaram a participação deles em processos formativos importantes para lidar com as dificuldades acadêmicas, que trataremos mais adiante na seção 4.2.3.

4.2.2. Vivência universitária, racismo e sexismo

Dados esses contextos socioeconômicos desvantajosos, somados às precariedades escolares podem ter contribuído para que, embora esses estudantes fossem dedicados no Ensino Médio, enfrentassem dificuldades para realizar o curso de graduação (com exceção de Thaís), principalmente nos anos iniciais.

Eu descobri que eu não sabia ler, que eu não sabia escrever que eu não sabia interpretar. Quando os professores davam a aula, parecia que nada do que eles estavam falando tinha a ver com o que eu tinha lido [...] quando eu fazia provas, tipo tirava umas notas muito baixa eu percebi que eu não sabia escrever por mais que eu tinha me dedicado fazer um fichamento (PEDRO, 2020).

Eu cheguei bem perdida, na UniValle eu perdi duas matérias enquanto estava no meu curso. Por exemplo, no primeiro semestre eu perdi a primeira prova, isso nunca tinha acontecido em toda a minha vida. E me lembro que era uma prova sobre Marx e foi super decepcionante. Mas, depois eu entendi que entrar na universidade vindo de uns colégios tão ruins como eu vinha, requeria outra lógica também e outro nível de compreensão que eu não havia desenvolvido na escola, onde se supõe que deveria ter desenvolvido, né (MARIA, 2020).

Então, muitas vezes se apresentam pessoas [em condições de exceção], assim como eu, que tiveram um processo educativo no colégio muito deficiente, que então quando vão enfrentar a universidade tem que contar com algum tipo de ajuda para poder fazer. Porque as lacunas acadêmicas que carregamos são bastantes fortes. (JAIME, 2020)

Segundo os relatos, esse processo de letramento acadêmico pode ser um obstáculo existente para a permanência de estudantes como esses, por isso, são necessárias ações que apoiem esses graduandos e graduandas cuja formação exprime fragilidades. Nesse quesito, a UniValle apresenta algumas práticas para acompanhar o rendimento dos estudantes, com apoio a matérias específicas como “Cálculo”, desenvolvimento pessoal e cultura acadêmica, embora Jaime e Maria não tenham mencionado se utilizaram esses serviços e se foram importantes na formação.

Nesse ponto, as ações da UFSCar são mais tímidas, no site oficial da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (ProACE), responsável pelo suporte aos estudantes, o destaque está para o

Departamento de Atenção à Saúde (DeAS), que busca promover a boa saúde mental dos estudantes. No entanto, sabemos que existem outras iniciativas que apoiam os estudantes que não estão listadas. Uma é o Programa de Capacitação Discente para o Estudo (ProEstudo), vinculada à Pro-Reitoria de Graduação e ao Departamento de Psicologia. Há ainda o Programa de Monitoria, oferecida pelos departamentos dos cursos da universidade. Ambos não foram mencionados por Pedro e Thaís.

Outrossim, esses últimos obstáculos mencionados pelos entrevistados, abalaram a auto-estima e faziam que Maria e Pedro repensassem se a universidade seria um lugar para eles. Assim, as lacunas na formação somadas a outros episódios de dificuldade financeira e violência são determinantes para que eles quase desistam do curso. Os relatos de preconceito são diversos, por isso, focaremos em alguns que, para eles, foram mais impactantes e que estejam relacionados também com aspectos centrais desse trabalho. Maria e Pedro expuseram situações limite, de naturezas diferentes, que envolveram a participação de professores. O primeiro relato remete ao momento em que Maria, após algumas semanas de ter apresentado um seminário, passa a ser questionada pelo professor, como se não houvesse realizado a atividade.

E meus colegas confirmavam, um disse ainda 'ela apresentou comigo, do meu lado'. E o cara não acreditava. Então eu acabei perdendo pontos em diversas avaliações (MARIA, 2020)

Em outra ocasião, a estudante mencionou que sua capacidade cognitiva fora subestimada pelo professor:

vamos ver as coisas quantitativas, mas eu entendo que para vocês negros é muito mais difícil os números do que para as pessoas brancas, então eu vou te dar uma ajudinha e vou te atribuir nota desde já, tranquila (MARIA, 2020).

Apesar da diferença do teor das falas dos docentes, me parece que ambas são mediadas por estereótipos construídos sobre pessoas negras que, supostamente, teriam menos inteligência, seriam preguiçosos e desonestos. No caso de Pedro, isso fica nítido em um caso gritante de racismo, no qual o professor de Antropologia, ao receber o seu trabalho desconfia de que não seria de sua autoria⁹³.

Ele [professor] não me avaliou o trabalho e eu não entendi muito bem o que aconteceu, mas minha nota ele não me deu. **Ele só me disse que o trabalho estava bom demais para ter sido feito por mim**, ele levou para a sala dele, só eu e ele conversando de porta

⁹³ Por mero acaso (ou por serendipidade), ao assistir à uma curta entrevista do ator e dublador afro-norte-americano James Earl Jones (nascido no Mississippi em 1931) para ABC News, percebi que ele relata um acontecimento muito semelhante na sua trajetória. Durante o Ensino Médio, ele escreveu um poema que seu professor considerou como muito bom, tanto que não podia acreditar que era dele e o fez provar que tinha sido escrito por ele. Disponível em: <https://youtu.be/l2LkdNls4bw>. Acesso em: 16 jan. 2021.

fechada. Chegou a dizer que estava cobrando o que ele falou. Ele falou que não queria acreditar que eu tinha copiado de algum lugar, mas também não dava para acreditar que tinha sido eu. Ele falou que não tinha problema falar para ele, tudo bem se eu tivesse copiado de algum lugar, que só queria entender. Eu falei para ele que não, que eu mesmo que fiz, o pessoal lá em casa tá de prova ou até pedi para o pessoal ler, falar o que achava. Ele não quis acreditar, não me avaliou, não me deu uma nota por esse trabalho porque ele achou que estava bom demais para ter sido feito por mim. Nossa, chorei muito esse dia porque eu não sabia como reagir, não sabia o que falar na frente dele, eu só fiquei negando, fiquei só sério, confuso. Eu cheguei em casa não sabia o que fazer, no final ele me passou ainda com [nota] seis e eu tive que me contentar com isso. Depois disso ele até pediu desculpa para mim, falou que era o momento que ele estava passando por um processo muito conturbado, que estavam atrasando os prazos com ele e ele estava com os prazos atrasados. (PEDRO, 2020)

Podemos perceber que para o professor, Pedro não teria capacidades intelectuais suficientes para ser autor de um bom trabalho como aquele. Nessa situação, consideramos dois pontos de vista hipotéticos do professor. No primeiro, o trabalho pode ter ficado bom demais em comparação com o resto da turma e, por isso, não seria “possível” que ele destoasse tanto dos outros estudantes (leia-se brancos). A outra possibilidade é que havia outros trabalhos igualmente bons, mas ele só sentiu a necessidade de questionar o bom desempenho do estudante negro. Em ambos os casos são as imagens racializadas dos corpos negros que orientam a ação do professor. Salta aos olhos também, por parte do professor, um tratamento infantilizado para com o estudante, como se este detivesse uma incapacidade intelectual ou tivesse culpado por irresponsabilidade. A abordagem feita pelo docente, nos remonta aos estudos de Fanon (2008), que explicitam que, para a branquitude, o homem negro é um selvagem.

Em circunstâncias como essa, são fundamentais as redes de apoio construídas pelo estudante que, especificamente no caso de Pedro, se construíram em torno do Grupo de Pesquisa que frequentava, que o acolheu nessa situação de violência e impediu que o estudante desistisse do curso. Já Maria, além de narrar diversos acontecimentos racistas, chegou no seu limite quando sofreu assédios de cunho sexual por parte de um professor.

Muitos professores estereotipava as pessoas negras quando nós estávamos [no espaço], quando falava sobre “negro” todos os colegas viravam e olhavam para gente. Sabe, na UniValle tem um lugar, uma pracinha de ciências e lá vai muitos estudantes negros. Disseram, uma vez que um professor fez o seguinte comentário “Ah essa gente fica aqui como micos”. Esse tipo de coisas. Além disso, esse professor, uns 3 anos antes de eu sair da universidade, o cara me convida para a casa dele e ele me assedia sexualmente. Então, isso e mais um monte de coisas fizeram com que eu sáísse da universidade. O tema do assédio foi fundamental.

Me sentia muito mal, sentia que não podia lutar, questionar isso. Porque, além de tudo, os canais para ajuda frente a isso estavam limitados pela relação de poder, uma aluna negra que vai estar dizendo que ele está assediando. E me senti muito mal, muitíssimo mal, até

que eu pensei depois de um tempo cheguei no meu limite, suficiente. Sou negra, sou muito pobre, além disso para ter que vir para cá aguentar um professor que quer dormir comigo, que quer me chantagear porque eu não durmo com ele. Então, saí de lá. (MARIA, 2020)

Neste relato, é perceptível como a racialização e a sexualização “autorizam” a invasão do corpo da mulher negra, uma vez que recaem sobre ela diversas cargas pejorativas e mitos sexuais que sustentam uma imagem lasciva, como se esse corpo estivesse sempre disponível para o sexo. Para Patricia Hill Collins (2015), o uso controlado de imagens de determinados grupos sociais é central para a justificativa simbólica das relações de dominação e subordinação. Desse modo, o peso simbólico da representação da mulher negra que, desde a escravidão desumaniza e hiperssexualiza seus corpos (DAVIS, 2016), encoraja cada vez mais as práticas opressivas (como o assédio sexual e outras formas de exclusão e de violência) contra essas mulheres (COLLINS, 2015). Além disso, o sentimento de impotência e impunidade ajudam a perpetuar esses comportamentos na universidade e contribuem para o aumento da evasão estudantil.

No caso de Thaís, ela não relatou a vivência de episódios de racismo ou sexismo na universidade, fato que, para ela, foi possibilitado pela sua personalidade mais caseira e reservada. Contudo, a entrevistada destacou a organização curricular como um caso de racismo e compartilhou um episódio que envolveu as articulações de raça e gênero.

Teve alguns episódios em que duas pessoas se envolveram em questões de assédio e um dos estudantes era negro, e ele foi o primeiro a ser muito condenado, no fim os dois foram. Eu também não me envolvo nisso porque é polêmico né, de se colocar nesta questão. Mas, será que se a gente for pensar, será que tudo isso também não envolve um pouco a cor da pele. Alguns acontecimentos marcantes na minha passagem pela universidade que me fizeram pensar, será que aconteceria com outra pessoa? O condenamento, julgamento, seria da mesma forma? (THAIS, 2020)

Nesta passagem, Thaís critica as diferentes consequências para os estudantes envolvidos, sem exatamente defender alguém que praticou a violência, ela pondera sobre os estereótipos racistas e sexistas que medeiam a atribuição de responsabilidades e penalizações em casos desse tipo. Essas ponderações que vão ao encontro da discussão que Angela Davis (2016) propõe no livro *Mulheres, raça e classe*, sobre o mito do homem negro estuprador, no contexto dos linchamentos nos EUA.

A despeito das experiências de Maria, Pedro e Thais, Jaime relatou não ter presenciado, nem ter sofrido preconceitos na UniValle.

Na UniValle não [presenciou preconceito]. Porque é uma universidade muito pluricultural, então tem todo tipo de gente. Isso está o dia todo, o dia todo, de pessoas que podem estar muito bem posicionadas socialmente e outras que nem tanto. Isso você vai

perceber em outra universidade, pois eu pertencço à uma equipe de Ultimate [Fighting], então quando fazíamos torneios tínhamos que ir a outras universidades, muitas vezes privadas e aí você percebe certa exclusão nessas universidades. Inclusive, percebia a diferença na forma de se comportar, de estar dentro da universidade. Então, aí sim, as vezes era incômodo “Ah lá, chegaram os estudantes da UniValle” se referindo de forma depreciativa, por ser de universidade pública. (JAIME, 2020)

A imagem construída por Jaime sobre a UniValle é conflitante com alguns dos relatos de Maria. Apesar de ela reconhecer essa diversidade de pessoas, isso não impediu que ela vivenciasse ou presenciase situações de preconceito no campus, até mesmo durante as aulas. Embora a discussão feita até aqui fale por si sobre o posicionamento do autor dessa dissertação, para compreendermos um pouco dessas diferenças de leituras, é fundamental reconhecer que ambos estudantes tiveram formações bem distintas.

Ainda que Jaime tenha concepções sofisticadas⁹⁴ sobre questões raciais e diáspora, ele não frequentou nenhum grupo de extensão, pesquisa ou coletivo universitário que colocasse o tema, abertamente, em discussão. Maria, por sua vez, já vinha participando de movimentos sociais há bastante tempo, sendo uma referência no Movimento de feministas negras colombianas em Cali. Inclusive, suas análises se formam a partir do léxico mobilizado pelo Movimento, principalmente do que convencionou-se chamar *interseccionalidade*⁹⁵.

Como sabemos, atos e situações de preconceito e racismo nem sempre são percebidos como tais. Primeiro, porque o racismo latino-americano tem sua ideologia marcada pela dissimulação, como vimos anteriormente, por meio do mito da democracia racial e da mestiçagem. Então, pode acontecer da sutileza não evidenciar de imediato os sentidos das ações, assim como pode se tratar da ativação de mecanismos psíquicos de fuga, para evitar o fato de ter que lidar com o desconforto que significa sofrer racismo. A nosso ver, tanto uma ou outra forma são estratégias de (re)existir/resistir num mundo racista. Além disso, diversos fatores contextuais e de comportamentos influenciam que manifestações desse tipo sejam reconhecidas como tais, em menor ou maior grau, na percepção de cada indivíduo.

Estamos o tempo todo atribuindo significados aos acontecimentos cotidianos e construindo a nossa própria biografia, assim que, conforme passamos por transformações subjetivas, começamos a significar o mundo de outra forma e também ressignificar o nosso passado. Jaime

⁹⁴ Num sentido de uma concepção não essencializada e dinâmica da identidade afrocolombiana.

⁹⁵ O termo foi cunhado por Kimberlé Crenshaw em 1989, para descrever as relações de interdependência entre raça, sexo e classe. Todavia, sua origem remonta à formação do Coletivo Combahee River, entre 1974 e 1980, que dirigia críticas radicais ao movimento feminista branco, heteronormativo e de classe média (HIRATA, 2014).

demonstra isso quando afirmou que as Ciências Sociais lhe deram outra dimensão do que é ser afro-colombiano, algo semelhante ocorreu comigo no episódio, narrado na introdução deste trabalho, da carta de alforria e, de certa forma, com os outros entrevistados. Quando estes foram perguntados sobre episódios de racismo, pude perceber foram recorrentes a menção de situações ligadas ao currículo, discussões em sala de aula e conversas teóricas com professores em particular, como foi o caso de Maria.

Essas diferenças de percepções também estão ancoradas em suas experiências de gênero na sociedade, já que para Maria o fato de ser lida como mulher atravessa toda a sua vida e é um dos vetores recorrentes das violências que sofreu em sua trajetória, implicando inclusive na sua “expulsão” da universidade por assédio.

Essas situações e violências citadas no texto podem também serem compreendidas como expressões do privilégio branco que está arraigado historicamente na universidade. A história que reposiciona as universidades ocidentais, principalmente as Ciências Sociais, como protagonistas intelectuais do colonialismo e da racialização dos povos não-brancos (CONNEL, 2012) nos permite perceber que algumas dessas lógicas ainda se mantêm ativas nas universidades. Ademais, essas relações de poder se manifestam de formas sofisticadas tanto nos documentos oficiais quanto na cultura universitária e nas relações interpessoais desse espaço, que muitas vezes expulsam ou tentam expulsar esses corpos indesejados da instituição.

Não obstante, apesar dessas vivências fazerem parte do eixo estruturante das universidades elas não são totais e enfrentam resistências. Isto é, “a presença negra de estudantes e docentes, destacando-se aqueles que possuem posicionamento, pensamento e postura indagadores e afirmativos no campo da produção do conhecimento, traz inflexões potentes” (GOMES, 2018, p. 241). Veremos na seção 4.3.3, os desdobramentos e tensões curriculares sob a perspectiva dos e das estudantes.

Antes disso, convém tratar das relações entre cotistas e não-cotistas, retomar algumas estratégias de permanência por meio de bolsas de extensão e pesquisa, que foram importantes para Pedro e Thaís e dimensionar a importâncias de outros circuitos de formação dos e das estudantes.

4.2.3. Professores, projetos de extensão e grupos de pesquisa

Ressalto que, essa etapa atravessa diversas categorias que construímos, pois dialoga com permanência estudantil, na medida em que os estudantes conseguiram bolsas de extensão e

pesquisa e que, além disso, também se trata de formação acadêmica e da formação paralela. Formação acadêmica porque são atividades institucionalizadas e promovidas pelo corpo docente, os quais lecionam disciplinas obrigatórias e optativas, sendo responsáveis por coordenar os projetos de pesquisa e extensão. Se trata de formação paralela, porque se posicionam criticamente em relação às Ciências Sociais, no que consiste às relações étnico-raciais, e tem suas temáticas marginalizadas em relação ao currículo estabelecido.

A figura dos professores sempre é importante na formação dos estudantes, seja na fase escolar ou universitária, é comum que alguns deles se destaquem positivamente na trajetória dos estudantes. O processo de formação de um cientista social é longo e complexo, muitas vezes os professores assumem um papel de referência para os estudantes (mesmo que seja apenas para um aluno) que vai além da sala de aula. Nesta curta seção, apesar dos relatos apontarem que alguns professores incentivaram nossos entrevistados no percurso escolar, optamos por dar enfoque ao âmbito da universidade.

Não obstante, a proximidade ou influência direta de um professor sobre o aluno nem sempre acontece, como é o caso de Jaime. Ele nos relatou que por ser introvertido não se aproximou dos professores (e colegas), seus contatos se limitam às interações referentes à sala de aula. Contudo, Jaime reconhece que durante a escola as coisas eram diferentes.

É curioso, porque no colégio eu era mais extrovertido, então claro, com os professores eu criava certa afinidade. Sim, na verdade, eu estava com eles. Tinham dois principais. Um me conhecia desde que eu era pequeno e o outro íamos na mesma igreja, então isso ajudou muito no fortalecimento dessa relação” (JAIME, 2020).

Se temos em conta que o estudante em questão vive em um município de 40 mil habitantes, extremamente integrado à sua comunidade que é majoritariamente afro-colombiana, podemos ter algumas pistas que expliquem o seu distanciamento dos professores branco-mestiços da UniValle. Ou seja, é possível que o fato de ter tido vários professores negros na escola, mas nenhum no curso de Sociologia, tenha influenciado suas relações com os docentes.

Pedro e Thaís trouxeram relatos que colocam em destaque duas figuras muito importantes no contexto das Ciências Sociais da UFSCar.

Na experiência de Thaís, além do professor de História que a motivou a realizar o curso de Ciências Sociais, ela destacou a figura da Prof^a. Dr^a. Priscila Martins de Medeiros⁹⁶, que é líder do Grupo de Pesquisa *Texturas da Experiência: Sociologia e Estudos da Diáspora Africana* e, atualmente, é uma das coordenadoras do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB-UFSCar).

Eu conheci a prof.^a Priscila em 2016. Ela na primeira aula explicou a linha de pesquisa dela, passou um vídeo legal também. Esqueci agora, é olhos alguma coisa [Olho na Alma], do Zózimo Bulbul. Que ele vai se soltando das algemas. Aquilo foi impactante, aí eu queria falar com ela. E foi a primeira pessoa que eu conheci pessoalmente que estudava aquela temática.

ela surge num momento muito decisivo pra mim, desde o primeiro momento ela sempre foi muito aberta às ideias que eu tinha, ela me ensinou muito e também estava disposta a compartilhar das experiências dela. Tanto acadêmica, mas não só. [...]. Então a figura dela foi central, toda a experiência intelectual acadêmica, acho que contribui muito para minha formação (THAÍS, 2020).

Thaís ressaltou, a importância da disciplina de Sociologia das Relações Raciais, ministrada pela professora Medeiros, dando atenção à condução de suas aulas, às conversas e os materiais em linguagem audiovisual utilizados. Segundo a estudante, a partir desse contato começa a se delinear seu interesse de pesquisa acerca da representação negra no audiovisual e relações raciais. Além disso, foi dado o um destaque à sua participação no Grupo de Pesquisa liderado pela professora. Para Thaís, o Grupo se constituiu como um ambiente fértil para o seu desenvolvimento acadêmico e pessoal, no qual também construiu amizades significativas.

Além disso, Thaís também mencionou a importância do Prof. Dr. Valter Roberto Silvério⁹⁷, primeiramente pela participação da estudante no projeto de extensão, conduzido por Silvério, *Gestão Escolar para Equidade – Juventude Negra*, que foi um edital promovido pelo Fundo Baobá, em parceria com o Instituto Unibanco e UFSCar. Segundo o site do Instituto Unibanco (2017, n.p.):

o objetivo do edital é identificar, reconhecer e acompanhar projetos com foco na gestão escolar que possam contribuir para o desenvolvimento e a implementação de práticas capazes de elevar os resultados educacionais dos jovens negros e negras do Ensino Médio. No total, foram inscritos 185 projetos, de 24 Estados e do Distrito Federal, um aumento de 50% em relação à primeira edição, de 2014.

⁹⁶ Docente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) e do curso de Bacharelado em Ciências Sociais. Sua tese leva o título de *O descentramento e a desracialização do nacional: Estado, relações étnico-raciais e ações afirmativas no Brasil* (2014) no PPGS da UFSCar.

⁹⁷ Docente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e do curso de Bacharelado em Ciências Sociais. Sua tese é intitulada *Raça e Racismo na Virada do Milênio: os novos contornos da racialização* (1999) pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Campinas. É coordenador do grupo de pesquisa *Transnacionalismo Negro e Diáspora Africana*.

Faz-se necessário mencionar que o referido projeto de extensão foi importante não só para Thaís, mas também para Pedro, além de outros estudantes de diversos cursos, com quem tive contato antes e durante esta pesquisa. É certo dizer que *Gestão Escolar para Equidade – Juventude Negra* possibilitou a formação de uma rede de estudantes negros e negras e assegurou a permanência de boa parte deles, através das bolsas de extensão.

Ademais da referência ao projeto comentado, Thaís (2020) ainda considera sua figura de Silvério importante por conta da representatividade que enxerga no docente.

Nesses termos de representação, de ter um professor negro, e a potência enquanto uma voz para a temática das relações raciais, tudo que ele vocaliza ali no departamento, no programa de pós-graduação, no departamento de sociologia, no departamento de ciências sociais, é bastante importante a figura dele.

Por fim, Thaís também mencionou a Prof^a Dr^a Ana Cristina Juvenal da Cruz⁹⁸, do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP), com quem teve contato por meio do NEAB, por considerá-la uma referência de mulher negra e potente.

eu participei de grupos de pesquisa, em um primeiro momento com a professora Priscila que estava formando um grupo de pesquisa [...] conseqüentemente, possibilitou a minha participação num projeto de extensão, e aí eu conheci outros, ainda mais figuras marcantes, alguns que eu já destaquei aqui, a professora Tati⁹⁹, o professor Valter, a Karina [Almeida de Sousa] uma estudante de doutorado, que coordenava nossas atividades nesse grupo de extensão. Além de todas as trocas intelectuais, eu acho que a gente conseguiu conciliar nesses grupos trocas de experiência de vida, de compartilhar momentos, foi um grupo bastante amigo e unido, composto majoritariamente por estudantes negros e professores negros também. Eu acho que foi nesses grupos de pesquisa que eu senti o que era fazer pesquisa, o que era ser socióloga, enfim. Foi uma das experiências mais marcantes da minha vida, da minha trajetória acadêmica, principalmente. (THAÍS, 2020)

Para Pedro, as participações no projeto de extensão e no Grupo de Pesquisa conduzidos por Silvério foram igualmente significativas, assim como seu envolvimento com o NEAB.

Quando chegou lá era reunião do grupo do professor Valter, Dionísio [Pimenta], a Janaína [Damasceno], o Dom, o Dener, o Erik [Borda] daí foi na segunda semana conheci essas pessoas e já comecei a participar do grupo. Daí foi uma identificação imediata, né? No primeiro dia do grupo já voltei embora para casa trocando ideia com Dionísio que já fez minha imaginação tipo, além da graduação eu já comecei a participar do grupo, a pensar iniciação científica, projeto de pesquisa. Daí foi quando escrevi minha primeira Iniciação Científica (IC) que foi na CNPQ voluntário e depois uma para a FAPESP. (PEDRO, 2020)

⁹⁸ A docente defendeu a tese *Antirracismo e educação: uma análise das diretrizes normativas da UNESCO* em 2016, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar.

⁹⁹ Prof^a Dr^a Tatiane Cosentino Rodrigues, vinculada ao DTPP e também ao NEAB-UFSCar, defendeu a tese *A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas* (2011) pelo PPGE da UFSCar.

De fato, a busca por bolsas de extensão e de pesquisa foi uma das primeiras estratégias aprendidas com os colegas do NEAB e do Grupo de Estudos da Diáspora (atualmente o grupo se chama Transnacionalismo Negro e Diáspora Africana) vinculado ao professor Silvério, nas suas primeiras semanas na UFSCar.

E logo no comecinho no primeiro ano ainda eu já estava pensando em escrever meu projeto de pesquisa sobre RAP. Que era o que eu falava no grupo, que eu curtia RAP, que eu queria estudar RAP, para entender melhor RAP. (PEDRO, 2020)

O encontro com esse Grupo possibilitou a comunhão entre seus interesses, sua bagagem cultural e a Sociologia. Pedro ainda ressalta que durante o curso teve contato com alguns professores que foram marcantes em sua trajetória,

o Froid rapper ele fala que ‘para o mau aluno nenhum professor é bom’, eu acho que eu tive muitos professores bons e alguns que marcaram muito minha vida, que se tornaram meus amigos mesmo. O Professor Valter e a professora Priscila me receberam no curso. O Valter foi o primeiro do grupo que me deu as boas-vindas. Me apresentou a temática, pessoas que foram muito importantes e que são muito importantes para mim, inclusive a professora Priscila, que também foi o Professor Valter que me apresentou. Também tive aula com ela a pessoa fantástica sempre me ajudou. Além disso conheci outros professores importantes professor substituto, que se tornou um amigo também que deu uma disciplina ótima para gente.

Acho que o NEAB impõe uma dinâmica interna muito próxima [da SAADE¹⁰⁰], tipo eu acho que eles trazem uma política de ação afirmativa inerente. Onde se encontra suporte para alcançar as coisas dentro da universidade. Suporte principalmente de informação, suporte emocional, suporte econômico porque ele sempre consegue bolsas, que você pode se você tá participando, você pode se candidatar. Eu acho que o NEAB é uma experiência na graduação, acho que se todas as universidades tivessem seria muito mais fácil para as pessoas que vêm de onde a gente vem, que sofre. Sei lá, várias experiências compartilhadas assim, que não devia sofrer na graduação, acho que seria diferente, acho que o NEAB parece uma base para gente um bom acolhimento. (PEDRO, 2020)

Desse modo, percebemos nesses relatos o cruzamento entre acolhimento, formação, permanência e pesquisa, por meio da formação de uma rede de estudantes e professores ligados ao NEAB-UFSCar. É difícil mensurar o impacto desse conjunto de práticas na vida desses jovens, contudo, fica claro que nesse espaço há a acolhida diferencial para estudantes negros e negras e pessoas periféricas. Convém mencionar que o NEAB, apesar das especificidades temáticas, apresenta uma diversidade de membros negros e não-negros, tanto no corpo discente quanto no corpo docente.

acho que número 1 foi, sem dúvida, a Sociologia das Diferenças, aquela disciplina parecia que eu saía da aula com cérebro retorcido assim. Eu aprendi muita coisa nas leituras como

¹⁰⁰ Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE) “é um órgão de apoio administrativo vinculado à Reitoria da Universidade Federal de São Carlos, responsável pelo estabelecimento e implementação de políticas de ações afirmativas, diversidade e equidade para a UFSCar, bem como pela criação de mecanismos permanentes de acompanhamento e consulta à comunidade, visando verificar a eficácia dos procedimentos e a qualidade e repercussão dos resultados alcançados” (UFSCAR, 2016).

nas discussões. É uma disciplina que dava muita vontade de ler, de participar de todos os seminários e eu tive muitos insights durante essa disciplina. E depois da disciplina eu percebi que eu ainda continuava aprendendo com a disciplina, que eu que eu estava vivendo normalmente e de repente, ‘nossa, eu lembro disso aqui na disciplina’. (PEDRO, 2020)

A disciplina mencionada por Pedro, ministrada pelo professor Silvério, trata das variadas clivagens da diferença e mobiliza diversas abordagens teóricas, como os Estudos Decoloniais, a Interseccionalidade, o Feminismo Negro, os Estudos Culturais e, especialmente, Estudos ou Teoria Pós-Colonial. Nessa matéria, um dos aspectos que costuma chamar atenção dos alunos é a historicização crítica da raça, sua relação com o sistema colonial e a participação das Ciências Sociais no seio dessas transformações modernas e nos processos de racialização das populações negra, indígena e asiática.

Observando esses relatos de Pedro e Thais podemos perceber como esses professores, seus projetos e grupos criam possibilidades de identificação para esses estudantes, produzindo acolhimento e pertencimento desses sujeitos e tornando essas experiências centrais em suas trajetórias acadêmicas. Essas oportunidades se tornaram possíveis graças a construção histórica de instituições conectadas à comunidade negra no interior da própria academia, como o NEAB. Ou seja, esses coletivos de estudantes e professores (que não são somente negros) conectam redes de sentidos e valores, produzindo circuitos de formação que possibilitam a emergência das memórias subterrâneas da diáspora africana.

4.2.4. Coletivos negros universitários e cultura Rap

Embora Maria, durante a entrevista, não tenha mencionado professores marcantes na universidade, a estudante afirma que boa parte da sua formação se construiu no âmbito do ativismo político e ainda cita colegas ativistas que hoje são pesquisadoras e professoras.

Basicamente, quando eu entro na universidade só existiam eles, que se chamam CADHUBEV Benkos Vive¹⁰¹. Bom, eles são os primeiros que começam a brigar pela condição de exceção na UniValle. Este grupo começa a dizer: “necessitamos que entre mais gente negra!”. E então, como é isso? Ah bom, então. Também fazendo o tema da condição de exceção. E basicamente, muitos deles tinham que ser representantes estudantis para que essa briga tomasse força. Primeiro, conseguiram que a condição de

¹⁰¹ CADHUBEV (Coletivo Afro-Colombiano, Pró Direitos Humanos Benkos Vive) é uma “Organização afro-colombiana de base comunitária que trabalha pelo desenvolvimento dos afrodescendentes. Busca converter as medidas de ação afirmativa que o Estado regulamenta por meio de normativas em um verdadeiro motor que promove o desenvolvimento de nossa comunidade e ressaltar a identidade de nosso povo. Há também o Conselho Universitário Indígena que funciona como organização sociopolítica tradicional, exercendo autoridade, realizando as atividades atribuídas por lei nº, de acordo com os usos, costumes e regulamentos internos de cada comunidade.” (Universidad del Valle, 2020, tradução nossa).

exceção ficou em 4%. E no ano passado, outro homem negro representante estudantil faz com que isso cresça de 4% a 6%. É sempre gente negra que está pensando a partir de aí. (MARIA, 2020)

Nesse trecho seguinte, Maria destaca a participação ativa do coletivo CADHUBEV nas disputas e negociações internas por ações afirmativas, extremamente organizado, quem tem tomado a frente de algumas demandas da comunidade, com destaque para a atuação nos conselhos universitários.. Ademais, menciona também o coletivo GAUV – Grupo Afro-colombiano da Universidade de Valle, que foi extremamente importante no seu processo de formação paralela, tendo contato com autores e autoras que não são abordados no currículo vigente

Sim, eu te contei do GAUV (*Grupo Afrocolombiano de la Universidad del Valle*)¹⁰², principalmente era um grupo acadêmico, onde começamos a trabalhar todo o tema de feminismo negro. Nós dizíamos que deveríamos estudar o tema do feminismo muito forte. Fomos as primeiras que fizemos um evento dessa índole, que se chamou *Conspiración Afrofeminina*¹⁰³, que foi um evento para colocar em discussão esse tema de feminismo. Então, chamamos a professora Ochy Curiel¹⁰⁴, Mara Viveros¹⁰⁵, também a outras pessoas que tem não estão exatamente nas práticas universitárias, como Francia Marquez¹⁰⁶,

¹⁰² Segundo o site oficial da UniValle que recolhe informações sobre os grupos e coletivos universitários: “O GAUV surgiu no segundo semestre de 1996 como uma alternativa de organização universitária e comunitária, dadas as transformações sociais no contexto nacional com a promulgação da Constituição Política de 1991, tendo como finalidade a reivindicação do caráter multiétnico e multicultural do país. Esse novo imaginário político torna-se o ambiente propício a partir do qual se constrói este projeto com uma visão crítica da realidade social dos grupos afro-colombianos. Suas linhas de pesquisa são: 1 População, sociedades e migração: O Pacífico em Cali. 2. Religiosidade e espiritualidades afro-pacíficas. 3. Representações sociais e ideologias raciais e de gênero (A literatura ao estudar deve refletir a dinâmica urbana e rural das populações afrodescendentes; intelectualidade afro-descendente / pensamento afro-colombiano. 4. 'Raça', racismo, Etnicidade e etnias. 5. Identidades ‘de cor’ ‘negras’ ‘afrodescendentes’ e mobilização social nas Américas: histórias, memórias, resistência e o desafio do “racismo *colorblind*”. ”6. Identidades ‘de cor’ ‘negras’ ‘afrodescendentes’ e mobilização social no Pacífico colombiano: histórias, memórias, território, resistência e o desafio do exílio. 7. Legislação afrodescendente, políticas raciais, multiculturalismo e interculturalidade: os casos da Colômbia, Brasil, Honduras, Haiti, Costa Rica e Uruguai. 8. Educação, saúde, economias e tecnologias alternativas. 9. Interseccionalidade (raça / gênero / classe), crítica feminista e feminismos afrodescendentes. 10. Teoria Pós-colonial, Teoria Decolonial, Estudos Subalternos e Análise do sistema-mundo capitalista moderno / colonial. ”(UNIVALLE, 2020, n.p., tradução nossa).

¹⁰³ O evento realizado se chama *Conspiración Afro femenina: Repesando los feminismos desde la diversidad*, realizado entre 24 e 25 de junho de 2011 em Cali. Ver: VERGARA FIGUEROA, Aurora; ARBOLEDA HURTADO, Katherine. *Feminismo afrodiaspórico. Una agenda emergente del feminismo negro en Colombia*. univ.humanist., Bogotá, n. 78, p. 109-134, Dec. 2014. Disponível em http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48072014000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em 17 Jan. 2021.

¹⁰⁴ Curiel é cantora, teórica feminista e professora da Universidade Nacional da Colômbia (UNAL), de origem afro-dominicana, bastante conhecida por seu conceito de *lesbianismo feminista*.

¹⁰⁵ Antropóloga e professora afro-colombiana pela UNAL, fundadora e coordenadora da Escola de Estudos de Gênero da mesma universidade, com pesquisas sobre masculinidades e interseccionalidades.

¹⁰⁶ É uma das ativistas afro-colombianas mais importantes atualmente, possui um trabalho voltado para as questões ambientais e direitos humanos. Venceu o Prêmio Goldman de Meio Ambiente, em 2018, por seu trabalho contra a mineração ilegal em uma região entre os departamentos do Cauca e do Vale do Cauca

Vicenta Moreno¹⁰⁷ que foi a diretora da Associação Cultural Chontaduro¹⁰⁸ que é uma associação de pessoas negras. Pois bem, estavam essas pessoas, então nos reunimos em dois espaços, um na universidade e outro no bairro, na comunidade, nessa Asociación Cultural Chontaduro. Estivemos na universidade para que as pessoas pudessem nos dar os recursos financeiros, todo bem falamos la sobre o que significa feminismo negro para essas professoras. E quando vamos à comunidade, colocamos em discussão essas acadêmicas com as mulheres do bairro, com essas mulheres que tinha suas práticas libertárias mas que não conheciam sobre feminismo negro. E foi o primeiro evento que se fez aqui na Colômbia por universitárias com esse tema. Porque Ochy vinha falando de feminismo, mas não chegava nas comunidades, e Mara Vivero também de alguma forma, e nós fizemos.

Como já mencionamos, Maria tem uma grande circulação dentro do movimento feminista negro afro-colombiano e dos coletivos negros universitários, sendo seu ativismo direcionado para a sua comunidade e não para o meio acadêmico. A estudante demonstrou muita satisfação em relatar a sua participação no evento *Conspiración Afro femenina* e a maneira como as organizadoras lograram relacionar a produção teórica com a articulação política comunitária, na presença de mulheres negras muito importantes da Colômbia e de Cali.

eu acho que muita gente [me marcou positivamente], mas não necessariamente no curso de Sociologia. Entre essas está Aurora Vergara-Figueroa, quando eu estou entrando ela está saindo da universidade. Isso para mim foi muito interessante, primeiro porque foi a primeira pessoa que chegou para mim e me perguntou se eu tinha dinheiro para a passagem. Ela também não tinha, mas me ajudou a buscar apoio, em solidariedade. Ela era estudante na época, hoje em dia ela é a diretora do Centro de Estudos Afrodiaspóricos (CEAF) na ICESI. Ela fez um doutorado nos Estados Unidos, ela é muito boa. E basicamente, ela me marcou muitíssimo, por essa da solidariedade.

Aurora Vergara-Figueroa é socióloga afro-colombiana formada na UniValle, com mestrado e doutorado em Sociologia e especialista em Estudos da Diáspora, Estudos Latinos, Latinoamericanos e do Caribe da Universidade de Massachusetts Amherst. Atualmente, Vergara-Figueroa é diretora do CEAF, um importante centro de estudos sobre as relações étnico-raciais e diáspora africana.

Não tem inovação, essa é uma das críticas que se fazem, e em algum momento foi o primeiro curso no Sudoeste (Sur-Occidente) colombiano. Mas, por hoje tem umas universidades privadas que vem disputando, enquanto ao currículo, inovação. Por exemplo, nesta universidade que estou trabalhando mais com os temas étnicos, que é a Universidad ICESI, do que com a UniValle. (MARIA, 2020)

¹⁰⁷ Docente e pesquisadora no Centro de Estudos Afrodiaspóricos (CEAF) da Universidade Icesi.

¹⁰⁸ É uma organização sem fins lucrativos que trabalha direitos humanos e questões ambientais, por meio da formação artístico de crianças, jovens e adultos. Disponível em: <https://casaculturalchontaduro.wordpress.com/lacasa/>. Acesso em: 17 jan. 2021. (*Chontaduro* é o nome de uma fruta típica da região do Pacífico, muito popular entre os afro-colombianos e muito importante na subsistência das comunidades negras. No Brasil é conhecida como pupunha.)

Entrando um pouco na discussão cujo tema é currículo, da próxima seção, o CEAF é vinculado à Universidade ICESI, uma das mais caras instituições privadas de Cali, que, segundo Maria, tem uma pequena quantidade de pessoas negras na instituição. A partir das conversas com Maria, vemos a construção de um contraste entre a UniValle que é pública e o ICESI. Na primeira, a quantidade de pessoas negras é muito maior, porém a atenção dedicada às pesquisas sobre as temáticas étnico-raciais seria muito pequena. Já o ICESI, apesar de ser uma universidade privada, tem investido na inovação curricular.

O grupo GAU que foi o Grupo Afro-colombiano da UniValle. Havia um só homem nessa última geração que se chama Pibe, de resto muitas mulheres e tínhamos a possibilidade de contar nossas coisas e elas foram fundamentais na minha vida acadêmica. E agora, depois de estar no grupo Mulheres Diversas, elas eram a minha família e meu lugar seguro nessa universidade, um espaço seguro para ser e fazer, como me dê vontade. Isso foi uma vantagem, me tocou bastante e hoje são minhas irmãs de alma. (MARIA, 2020)

Não obstante, na fala de Maria encontramos semelhanças com os relatos dos brasileiros sobre o NEAB. Para ela, o coletivo GAUV seria mais como um espaço de formação e ativismo e o grupo Mulheres Diversas como um espaço de acolhimento e trocas. Esses espaços foram relevantes para a sua permanência no curso de graduação e para a construção de seu posicionamento político e teórico. Ademais, o ativismo político possibilitou à estudante a experiência de participar de eventos internacionais em Paris, EUA e Cuba, além de diversos eventos na Colômbia.

Pedro foi o segundo entrevistado que também participou de coletivos, mas de forma mais breve.

Fui em algumas reuniões do Café das Pretas, fui em algumas com Alexandre [Reis] e com o Danilo [Lima], eu sempre conversava com eles. Depois quando eu estava escrevendo meu projeto para FAPESP o Danilo estava fazendo a monografia dele que era sobre coletivos negros na UFSCar e a gente também estava no grupo de estudos, entre nós a gente conversava bastante. Até que ele teve assembleia nacional do EECUN¹⁰⁹ para discutir como ia ser, tudo mais quando teve a primeira edição de com que era para ter sido na UFSCar e não foi, ele me convidou para participar da reunião, da assembleia, eu participei daí eu fui conhecendo os coletivos, me aproximei. (PEDRO, 2020)

Em 2015 eu fui para o ENECS, Encontro Nacional de Estudantes de Ciências Sociais. E eu era o único representante da UFSCAR e criamos um coletivo lá, que faz parte da articulação Nacional das Ciências Sociais, a Negrada da ENECS. A gente fazia reuniões mensais, para fazer discussões sobre pautas de estudantes das ciências sociais na articulação e eu participava dessas reuniões também. Fora da Universidade eu cheguei a participar de roda de conversa sobre cotas em cursinho. Com meu grupo de rap a gente

¹⁰⁹ O Encontro de Estudantes e Coletivos Universitários Negros foi planejado inicialmente para se realizar na UFSCar, mas com as dificuldades para conseguir apoio institucional, os organizadores mudaram para a Universidade Federal do Rio de Janeiro.

fez apresentação no CEU, no centro esportivo cultural onde o tema da apresentação foi cotas também. (PEDRO, 2020)

Vemos que Pedro circulou em alguns coletivos e grupos que foram importantes para a sua formação paralela, fato que viabilizou a aproximação com pautas relacionadas, de uma forma ou de outra, a presença de pessoas negras na universidade.

4.3. Percepções sobre os cursos de Ciências Sociais e Sociologia

Nesta seção, tratamos das percepções dos estudantes sobre os cursos de graduação em Ciências Sociais e Sociologia sob diversos ângulos, que incluem tanto uma noção das relações interpessoais, como aspectos relativos à atuação e ao mercado de trabalho do bacharel e, principalmente, a reflexão sobre o tema do currículo. Neste momento, buscamos levantar os pontos positivos e negativos apontados pelos estudantes sobre o curso e o currículo, dando destaque aos elementos que tratem das relações étnico-raciais.

Além disso, na terceira parte desta seção, traremos como contraponto ao currículo vigente as sugestões e propostas de alterações curriculares dos entrevistados e entrevistadas, no que diz respeito a autores e temas que poderiam ser abordados no curso, bem como o apontamento do que os e as estudantes consideraram superestimados e subestimados no currículo. De maneira geral, podemos dizer que houve uma crítica convergente entre os quatro estudantes em relação ao espaço que a teoria tem no curso, principalmente, sobre a extensas abordagens dos clássicos Marx, Weber e Durkheim. Contudo, como veremos a seguir, as diferenças entre os estudantes são bastante relevantes para um conjunto de dimensões abordadas nas entrevistas, o que demonstra que, apesar de ser um grupo pequeno, a amostra selecionada demonstrou ter uma diversidade interna importante.

4.3.1. Mercado de trabalho e prática sociológica.

A Sociologia da UniValle, como vimos anteriormente, foi pensada a partir de dois modelos sociológicos, um mais voltado para a empiria e preocupado com uma intervenção social e outro, com um aprofundamento teórico e filosófico maior, em que o sociólogo é antes de tudo um intelectual preocupado com a revolução. A solução encontrada pelo corpo docente foi o caminho do meio, em que se entendia a disciplina como um debate capaz de integrar diversas perspectivas teóricas e metodológicas. (GUTIÉRREZ, 2019).

É sério, a gente percebe que quando sai profissionais de sociologia da UniValle, sai gente muito crítica, mas sem possibilidades de resolver isso que está criticando. São muito críticos, os meninos e meninas que estão na UniValle em sociologia, sabem onde está o problema, mas não sabem como solucionar ou como propor uma solução e por isso se está pensando nessa mudança [curricular]. (MARIA, 2020)

A mim me parece que [o curso] é demasiadamente teórico, eu diria. No sentido de que, bem, uns dão cursos e matérias sobre Marx, Weber, Durkheim, então até que tem esse conhecimento acumulado, mas na hora de fazer, colocar em prática em um trabalho, aí você encontra dificuldades. Isso eu percebi no semestre passado, quando fizemos *Práticas de Intervenção Social*, por exemplo. Chegava lá e a gente não sabia o que fazer. A pessoa sabe sobre teoria de classe, algo de teoria, mas quando sai ao mundo laboral, o que tenho que fazer, como tenho que fazer, como desenho um projeto, como eu inicio uma pesquisa? (JAIME, 2020)

Do ponto de vista dos estudantes, na UniValle, aparentemente, predomina o modelo teorista. Ou seja, com elevada carga de leitura teórica, mas com pouco espaço para a prática empírica. Se pensarmos que as Ações Afirmativas são pensadas para impactar as pessoas mais desfavorecidas, isso pode significar para o estudante uma fragilidade no programa, porque o modelo filosófico e focado nos aspectos epistemológicos está mais relacionado ao trabalho nas universidades ou, então, em movimentos sociais, o que diminui as possibilidades de emprego. Assim, se um dos objetivos das AAs é, justamente, a mobilidade social, esse modelo não favorece a absorção de profissionais com formações desse tipo pelo mercado de trabalho.

No caso brasileiro, acontece algo parecido:

Imaginava que seria interessante, que ser professora seria mais interessante, mais fácil. Essa era a imagem que eu tinha. E depois de formada a gente já percebe que na verdade não tem mercado de trabalho, o curso na UFSCar é um curso bacharelado, então é totalmente focado em carreira acadêmica e depois de formada eu consigo perceber que o curso é limitado. (THAÍS, 2020)

Mas depois que eu conheci o curso até me decepcionei um pouco, mas depois que teve as discussões da reforma curricular eu me decepcionei mais ainda porque eu achava que a gente estando discutindo uma reforma no currículo poderia tornar o curso mais agradável pelo menos, para mim ou para as pessoas que vem de onde eu vim para ter uma visão mais agradável. (PEDRO, 2020)

Nas falas de Thais e Pedro, é possível perceber uma quebra de expectativas em relação ao curso, parte disso ligada à ausência da habilitação em Licenciatura. Pelos relatos, compreendemos que essa ausência é um problema duplo, de formação e de obtenção de emprego. A problemática da formação emerge tendo em vista a defesa, por parte dos estudantes entrevistados, de que seria pertinente para o sociólogo realizar disciplinas pedagógicas, com a finalidade de aprender habilidades e conhecimentos específicos. A inexistência da modalidade da licenciatura também é considerada uma questão de mercado de trabalho, pois sem ela as possibilidades de emprego

diminuem drasticamente, já que a carreira acadêmica exige um longo percurso de investimento e de formação, condição que pode se conceber como um obstáculo para quem apresenta limitações financeiras.

Além disso, quando Pedro diz que o currículo poderia ser “mais agradável”, entendemos, com base em toda a narrativa compartilhada por ele durante a entrevista, que esse aluno está se referindo tanto às condições materiais da habilitação (ausência da Licenciatura), quanto ao modo corrente de tratar a diferença cultural no interior das teorias sociológicas que, no limite, reiteram categorias e narrativas hierarquizantes e inferiorizantes da população afro-brasileira, anulando a sua agência.

4.3.2. Percepções sobre o curso e seu currículo

Quando solicitados a fazer uma primeira avaliação do curso de Ciências Sociais, Thaís enfatizou os aspectos negativos. Como veremos adiante, sua preocupação está precisamente ligada à ausência de uma bibliografia que seja menos eurocentrada. Já para Pedro, o curso permite abordagens mais contemporâneas e menos ortodoxas das Ciências Sociais, principalmente quando comparado com outros cursos. Apesar desse olhar otimista sobre a graduação em Ciências Sociais, Pedro também tem críticas contundentes.

Eu considero que o curso de ciências sociais possibilita sim muitas reflexões, muito profundas da sociedade e dos dilemas sociais, mas quando a gente termina o curso acho que é possível fazer bastante críticas às teorias que a gente vê. E a essas ferramentas que a gente aprende a usar durante o curso, então acho que tem bastante lacunas nas teorias que a gente aprende, até mesmo na própria estrutura do curso de Ciências Sociais. (THAÍS, 2020)

Eu pensaria esses três, e depois os contemporâneos a gente vai ler sobre os marxistas, os weberianos e a gente continua seguindo nessas perspectivas. E eu me lembro que tinha um amigo de turma que no primeiro ano ele fazia essa pergunta pra todo mundo: “E aí, você já descobriu? Você é marxista, weberiano ou durkheimiano? Tem que descobrir que cientista social você é”. E minha turma foi um símbolo pra isso, porque eles fizeram camiseta com Marx, Weber e Durkheim, eu achei um absurdo! Como se as ciências sociais estivessem resumidas a isso, com adesivos, canecas, eles fizeram tudo, super fãs. (THAÍS, 2020)

eu acho o nosso curso aqui na UFSCAR bom, eu acho que ele não é tão arcaico e traz bastante conteúdo para a gente pensar sociedade contemporânea. Foca bastante nas teorias contemporâneas, eu acho isso muito bom, que ajuda a gente a fazer outras reflexões ou alguns aprofundamentos que a teoria clássica às vezes não ajuda, e eu sinto que alguns cursos que eu conheço focam muito nessa teoria clássica. (PEDRO, 2020)

No currículo das Ciências Sociais parece que a matriz curricular inteira, desde o começo do curso até o final, parte da mesma base epistemológica. A gente fica estudando os

mesmos valores, revistos ou reinterpretados, um currículo muito branco isso é óbvio. Escancarado, são só autores branco, maioria homens e quando a gente vai ler algumas mulheres, são mulheres brancas que estudaram junto com os mesmos homens que a gente já lê. E é muito repetitivo né, a gente ver os mesmos autores diversas vezes. (PEDRO, 2020)

É perceptível o incômodo dos estudantes com a manutenção do “núcleo duro” durante toda a graduação, de modo que, segundo os entrevistados, até mesmo os autores contemporâneos seguem a mesma linha interpretativa e conceitual dos clássicos. O relato de Thaís nos parece particularmente interessante, pois demonstra um modo de relacionar-se com os autores, que transcendendo suas próprias obras, se tornam convicções, com as quais você “deveria” se identificar. Isso é problemático porque, primeiramente, colocam os três autores clássicos como absolutamente antagônicos entre si e dá a ideia de que o sociólogo tem de escolher um caminho único. Em segundo lugar, essa postura constrói uma ideia de Ciências Sociais naturalizada e monolítica, que não permite pensar além dos cânones, nem mesmo desenvolver uma historicização crítica sobre o processo de canonização dos clássicos, como bem fez Raewyn Connell em *O Império e a criação de uma Ciência Social* (2012).

Acerca desse assunto, Valter R. Silvério (2005) indaga: “A questão de fundo ao se situar o núcleo da transição social na promoção de uma diversidade radical, isto é, de toda a população nacional, é em que medida o reconhecimento da diversidade tem contribuído para recriar a ordem social, cultural e política entre os brasileiros.” (SILVÉRIO, 2005, p.97). O questionamento lançado sete anos antes da implementação em âmbito nacional das Ações Afirmativas, permanece pertinente aos dias atuais, pois estando os estudantes ingressando no Ensino Superior, é preciso pensar qual será o espaço para a reorganização da própria Sociologia. Isto quer dizer que, “para além de uma questão meramente de disputa teórica, adotar uma ou outra concepção de diversidade ou diferença tem impactos práticos para os diferentes grupos da sociedade” (SILVÉRIO, 2005, p.97).

Ou seja, o que os estudantes negros estão questionando sobre qual é o lugar social que vem sendo atribuído a eles nas narrativas sociológicas? É um lugar de agência ou de subalternidade? A teoria mobilizada é capaz de dialogar com a sua experiência social e cultural ou os contornos dessa teoria vão posicioná-los como alienígenas na academia? O que dirão então aqueles sociólogos que “vestem a camisa” quando os nossos entrevistados sugerem mudanças na sociologia clássica e nos debates clássicos? A resposta para esta última pergunta pode ser ensaiada no relato de Thaís que,

ao comentar sobre os casos de racismo que presenciou, traz a seguinte observação sobre as dinâmicas em sala de aula do curso:

Como eu tava falando que eu acho que eles tentam passar de desconstruído no curso – não vai escrever desse jeito (risos) – eu vejo como eles querendo se mostrarem muito abertos, mas quando chegam em algumas questões o racismo escancara tudo isso, não sabem lidar. quando algum estudante quer questionar alguma coisa em sala de aula, como autores por exemplo, e aí a pessoa fala – ‘Mas, aqui a disciplina é assim’, algum aluno mesmo já fala. ‘A gente vai ler tal coisa porque é isso que é importante para essa sociologia, pra essa antropologia’. Eu acho que está mais nessa coisa estrutural, e os episódios [de racismo] que hoje consigo analisar e ver, fica mais nesse sentido. (THAÍS, 2020)

Inferimos por essas passagens que há uma identificação dos estudantes mencionados por Thais com o currículo, de modo que, esses mesmos estudantes se sentem interpelados a agirem em defesa desses autores quando o currículo é questionado por outros estudantes. Embora os estudantes se situem na parte baixa da hierarquia acadêmica, esse caso relatado por Thais pode ser classificado como um ato de *regulação*, em que se tenta manter os sentidos já estabelecidos no interior da sociologia. Isso implica na ideia de que a ciência não está separada da política, de que o sociólogo/a está posicionado socialmente nas relações de poder.

Sei lá na graduação parece ser pior ainda, porque parece ser mais um narcisismo dos professores mesmo, não sei. Não sei, parece que eles idolatram certos autores, chega até disciplina que você leu mesmo pensamento, as mesmas ideias e não dá espaço para outros tipos de pensamento, outros objetos. Teve uma vez que a gente foi discutir numa disciplina de política sobre movimentos negros com um autor branco que ninguém conhecia, sendo que eu conheço vários autores que falam sobre o movimento negro, as trajetórias e as lutas.

E daí foi uma coisa que me incomodou numa disciplina, que eu até cheguei a falar para professora aí e a gente teve uma conversa legal na sala de aula que ela até pensou em rever o material que ela estava apresentando para a gente. Falou que ia pensar o material, a gente conversou sobre a importância de apresentar o autor que ela tá falando sobre, o que ela tá ensinando, de falar de onde veio essas coisas. (PEDRO, 2020)

Pedro manifesta seu desagrado, em sala de aula, nas situações em que há uma disparidade profunda, no plano curricular das disciplinas, entre a quantidade de pensadores que partem de uma narrativa eurocentrada, em relação às perspectivas que questionam essas narrativas. O estudante, contudo, dá um exemplo de que não são todos os professores que estão fechados para o diálogo, isto é, o relato de Pedro demonstra que existem possibilidades de negociação com alguns docentes, que reconhecem a experiência e o conhecimento prévio dos alunos para construir novas aprendizagens sobre as Ciências Sociais.

No caso colombiano, os estudantes também foram críticos do currículo e Maria tem apontamentos bastante semelhantes com os incômodos dos brasileiros. Ela costura suas percepções sob o olhar do Feminismo Negro.

No princípio eu estava muito contente, pensava que seria uma grande investigadora (risos). Mas, o que passa é que durante o transcurso da carreira o que eu me encontro é uma sociologia muito eurocêntrica, onde eu não tenho lugar como uma mulher negra. Na sociologia da UniValle – que agora está se reformulando o currículo – para mim era um pouco... não sei, ficava muito nesses teóricos europeus que foram os que te dão. Marx, Weber e Durkheim, que são interessantes e que são importantes, não poderia falar de sociologia sem falar deles, certo? Mas, de uma relevância excessiva e eu sempre sentia que eu aí não cabia. Durkheim, Weber e Marx não falam do que significa ser uma mulher negra, não aprofunda sobre a questão do negro.

Então, quando entro na universidade, com a mente perturbada com o professor falando ‘o negro... o negro...o negro...’, quando chego na universidade começo a ver que nada disso me pertencia. Tudo que falam de classe, sim, mas não se ajusta a minha forma de vida ao que sou. Então, eu dizia: “sim é classe, mas não é mulher. Sim é classe, mas não é negro”, ainda que faltam mais coisas. E então aí, me encontro com um *Grupo afrocolombiano de la Universidad del Valle* (GAUV) e começo a me questionar muitíssimo sobre todos esses temas dos afros, sobretudo academicamente e conhecendo organizações sociais. E creio que aí se vai desencadeando umas coisas muito legais e muito bonitas. (MARIA, 2020)

Maria é explícita em questionar o (não) lugar do negro, especificamente, da mulher negra no currículo. Sua crítica é direcionada ao modo como a Sociologia (especialmente clássica) e, coloca a questão racial como um epifenômeno de classe. Isto implica em

uma visão reducionista do diverso a uma instância cultural utópica, romântica e antítese do desenvolvimento, da modernidade e do progresso, expressa na ideologia que, no passado, coibia quaisquer manifestações associadas com a ancestralidade africana, por considerá-las inferiores, intelectual e culturalmente, e que nega, no presente, quaisquer especificidades de origem àquelas manifestações, subsumindo-as e folclorizando-as. (SILVÉRIO, 2005, p. 93)

Nesta citação de Silvério (2005), vemos as consequências práticas de uma visão reducionista da diversidade, em que, apesar do reconhecimento da diferença cultural, ela nega as especificidades de origem dessa população e não compreende a cultura como algo em constante transformação e negociação com suas fronteiras. Essa problemática está presente no seguinte relato de Maria,

Eu estava trabalhando o tema da religião numa comunidade afro, que é Guapi, eu estava pesquisando as balsadas, que é um ritual que se faz para a Virgem [Imaculada Conceição], que são como umas balsas com a imagem da Virgem e se faz um trajeto pelo Rio. E esse é um ritual que se faz em Guapi. Aí eu estava trabalhando isso, de como havia resistência em esse tipo de manifestação, aí ela me disse: ‘Não, isso é totalmente aculturação, que estão com um Deus/Deusa europeu, isso se chama aculturação’. Então, eu digo pra ela que não, eu acho que existe negociações culturais importantes, ou seja, a paisagem não está na Europa. Eu pensava, olha o que você não está vendo é que esse povo veio de África e eu

posso demonstrar também, sobre essas formas de rituais. Então, ela me disse algo assim de que eu era ignorante, e não importava porque as pessoas as negras são mais ignorantes. (MARIA, 2020)

Ou seja, além da professora não reconhecer os traços de ancestralidade africana dessa população, ela foi também incapaz de perceber que, em um contexto de negação e perseguição das tradições e instituições culturais e religiosas dos africanos trazidos para o continente americano, a permanência de práticas ancestrais – ainda que transformadas e sincretizadas no contexto diaspórico – consiste em uma prática de resistência coletiva. Desse modo, a disputa de Maria com a professora entre a classificação das balsadas como *aculturação* ou de *negociação*, diz muito sobre qual o lugar da população negra na compreensão do mundo social dessas pessoas.

Vimos anteriormente como a Constituição Colombiana de 1991, os movimentos sociais, políticos e intelectuais articularam a questão da diversidade para as populações afro-colombianas em um viés étnico e antropológico. A explicação para esse processo pode ser lida pela afirmação de Homi Bhabha, “o multiculturalismo representou uma tentativa de responder e ao mesmo tempo controlar o processo dinâmico da articulação da diferença cultural, administrando um consenso baseado numa norma que propagada a diversidade cultural” (RUTHERFORD, 1996, p.35 apud SILVÉRIO, 2005, p. 100).

É perceptível que Maria não compartilha dessa visão que não coloca os afro-colombianos em evidência e nem reconhece a singularidade de suas práticas culturais, isto é, que não foca nesse aspecto da diversidade de maneira superficial. Na verdade, Maria conforme cursava Sociologia foi se incomodando com o decorrer das disciplinas com a permanência de um viés “machista” e “racista” do currículo, que a fez questionar se haveria um lugar para ela como socióloga.

De fato, quanto mais eu lia Marx mais eu percebia que era uma pessoa racista, sabe. Durkheim é um tipo bem machista, igual a Marx. Então, pra mim, era bem complexo. Então, com esses teóricos e que além disso, só algumas matérias em *Autores latino-americanos* teve um pouco sobre o contexto, em algumas teorias. Ah não, pra mim foi uma coisa de louco, em algum momento me senti – como eu digo - entrei em crise existencial com a sociologia. Aí queria meio que sair, porque parecia que não era pra mim. Mas, curiosamente, conheci gente muito interessante em Estados Unidos, sociólogos e sociólogas negras, por meio desses intercâmbios que tem, por organizações e trabalho político. Bom, paralelo a isso, eu estava no grupo GAUV, nós estávamos o tempo todo lendo sobre o negro e feminismo negro. Então, foi como uma balança super legal que eu vi na UniValle, que eu achava que não teria uma sociologia para mim e no final até que podia ter. (MARIA, 2020)

Esta reflexão da entrevistada nos interessa em duas dimensões diferentes. Primeiro, porque evidencia que a teoria não está descolada do âmbito social da sala de aula, ela afeta profundamente o corpo discente e isso deve ser levado em conta, já que tanto no Brasil quanto na Colômbia o

Ensino Superior é um direito. A crise narrada por Maria tem motivação no fato da aluna não se identificar com a *representação* que é feita (ou invisibilizada) sobre o seu grupo social de origem. Em segundo lugar, a fala em questão mostra dois aspectos da *agência* sobre a positivação da categoria negra que, bem sabemos, explode e ganha visibilidade nos movimentos negros nos EUA. Logo, é no contato com sociólogos e sociólogas negros e negras nos EUA que Maria descobre que exercer o ofício do sociólogo sem “perder sua identidade” é uma possibilidade real e potencialmente emancipadora. Diante disso, a discente, numa mudança de postura, passa a fortalecer seu posicionamento político-teórico, por meio do associativismo com outros estudantes negros no contexto dos coletivos. Isto é, ao narrar essas experiências, Maria demonstra tanto a eficiência da formação paralela, quanto afirma o caráter transnacional da circulação de sentidos da diáspora africana.

Ainda sobre esse problema, Pedro fecha a questão da seguinte maneira:

Mas é complicado tipo a gente viver em um país extremamente racista e a gente ver todas as consequências da ideia de raça acontecer nos dias de hoje, contemporaneamente, e a gente não está discutindo raça no curso de Ciências Sociais. E quando a gente vai discutir raça, a gente partir de uma epistemologia eurocêntrica que discute de uma... Enfim da forma que a gente discute no curso de Ciências Sociais, acho meio frustrante para um estudante de ciências sociais negro. Estar lá e querer discutir esses temas, de querer levar os temas para todas as disciplinas e ver ele sendo colocado dessa forma tão superficial, tão localizada tão etnocentrada é meio frustrante. (PEDRO, 2020)

O racismo está instaurado não somente no currículo, mas também na forma em que se davam as discussões e compreensões do mundo social. A mim me parecia muito louco que nunca tivéssemos trabalhado o tema do racismo em sociologia. Que fui trabalhar todos esses temas porque eu fazia parte de um grupo acadêmico da universidade, um grupo negro. Basicamente é assim, o tema é tão estrutural, que finalmente, que se uma pessoa não tem uma base, ele vai passar pela universidade sem compreender, sem compreender que está sendo extremamente racista. (MARIA, 2020)

Essas falas dão um tom mais explicativo às percepções dos estudantes, demonstrando a frustração de como um egresso pode concluir o curso sem sequer ler sobre racismo, sem poder rever suas atitudes nas relações interpessoais e sem chance de conhecer outras leituras do mundo social. Com exceção de Jaime, os estudantes demonstraram bastante incomodados com a ausência da temática racial nas aulas e com o modo como as populações negras são representadas no curso.

Apesar desse viés curricular, Pedro, Thaís e Maria construíram uma identidade de si de afirmação, que perpassa a ancestralidade africana e a experiência de vida singular, garantindo, sobretudo, um lugar de agência na história. Essa percepção, que tem a assinatura desse vir a ser diáspora, foi em parte potencializada nas demandas por Ações Afirmativas e alguns desses valores

e sentidos são incorporados por parte desses estudantes, por meio das formações paralelas que mencionamos, e transformados em agência discursiva.

Por outro lado, na percepção de Jaime, o curso de Sociologia além de ser demasiadamente teórico, está excessivamente arraigado no marxismo. Quando perguntei sobre quem seriam os principais autores do curso, o discente respondeu que:

O principal, sem dúvida, é Marx. Os professores são completamente marxistas dentro da carreira. Durkheim também com seu método sociológico. Não me lembro o autor [Jocelyn Létourneau], o livro que se chama *La caja de herramientas del buen[joven] investigador*, caiu bastante. Em geral, esses dois. O Weber já não tanto. Mas, Marx e Durkheim sim, ao menos nos clássicos bastante. [Dos mais contemporâneos] Wright Mills, por exemplo. Tem também outro autor que se usa muito, Bourdieu. E um que fica entre a filosofia e a sociologia que é Foucault. (JAIME, 2020)

Para o estudante colombiano, esta matriz marxista desencadeia um enfoque unilateral dos eventos históricos. Com relação as consequências dessa orientação política-ideológica, Jaime trouxe uma opinião um tanto polêmica sobre as ditaduras latino-americanas,

Por exemplo, sobre os governos autoritários em América Latina, muitas vezes se foca muito nas repressões, assassinatos de pessoas, falso positivos¹¹⁰. Por exemplo, em Chile, apesar de Pinochet tem ficado tantos anos, mas quando se observa as cifras econômicas se revela algo ao contrário. Em Argentina também, o governo autoritário reorganizou a economia e isso é uma coisa que muitas vezes não se fala, se dão mais importância a algumas coisas e não outras. Nesse momento, só me vem isso à cabeça. (JAIME, 2020)

Certamente, esse é um tipo de discurso que não teria espaço na Sociologia, uma vez que se trata de um posicionamento perigoso, que afirma nas entrelinhas que toda a repressão e a violência das ditaduras militares são justificáveis, em nome do crescimento econômico, desconsiderando que esse crescimento não foi acompanhado por uma distribuição de renda. Ao contrário, foi um período de intensificação das disparidades sociais.

4.3.3. Mudança curricular, barreiras e impactos das Ações Afirmativas

Estas passagens em seguida reúnem diversos elementos a respeito dos tensionamentos, obstáculos e negociações que ocorrem nas Ciências Sociais (e, provavelmente, também em outros cursos) por meio do currículo. No decorrer deste trabalho, tentamos demonstrar até aqui se o diagnóstico de Thaís sobre o momento histórico que vivemos nas universidades é acertado.

Então, as políticas de ação afirmativas representam pra mim a possibilidade de novas narrativas, novos sujeitos adentrando esses espaços, tomando conhecimento de tudo

¹¹⁰ Falso positivo é o nome que se dá, na Colômbia, aos assassinatos e massacres em que as vítimas civis são colocadas como baixas de combate, mesmo que não fizessem parte da resistência armada, como modo de garantir a impunidade e a opinião pública favorável.

aquilo que é deles por direito e que uma universidade tem que garantir. Esses sujeitos, quando entram na universidade eles já estão mudando, questionando e tensionando todos esses regimes [de representação] (THAÍS, 2020)

eu fiquei fora da universidade por um tempo, depois voltei e comecei a fazer uma monografia sobre Feminismo Negro em Colômbia. Quando eu apresentei essa tese me disseram que ‘feminismo negro não existe, mude isso, faça outro projeto, porque isso não existe na Colômbia’. Então, pra mim foi outro desencanto, demorei por aí uns 3 anos, depois de um ano trabalho foi que pensei em trabalhar o tema da identidade étnica de mulheres negras. (MARIA, 2020)

Eu perguntei para professora quando ela apresentou o programa, ela mostrou uma apresentação cronológica do programa achei interessante eu perguntei porque que ela não tinha colocado o Du Bois, sendo que ele tinha publicado até antes daqueles caras e também estava fazendo uma sociologia dos Estados Unidos, sendo que a gente ia estudar a sociologia norte-americana. A professora respondeu simplesmente que não conhecia e ia procurar saber e que talvez ela ia acrescentar no próximo ano no cronograma. E isso não aconteceu, ela não conheceu e nem foi atrás e não colocou no cronograma¹¹¹ (PEDRO, 2020)

Vemos que há uma tentativa de transformar os códigos e as normas estabelecidas por parte desses estudantes e que passa, evidentemente, por uma *regulação* no interior desse circuito de sentidos. Isso fica claro quando a professora diz para Maria que o tema do Feminismo Negro não existe, também ocorre quando há resistência em se incluir W. E. B. Du Bois como referência teórica na história da Sociologia.

Além disso, sempre sugeriam mudanças a partir de uma adição bastante racista. Eu, por exemplo, utilizo Stuart Hall para discutir o tema de identidade e me diziam ‘trabalha com Weber... é com Weber que trabalha identidade’. Coisas como essa, que para mim são assuntos racistas meramente, de poder aliás. Entender então isso, para mim não é simplesmente a experiência minha, mas é muito curioso que seja uma experiência de muita gente negra, que tenta dar um giro epistêmico frente à muitas discussões que temos aí. E todas, todas as construções que faça a partir da diferenciação do hegemônico, se torna então uma batalha campal na universidade, eu considero uma batalha na universidade. (MARIA, 2020)

Esta reflexão de Maria é reveladora das dinâmicas internas da comunidade universitária que, assim como outros grupos, acionam até discursos “técnicos” para controlar a produção da estudante. Nesse caso, sabemos que Max Weber e Stuart Hall são autores de contextos, trajetórias e arcabouços teóricos muito diferentes, então não se é possível vislumbrar qualquer coerência sociológica na afirmação da professora. Desse modo, a definição de “batalha campal” é proveitosa para a nossa discussão, pois nos parece que é exatamente disso que se trata, de uma transição

¹¹¹ Pedro fez questão de confirmar com um colega que realizou o curso no ano seguinte.

histórica em que os grupos subordinados disputam esses espaços de poder com os grupos dominantes.

Assim, na tentativa de criar quadros teóricos para representar o “giro epistêmico” e as tensões nos regimes de representação, os estudantes sugeriram alguns temas e autores que poderiam ser abordados no currículo normativo:

Subestimados, eu colocaria hoje, conhecendo um pouquinho da teoria do Du Bois, a partir das disciplinas optativas. E perceber o quanto ele estava falando de questões tão urgentes, naquele período já, em que a gente estava discutindo teorias como se não houvesse nada além daquilo que Marx, Weber estavam falando, o [W.E. B.] Du Bois já estava pensando outras questões. Mobilizando novas questões, pensar raça de um outro jeito, racismo de um outro jeito, com uma perspectiva muito inovadora, e pra um contexto que cabia todas aquelas discussões e que aquilo tudo seria muito novo. Por exemplo, ele em diálogo com Weber, pensando cultura, essas questões, como que esse diálogo e como esse outro autor foi subestimado, a sua teoria toda foi subestimada. Mas, pensando nessa base, eu acho que o Du Bois seria subestimado e deveria estar entre os clássicos, não é substituir nem um nem outro, mas é estar junto aos clássicos e ser lido enquanto um clássico, e não em disciplinas optativas. A gente quando for professor universitário, muito bem sucedido, a gente vai colocar Du Bois em sociologia clássica sim, acho que a gente vai ter autonomia pra isso, eu espero...

Eu colocaria muito mais os trabalhos do [Stuart] Hall, por exemplo. A gente lê alguma coisa, mas a gente lê alguns artiguinhos curtos dele e que estão batidos, são os mesmos, os aceitos. O Hall tem vários trabalhos sobre cultura, por exemplo, em que ele dialoga com a questão da indústria cultural, a crítica que ele faz, os estudos de recepção, que está ligado a essa temática, à Escola de Frankfurt como uma perspectiva teórica. Eu acho que ele é subestimado nessa área também. Eu colocaria o [Frantz] Fanon como um autor essencial para ser lido na academia, principalmente por tentar pegar e demonstrar um pouco dessa coisa da experiência e também todo o debate que ele faz com a psicanálise e tudo mais. (THAIS, 2020)

Neste trecho, observa-se que as sugestões feitas se baseiam em autores internacionalmente reconhecidos – atualmente, em fase de resgate – e que figuram na bibliografia das disciplinas de Sociologia das Relações Raciais e Sociologia das Diferenças. Vemos algo semelhante parecido nas sugestões de autores de Pedro.

É muito difícil, é triste não ter tanta informação sobre a Revolução da Haiti como eu queria, mas, eu acho que se eu a gente soubesse mais sobre a revolução do Haiti daria para repensar toda a dinâmica nacional, toda a ideia de estado. Todo o Atlântico Negro, de todos os países que estão aqui perto do Haiti, inclusive com a gente que mesmo longe assim poderia ter sofrido a influência dessa revolução. Se não tivesse tido esse apagamento histórico da revolução, dos valores, dos princípios que, pelo que eu conheço, é muito parecido com o Iluminismo, a Revolução Francesa. Bom, tem muito apagamento histórico, muita coisa que é tanto contextual quanto acontecimento histórico - como autores que são apagados da história - que a gente deveria ver, gente não vê, mas seria muito importante. Mas devido a minha formação aqui na UFSCAR, no grupo que eu participei, eu vejo muita importância no resgate desse prisma de formação caribenha. Epistemologia do Caribe mesmo. Seria uma coisa muito interessante a ser resgatada no curso que aqui no grupo a gente faz muitas discussões. Mas que não acontece no curso

sinto falta. No caso mesmo do Fanon, da Martinica... Como é mesmo o nome do autor do C. L. R. James, Gilroy, Stuart Hall. (PEDRO, 2020)

Todos os autores comentados por Pedro, além de serem intelectuais negros, tematizam questões pertinentes à população negra, mas não somente. Na verdade, como diz Fanon (2008) o processo de racialização aliena tanto o branco quanto o negro de si mesmo ou como a condição que Du Bois (1999, p.54) denominou de véu: “nascido com um véu e aquinhoadado com uma visão de segundo grau neste mundo americano, um mundo que não lhe concede uma verdadeira consciência de si, mas que apenas lhe permite ver-se por meio da revelação do outro mundo. É uma sensação estranha, essa consciência dupla”. Logo, a racialização não é um processo importante somente para os negros e o impacto das tensões raciais se vê em todo o conjunto da sociedade.

Também observa-se uma aproximação entre os temas sugeridos por Pedro e Thais.

Então assim, como eu estava falando, nos primeiros anos a gente fica em torno da Revolução Francesa, Revolução Industrial, períodos desse tipo, esse é o pano de fundo para as grandes teorias, como o período do fascismo, nazismo na Alemanha. Porque as grandes teorias vinham desse centro e a gente está preso nos eventos desses centros. Então, subestimados estão aqueles eventos que estavam acontecendo em paralelo a esses eventos, mas que não fazem parte das grandes teorias ou não vem destes grandes centros. E por não vir destes grandes centros, talvez a Revolução Haitiana e alguns momentos... Eu não vi nada disso, só vi no minicurso sobre isso, sobre a importância dela e o período que ela acontecia e como ela teve impacto nesses outros grandes eventos que foram e estruturam, são o pano de fundo das grandes teorias das ciências sociais. (THAÍS, 2020) Sem embargo, a partir dessas sugestões, se destaca também um tema e uma geografia específica, que é o Caribe e a Revolução Haitiana. O “prisma caribenho” de que fala Pedro, é o mesmo que forma culturalmente Stuart Hall, mas que, sobretudo, construiu narrativas de oposição e resistência à história hegemônica. Segundo os estudantes Pedro e Thais, a Revolução Haitiana (1791-1804) que ocorreu em paralelo à Revolução Francesa (1789-1799), foi profundamente influenciada pelos ideais emergentes do liberalismo e foi co-responsável pela configuração do mundo moderno, quando desafiaram o imperialismo francês e conquistaram sua liberdade. Ou seja, nessa narrativa a população não assistiu passivamente às transformações de finais do século XVIII, mas agiu de maneira autônoma pela conquista de sua liberdade e emancipação do sistema colonial e escravista. Essas argumentações estão lastreadas academicamente por alguns pesquisadores como, C. L. R. James (1938), Michel-Rolph Trouillot (1995), Susan Buck-Morss (2005).

Além disso, os teóricos citados pelos estudantes, de maneira geral, estão em busca da emancipação da raça e da justiça social. A maior parte desses autores faz parte ou dialoga com a

corrente que tem sido chamada de Pós-Colonial, que se dirige, em partes, à identidade nacional e às diferenças que estão plasmadas na construção de pertença.

Bom, a partir dessa postura que estou defendendo, creio que todos esses decoloniais como Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Stuart Hall, Achille Mbembe, toda essa gente que está pensando desde outros olhares [são subestimados]. Mas, também todas essas mulheres que vem construindo todo o tema de interseccionalidade, como Patricia Hill Collins, Angela Davis, bom, todas essas feministas que estão falando da interseccionalidade. Pois pra mim, hoje estão muito vigentes, estão vigentes por algo, porque estão demonstrando efetivamente que são uma possibilidade para fazer uma análise crítica da sociedade que vivemos. E basicamente, agora, com todo esse apogeu do tema do racismo, que hoje parece que é conjuntural, mas de verdade, não é só conjuntural. Marx já dizia, o negócio, a situação da vida não aparecem de alguma forma, essa conjuntura tem umas razões históricas. É dizer em algum momento que, isso que está passando hoje, isso que hoje você olha e diz: “Nos Estados Unidos estão saindo a marchar...”, em Colômbia também as polícias estão matando jovens negros, no Brasil estão fazendo. Pois que, não é uma coisa que surge do nada, mas que tem uma razão estrutural bem forte e que vale a pena estudar por que está acontecendo isso. E vale a pena estudar a partir de um olhar estrutural e histórico. [...] creio que necessariamente vamos encontrar as continuidades e descontinuidades do racismo, das violências sistêmicas de gênero, enfim (inserir referências (MARIA, 2020)

Maria, tal como foi mencionado diversas vezes durante as entrevistas, possui um referencial teórico crítico das Ciências Sociais hegemônicas a partir, principalmente, das correntes Decoloniais e do Feminismo Negro, visto que, em sua trajetória de vida se viu o tempo todo interpelada por diferentes formas de opressão – raça, gênero e classe- que se articulavam produzindo precariedade e violência. Todavia, sua mobilização e engajamento nessa rede ativista contribuiu para que ela pudesse se instrumentalizar academicamente e construir seu posicionamento político. Desse modo, consideramos pertinente compreender esses tensionamentos ao currículo como expressões da agência discursiva dos sujeitos negros que, embora ainda pouco relevante no currículo, existem um conjunto de estudantes produzindo Sociologia orientados por uma visão de emancipação. Para pensar essas propostas de mudança, remonto a anúnciação de Du Bois (1999, p 118), citada na epígrafe que inaugura este trabalho:

As aspirações dos homens negros devem ser respeitadas; a riqueza e a profundidade amarga da sua experiência, os tesouros desconhecidos da sua vida interior, as estranhas voltas da natureza que eles têm visto podem proporcionar ao mundo novas perspectivas e tornar seu afeto, sua vida e sua ação preciosos para todos os corações humanos.

Considerações finais

À guisa de conclusão, começamos pelo reconhecimento de que as múltiplas dimensões do objeto de pesquisa e as limitações próprias de uma dissertação de mestrado não permitem um alto grau de generalidade e de conclusão de todas as hipóteses levantadas. Contudo, obtivemos diversas evidências e resultados que corroboram com algumas dessas hipóteses e também outras reflexões e avanços que foram logradas ao longo das etapas de pesquisa.

Nesta dissertação tentamos empreender um olhar de justaposição entre os contextos universitários, brasileiro e colombiano, de modo a analisar a seguinte problemática que Silvério (2005, p.106) elabora na conclusão de seu do texto “*A (re)configuração do nacional e a questão da diversidade*”:

Concordo com Santos quando afirma que, nos países pluriétnicos e multinacionais, o conhecimento pluriversitário emerge no interior da própria universidade quando estudantes de grupos minoritários (étnicos ou outros) chegam ali e percebem que sua inclusão é uma forma de exclusão, isto é, quando se deparam, dentro da universidade, com a total ausência de referências positivas a respeito de suas culturas e dos conhecimentos próprios das comunidades de onde se originam. Esse é um processo que se encontra no início em nosso país, mas a julgar pela sua consistência e pela sensibilidade expressa por algumas autoridades educacionais, ele tende a ser irreversível.

Hoje, quinze anos após a publicação desse texto, podemos afirmar com os dados que levantamos que essas tensões são reais e que parte desses estudantes estão negociando suas posições epistêmicas no interior da universidade, colocando o seu desejo de mudança em questão. Do ponto de vista das Ciências Sociais, o currículo normativo e até a própria ideia de cânone estão sendo questionadas por parte desses estudantes. Eles, ao receberem uma formação política-teórica pela via normativa (ensino, pesquisa, extensão) e por outros circuitos de formação (coletivos, grupos de estudo, cultura), passam a tecer novas narrativas que desestabilizam o conhecimento hegemônico e introduzem a participação ativa da população negra na história.

Diante do exposto, acredito que, apesar de algumas limitações de materiais e de um número pequeno de entrevistados, pudemos avançar na tentativa de responder alguns objetivos de nosso trabalho.

Primeiramente, foi possível identificar algumas das convergências e divergências entre os contextos nacionais. Percebemos que a questão indígena, de uma maneira geral, aparece como um vetor político para o movimento negro, que no caso colombiano impulsiona as conquistas da Lei nº 70, de Ações Afirmativas, servindo como modelo político. Parte desse contexto influenciou que as maiores conquistas dos afro-colombianos na Colômbia acontecessem no âmbito rural,

envolvendo questões étnicas e territoriais, enquanto as conquistas para a população negra brasileira estiveram desde sempre mais ligado ao movimento negro urbano e a fortemente associado às demandas por educação e trabalho.

No que consistem as justificativas que subsidiam a adoção de Ações Afirmativas, o Brasil mobilizou um discurso político-jurídico de justiça social, enquanto que no caso colombiano foi a justificativa da diversidade que prevaleceu. Isso implica que no contexto brasileiro há uma maior abertura para políticas públicas que busquem corrigir distorções históricas e inequidades sociais, ao passo que na Colômbia as políticas públicas para a população afro-colombiana tem tido um maior viés de reconhecimento das especificidades dessa população, o que inclui a promoção de sua cultura e língua própria e autonomia territorial.

Também constatamos que os avanços em relação às Ações Afirmativas são mais tímidos no país colombiano que no Brasil, tanto em relação ao acesso quanto à permanência (bolsas, moradia e alimentação). Entretanto, no tema das políticas de apoio à permanência desses estudantes as ações institucionais da UniValle são mais coerentes. Pois a instituição colombiana dá maior importância às ações que contribuem para a formação e adaptação dos discentes ao ritmo e rigor acadêmico, enquanto que no caso brasileiro há um enfoque individualista, em que se dá centralidade ao cuidado da saúde mental dos estudantes, mesmo que diversos dos obstáculos e violências sofridas pelos estudantes são coletivos, como constatamos nessa pesquisa.

Além disso, foi possível reconhecer que algumas questões são colocadas de maneira muito semelhante entre os países, por exemplo, quando pensamos a questão do currículo de Ciências Sociais e Sociologia. Apesar das semelhanças, observamos que há uma maior prevalência da temática étnico-racial da universidade brasileira em alguns aspectos, como: na adoção de disciplinas que trabalham a temática de maneira transversal; na presença de grupos de pesquisa e extensão que apoiam a permanência dos estudantes negros, façam o acolhimento dos mesmos e ainda participe da formação teórica-política; e também no emprego de AAs mais abrangentes e impactantes, permitindo um crescimento significativo de estudantes de graduação negros no país.

Como consequência, observa-se que os estudantes brasileiros entrevistados tiveram uma abertura maior para a realização de pesquisas voltadas à temática étnico-racial. Por outro lado, no cenário colombiano, quando houve o interesse dos estudantes em pesquisar sobre temas como identidade, práticas culturais afro-colombianas e Feminismo Negro, surgiram resistências e obstáculos criados pelos próprios docentes, que ora enviesavam o olhar teórico sobre a negritude

para um lugar passivo na história ora impedia o desenvolvimento da pesquisa e do estudante nesse campo de estudos. Sendo os professores a representação da autoridade universitária, a deslegitimação desses estudantes pode ser considerada como processos institucionais de expulsão desses corpos. Em outras palavras, é a branquitude acadêmica e institucionalizada agindo para a manutenção dos privilégios e das relações raciais desiguais na sociedade.

Apesar dos diferentes contextos e trajetórias de vida, o perfil de dedicação aos estudos nos pareceu bem equilibrado. No que diz respeito às trajetórias, ficou demarcada em três das quatro entrevistas a participação da família no apoio material e emocional, em especial, das mães que são mulheres negras. Ademais, pudemos perceber os impactos das ações afirmativas nessas famílias, que ao regressarem aos seus contextos de origem se tornaram exemplares, afetando suas relações com esses contextos e ampliando o escopo de possibilidades na vida experimentada de seus familiares.

Outro ponto de convergência é a influência do rap como ponto de inflexão nessas trajetórias. Isso fica muito evidente quando comparamos as narrativas de Maria e Pedro, já que o encontro com o rap produziu nesses estudantes uma nova postura política frente ao mundo e à sociedade. De fato, Pedro é o mais envolvido na cultura do rap e, durante toda a entrevista, fazia questão de frisar a relação de ressonância dessa cultura com às teorias Pós-Coloniais e da Diáspora Africana. As músicas do rap funcionam como uma linguagem que possibilitam esses estudantes pensarem a opressão e a liberdade, conectando-os com um universo simbólico do Atlântico Negro (GILROY, 2001).

A despeito dessas linhas convergentes e dos entrevistados terem como traço comum a identificação racial, o grupo escolhido é muito diverso, seus fenótipos, posicionamentos e modos de identificação diferem bastante, impossibilitando qualquer generalização da amostra. Outro ponto que corrobora com nossas hipóteses, foi o fato de todos terem produzido (somente Jaime não concluiu) trabalhos de conclusão de curso que tratassem de temas muito caros às suas experiências e filiações afetivas. Para Maria, a migração e mulheres negras; Para Jaime, o território e violência; Thais tratou da representação da população negra em novelas televisivas; enquanto Pedro estudou a estética política do rap e processos de identificação.

No que diz respeito aos currículos normativos, justapondo os resultados da análise, poderíamos dizer que houve um equilíbrio na oferta de matérias com os temas das relações étnico-raciais, mas com predominância no curso da UFSCar. Percebemos também como um tema de tal

importância, ao ficar a cargo de poucos professores, pode ocasionar alguns hiatos, em que em anos específicos as disciplinas não possam ser ministradas, produzindo uma lacuna ainda maior na formação dos estudantes no tocante à essa área de investigação.

Ainda sobre os currículos, observamos que a oferta das disciplinas sobre a temática em questão não acontecia desde o surgimento dos cursos de graduação, mas isso aumentou ao longo dos anos, em especial, na reforma de 2004 nas Ciências Sociais da UFSCar – com a oferta de disciplinas que mobilizavam o tema transversalmente. No caso da UniValle, em meados dos anos 2000 a temática começa a aparecer em algumas disciplinas e no final dessa década é oferecida a primeira disciplina transversal sobre questões étnico-raciais. Todavia, em ambas universidades, a abordagem da temática é bastante pontual, sendo, em geral, abordada apenas pelos docentes que já pesquisam nessa área.

Uma das explicações possíveis para o pouco espaço que as relações étnico-raciais têm nos cursos é o fato desses cursos não terem licenciatura. Visto que, apesar das legislações que alteram as diretrizes curriculares também contemplarem o ensino superior, o enfoque dessas leis ainda recai sobre o Ensino Médio e Fundamental. Nesse sentido, concordamos com Eva A. Silva (2018), que as ações e programas de formação de professores na temática, ao menos no Brasil, acabam tendo mais espaço nos cursos de licenciatura em relação aos cursos de bacharelado. Inclusive, os cursos com licenciatura possuem legislações específicas do magistério que reforçam a obrigatoriedade dessa temática e a literatura científica tem feito diversas contribuições nesse sentido,

Dado o panorama incipiente da presença da temática no curso, as percepções dos estudantes sobre o currículo variaram razoavelmente, mas pelo menos três dos entrevistados consideram o currículo demasiado branco, masculino e eurocêntrico, à exceção de Jaime, que considera o currículo exageradamente marxista. Nesse sentido, Maria, Pedro e Thaís demonstraram o desejo de que ocorresse uma mudança curricular capaz de contemplar a experiência negra, com uma perspectiva emancipatória. Desse modo, os entrevistados sugeriram autores que poderiam representar essa mudança. Organizados por ordem de importância, os autores recomendados pelos estudantes foram: Stuart Hall, elencado por Maria, Pedro e Thais como figura importante para basear os estudos sobre identidades, cultura e representação.

Já para Pedro e Thaís, houve concordância em apontar W. E. B. Du Bois como um autor fundamental para essa possível mudança, o qual, segundo eles, poderia ser abordado tanto na Sociologia Clássica como em Sociologia Contemporânea. Além disso, os referidos discentes

pontuaram também a importância do martinicano Frantz Fanon no que concerne à compreensão do mundo moderno. Pedro demarcou ainda a relevância de C. L. R. James e Paul Gilroy. Maria, por sua parte, trouxe também como sugestão autores e autoras do Feminismo Negro – Patricia Hill Collins e Angela Davis - e da Decolonialidade – Anibal Quijano e Walter Mignolo. Enquanto, Jaime apontou C. Wright Mills como leitura que poderia ser mais abordada nas disciplinas, assim como pontou que durante a graduação, poderiam ser estudados mais intelectuais latino-americanos.

As sugestões de intelectuais com posturas emancipatórias indicam para nós um determinado grau de identificação dos estudantes com esses autores. Isso significa que, apesar das condutas e práticas racistas reiteradas nas universidades que promovem a expulsão desses alunos, esse currículo não-normativo (ou oculto) promove a possibilidade de existência epistêmica desses jovens.

Apesar de algumas diferenças, houve um certo consenso em considerar que há um excesso dos cânones na grade do curso e que outros temas poderiam também ser incluídos. Para Maria, falta tanto um olhar estrutural sobre o racismo, para que se possa compreender toda a violência contra jovens negros que assolam EUA, Colômbia e Brasil, quanto um olhar para as violências sistêmicas de gênero, que impactam, de forma mais aguda, as mulheres negras. Já Thaís e Pedro destacaram a ausência de outras narrativas históricas que não fossem eurocentradas, colocando como sugestão central a Revolução Haitiana, em contraposição à Revolução Francesa.

Por fim, ao observarmos esses resultados, fica nítida a importância de professores na instituição que sejam receptivos e leitores dessas teorias. Essa postura docente possibilita que a memória dos estudantes ganhe contornos teóricos e possam dar vazão tanto às dores da vivência racial.

Sendo assim, com todos esses elementos que articulam sentidos, significados e valores nas universidades, é evidente que as Ações Afirmativas tem impactado essas comunidades universitárias. Porque permitem que esses sujeitos escapem da zona de não-ser os quais são deslocados pelas práticas institucionais, possibilitando suas existências nesses espaços e produzindo uma nova imaginação sociológica com potencial para a desracialização do conhecimento.

Referências Bibliográficas

ALCIBAR, C. M. A. **Dos estados, dos constituciones, un solo derecho: estudio comparado de las políticas de cuotas en el sistema educacional para negros en Brasil y en Colombia.** 2017. 104f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Direito). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017

ALFANO, B.; TATSCH, C.; CAPETTI, P. Negros são maioria pela primeira vez nas universidades públicas, aponta IBGE. **O Globo**, v. 13, 13 nov. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/negros-sao-maioria-pela-primeira-vez-nas-universidades-publicas-aponta-ibge-24077731>. Acesso em: 20 dez. 2020.

ANDREWS, G.R. **América afro-latina, 1800-2000.** Trad. Magda Lopes. Ed. Edufscar. São Carlos, 2007.

APPIAH, K. A. **Lines of Descent: W. E. Dubois and the Emergence of Identity.** Cambridge (MA); Londres: Harvard University Press, 2014.

AROCHA, J. Afro-Colômbia nos anos pós-Durban. In. SILVÉRIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, S. (orgs.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban.** EdUFSCar, p. 99-132, 2009.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, n. 11, p. 89-117, 2013.

BARBARY, O.; URREA, F. La población negra en la Colombia de hoy: dinámicas sociodemográficas, culturales y políticas. **Estudios afro-asiáticos**, Rio de Janeiro , v. 25, n. 1, p. 9-21, 2003 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2003000100002&lng=en&nrm=iso. access on 08 Jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0101-546X2003000100002>.

BEJARANO, J. P. E. **Qual é sua raça ou grupo étnico? Censos, classificações raciais e multiculturalismo na Colômbia e no Brasil.** 101 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

BELLOTTO, H. L. Os instrumentos de pesquisa no processo historiográfico. In: **Congresso Brasileiro de Arquivologia**, 4, 1979, Anais, p. 133-147.

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N. ; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Autêntica, 2018.

BERNARDINO-COSTA, J. Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal. **Sociedade e Estado**, v. 33, n. 1, p. 117–135, 2018.

BHAMBRA, G. K. As possibilidades quanto à sociologia global: uma perspectiva pós-colonial.

Sociedade e Estado, Brasília, v. 29, n. 1, p. 131-151, abril. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922014000100008&lng=en&nrm=iso)

69922014000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 jan. 2021.

<https://doi.org/10.1590/S0102-69922014000100008>. BRAGATO, Fernanda Frizzo; COLARES,

Virginia. Índícios de descolonialidade na Análise Crítica do Discurso na ADPF 186/DF. **Rev.**

direito GV, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 949-980, Dec. 2017. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-24322017000300949&lng=en&nrm=iso)

24322017000300949&lng=en&nrm=iso. Acesso em 02 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003.

_____. Constituição (1934). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ. 1934.

_____. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008.

_____. Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. Portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/>.

Acesso em: 20/12/2020.

BRINGEL, B.; MALDONADO, E. E. Pensamento crítico latino-americano e pesquisa militante em Orlando Fals Borda: práxis, subversão e libertação. **Revista Direito e Práxis**, v. 7, n. 13, p. 389-413, 2016.

CAMARGO, K.; MEDEIROS, P. M. A transição capilar nas mídias digitais: identificações em processo e representações em disputa. **Áskesis**, v. 8, n. 1, p. 117-130, 2019.

CANDIDO, M. R. FERES JUNIOR, J. CAMPOS, L. A. Raça e Gênero nas Ciências Sociais: um perfil dos docentes de pós-graduação no Brasil. **Boletim OCS**, n.1, set.2018.

CARDOSO, I. A. **Educação das relações étnico-raciais**: limites e possibilidades no curso de pedagogia da UFSCar. 2016. 222 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005, p.96 – 124.

CARVALHO, J. J. de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Padê: Estudos em Filosofia, raça, gênero e direitos humanos (encerrada)**, v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/pade/article/view/144> . Acesso em: 14 dez. 2020

COLLINS, P. H. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. **Reflexões e práticas de transformação feminista**. São Paulo: SOF, p. 13-42, 2015.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Cátedra Estudios Afrocolombianos. Bogotá, 2018.

CONCEIÇÃO, I. A. Diáspora africana, mobilidade acadêmica e ensino superior: um relato de experiência do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias do Nascimento na Colômbia

(African diaspora, academic mobility and higher education: the case of the Abdias do Nascimento Academic Development Program in Colombia). **Crítica Educativa**, v. 5, n. 1, p. 169-182, 2019.

CONCEIÇÃO, I. A.; CARVALHO, J. F. G. DESCENTRANDO AS CIÊNCIAS SOCIAIS A PARTIR DO PENSAMENTO AFRODIASPÓRICO. UMA ANÁLISE EMPÍRICA DO IMAGINÁRIO DOS DISCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. In: XVIII Semana de Pós-Graduação em Ciências Sociais: Culturas, Democracias e Autoritarismos, 2019, Araraquara. Anais de Trabalhos Completos da XVIII Semana de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Araraquara: XVIII Semana da PósGraduação em Ciências Sociais, 2019. p. 240-255. Disponível em:

https://www.academia.edu/41643728/DESCENTRANDO_AS_CI%C3%84NCIAS_SOCIAIS_A_PARTIR_DO_PENSAMENTO_AFRODIASP%C3%93RICO_UMA_AN%C3%81LISE_EMP%C3%8DRICA_DO_IMAGIN%C3%81RIO_DOS_DISCENTES_DA_UNIVERSIDADE_FEDERAL_DE_S%C3%83O_CARLOS

CONNELL, Raewyn. O Império e a criação de uma Ciência Social. **Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 2, n. 2, p. 309, 2012. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/download/85/50>

COSTA, S. **Dois Atlânticos**: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo. Editora UFMG, 2006.

DA SILVA, P. V. B.; DE BORBA, C. A. Políticas afirmativas na pesquisa educacional. **Educar em Revista**, v. 34, n. 69, p. 151-191, 2018.

DANE. Grupos Étnicos. Departamento Administrativo Nacional De Estadística (DANE). Site oficial. 2018. Disponível em: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/grupos-etnicos>. Acesso em: 09 jan. 2020.

DANE. Grupos Étnicos. Departamento Administrativo Nacional De Estadística (DANE). Site oficial. 2005. Disponível em: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/grupos-etnicos>. Acesso em: 09 jan. 2020.

DANE. Estratificación Socioeconómica. Departamento Administrativo Nacional De Estadística (DANE). Site oficial. 2020. Disponível em: <https://www.dane.gov.co/index.php/servicios-al-ciudadano/servicios-informacion/estratificacion-socioeconomica>. Acesso em: 09 jan. 2020.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. trad. Heci Regina Candiani. São Paulo, Boitempo, 2016.

DOMINGUES, Petrônio José. Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica. *Mediações-Revista de Ciências Sociais*, v. 10, n. 1, p. 25-40, 2005.

DU BOIS, W. E. B. **As almas da gente negra**. Rio de Janeiro. Lacerda Ed. 1999.

DU GAY, Paul et al. **Doing cultural studies: The story of the Sony Walkman**. Sage, 2013.

DUARTE, Carlos (Ed.). **Desencuentros territoriales**. Instituto Colombiano de Antropología e Historia-ICANH, 2015.

DUSSEL, E. **1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad**. 1994. Plural Editora, La Paz, 1994.

Dilan Cruz nunca presentó una solicitud de crédito: Icetex. **EL ESPECTADOR**. Redacción Educación. 25 nov. 2019. Disponível em: <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/dilan-cruz-nunca-presento-una-solicitud-de-credito-icetex/>. Acesso em: 16 jan 2021.

Resultados del censo evidencian un "genocidio estadístico": organizaciones afro. **EL ESPECTADOR**. Economía. 9 nov. 2019. Disponível em: <https://www.elespectador.com/noticias/economia/resultados-del-censo-evidencian-un-genocidio-estadistico-organizaciones-afro/>. Acesso em: 22 jan 2021.

FANON, F. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1983.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: Edufba, 2008.

FAUSTINO, D. M.. **Por que Fanon? Por que agora?: Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil**. 2015. 260 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

GILROY, Paul. O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência / Paul Gilroy; tradução de Cid Knipel Moreira. - São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro Educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In. BERNARDINO-COSTA, J; MALDONADO-TORRES, N; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 223-246, 2018.

GROSGOUEL, Ramón; CASTRO-GOMEZ, Santiago. **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

GRUPO NICHE. Buenaventura y Caney. Bogotá. 1983. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IJpC90yDWZ8&ab_channel=Rumbantelaradio. Acesso em: 20 jan. 2021.

HALL, S. **Cultura e representação**. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart; SOVIK, Livia. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG. Humanitas, 2018.

HALL, S. **Discurso y Poder**. Ed. Ricardo Soto Sulca. 1ª Ed., Huancayo, Peru, 2013.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In. SILVA, Tomaz. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014. Cap.3, p.103-133

HALL, S.; GATES, H. L. **The fateful triangle** – Race, Ethnicity, Nation. Harvard University Press, 2017.

HALL, Stuart et al. Reflexões sobre o modelo de codificação/decodificação: uma entrevista com Stuart Hall. **Da diáspora**. Belo Horizonte: UFMG, p. 353-386, 2018.

HALL, S. Codificação/Decodificação. In. SOVIK, Liv (org.) **Da diáspora**. Belo Horizonte: UFMG, p. 353-386, 2018 [1994].

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo soc.**, São Paulo , v. 26, n. 1, p. 61-73, June 2014 . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702014000100005&lng=en&nrm=iso)

20702014000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 Jan. 2021.

HURSTON, Zora Neale; BASQUES, Messias. O que os editores brancos não publicarão (Tradução)/Zora Hurston e as luzes negras das Ciências Sociais (Texto de apresentação-Messias Basques). **Ayé: Revista de Antropologia**, v. 1, n. 1, 2019.

INSTITUTO UNIBANCO. Confirma os 10 Projetos selecionados pelo Edital Gestão Escolar Para Equidade – Juventude Negra, 2017. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/confirma-os-10-projetos-selecionados-pelo-edital-gestao-escolar-para-equidade-juventude-negra/>. Acesso em: 17 jan. 2021.

JACKSON, Ronald L.; HOGG, Michael A. **Encyclopedia of identity**. Sage, 2010.

LANDER, E. Et al. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de

LASSO, J. V. **Un estudio sobre los estudiantes afrocolombiano de UniValle que ingresan por el sistema de cuotas**. 100f. 2012. Tesis de grado. Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia.

LEWANDOWSKI, R. Arguição de descumprimento de preceito fundamental 186 Distrito Federal. **Supremo Tribunal Federal**. Disponível em <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp>, 2012.

LOANGO, A. O. Educación Superior y afrodescendientes: Un análisis de los cupos especiales en la Universidad del Valle.

Revista la manzana de la discordia – Universidad del Valle, julio - diciembre 2017, Vol. 12, No. 2, Ocoró: 79-92 Cali, 2017.

MALDONADO-TORRES, N.. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, p. 127-167, 2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MATTIOLI, E. A. K. **Povos indígenas na universidade: ação afirmativa e a geopolítica do conhecimento**, 202 f. Tese (doutorado) Programa de Pós-graduação em Sociologia. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2014.

MEDEIROS, P. M. Rearticulando narrativas sociológicas: teoria social brasileira, diáspora africana e a desracialização da experiência negra. **Sociedade e Estado**, v. 33, n. 3, p. 709-726, 2018.

MELO, J.; O.; ÁLVAREZ, L. A. **Colombia hoy**. Imprensa Nacional, 1996.

MENDES, P. V. G. **Ações Afirmativas para Afrodescendentes : As Políticas de Reserva de Vagas no Ensino Superior de Brasil e Colômbia**. Buenos Aires. CLACSO, 2013.

MENDES, P. V. G.. **A Agenda Política dos Movimentos Afro-latinos: Brasil e Colômbia de 2001 a 2011**. 110 f. 2014. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Integração da América Latina). Universidade de São Paulo, São Paulo.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, A. Por uma razão decolonial: Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 14, n. 1, p. 66-80, 2014. MORRIS, Aldon. **The scholar denied: WEB Du Bois and the birth of modern sociology**. University of California Press, 2017.

NEVES, Jorge Alexandre. A “colombianização” do Brasil. **Artigos**, [S. l.], p. 1, 14 mar. 2019. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/artigos/a-colombianizacao-do-brasil-por-jorge-alexandre-neves/>. Acesso em: 20 jan. 2021

NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães et al. O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 12, n. 2, p. 466-485, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Proclamation of the International Decade for People of African Descent. United Nations. Res. 68/237, adopted on 23 December 2013. 7 Feb. 2014. Disponível em: <https://undocs.org/em/A/RES/68/237> Acesso em: 02/09/2018.

PARADA, P.; RONDEROS, J. Taller La enseñanza de la Sociología en Colombia: Memoria y algunas anotaciones. 1996?. Disponível em: [http://vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/Virajes1\(1\)_2.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/Virajes1(1)_2.pdf). Acesso em: 28 jan. 2021.

PEREIRA, A. S. M. et al. Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de educação física: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Porto Alegre**, v. 41, n. 4, p. 412-418, Oct. 2019. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892019000400412&lng=en&nrm=iso>. access on 10 Jan. 2021. Epub Dec 13, 2019. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.06.004>.

PIEDRAHITA, V. O. **La construcción identitaria de la blanquitud**: sentidos y experiencias de jóvenes universitarios de clase media de Brasília y Medellín. 188 f. 2018. Tese de Doutorado (Doutorado em Estudos Comparados sobre as Américas). Universidade de Brasília, Brasília.

Propaganda do MEC com 'mão branca com diploma' é acusada de racismo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 14 jun. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/06/propaganda-do-mec-com-mao-branca-com-diploma-e-acusada-de-racismo.shtml>. Acesso em: 30 dez. 2020.

QUIÑONEZ, S. A. Plan Colombia: descivilización, genocidio, etnocidio y destierro afrocolombiano. **Nómadas**, n. 45, p. 75-89, 2016.

RAMOS, A. G. **Introdução Crítica à Sociologia Brasileira**. 292p. Editora UFRJ, Rio de Janeiro, 1995.

RESTREPO, E. **Etnización de la negritad**: la invención de las 'comunidades negras' como grupo étnico en Colombia. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2013.

RODRIGUES, C. **Afro-Latinos em Movimento: Protesto Negro e Ativismo Institucional no Brasil e na Colômbia**. Editora Appris, 2020.

ROSETO-LABBÉ, C. M.; LAÓ-MONTES, Agustín; GARAVITO, César A. Rodríguez (Ed.). **Debates sobre ciudadanía y políticas raciales en las Américas Negras**. Universidad del Valle Programa Editorial, Ed. 1, 2010.

RUTHERFORD, J. O terceiro espaço: uma entrevista com Homi Bhabha. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, v. 24, p. 35-41, 1996.

SAFATLE, V. Identitarismo branco. **El País**, São Paulo, set. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/opiniaio/2020-09-04/identitarismo-branco.html?>. Acesso em: 17 dez. 2020.

SAID, Edward W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. Trad. Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1990.

SANTOS JÚNIOR, B. Brazil: extrajudicial killing of human rights defender Marielle Franco puts rule of law at risk: An opinion piece by Belisário dos Santos Júnior, ICJ Commissioner & Member of ICJ's Executive Committee. **International Commission of Jurists**, [S. l.], p. 1-2, 3 abr. 2018. Disponível em: <https://www.icj.org/brazil-extrajudicial-killing-of-human-rights-defender-marielle-franco-puts-rule-of-law-at-risk/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 63, p. 237-280, 2002.

_____. **Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación**. México: Ed. Siglo XXI-CLACSO, 2009.

SANTOS, W. O. Dos. **Políticas Educacionais Antirracistas Brasil e Colômbia**, 195 p. Tese (doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SILVA, E. A. O"(NÃO) LUGAR" DA EDUCAÇÃO ETNICORRACIAL NA GRADE CURRICULAR DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA USP, UNICAMP E UNESP. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 10, n. Ed. Especial, p. 505-529, 2018.

SILVA, T. D. **Ação afirmativa e população negra na educação superior: acesso e perfil discente**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2020. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10102>. Acesso em: 20 de jan. 2021.

SILVÉRIO, V. R. Quem negro foi e quem negro é? Anotações para uma sociologia política transnacional negra. In. BERNARDINO-COSTA, J; MALDONADO-TORRES, N; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 269-284, 2018.

_____ et al. **Síntese da coleção história geral da África: pré-história ao século XVI**. UNESCO, MEC, UFSCar, 2013.

_____. A (re) configuração do nacional e a questão da diversidade. In. SILVÉRIO E ABRAMOWICZ (orgs.). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas: Papyrus, p. 108, 2005.

SITO, L. R. S. **Escritas afirmativas**: estratégias criativas para subverter a colonialidade em trajetórias de letramento acadêmico. 110 f. 2016. Tese de Doutorado (Doutorado em Linguística Aplicada). X Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SLACK, Jennifer Daryl. Articulation theory. **The International Encyclopedia of Communication Theory and Philosophy**, p. 1-8, 2016.

STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Artmed, 2008.

SYLLA, Abdou. Museu Afro-brasileiro. exposição. Visita realizada em fevereiro de 2020.

TADEU, T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed.; 12. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

TRINDADE, L. R. Universitários Negros: Acesso ao Saber Escolar e o Processo de (re) construção da Identidade. 2018. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo.

UFSCAR. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos (UFSCAR), 2013. Disponível em: <http://www.pdi.ufscar.br/>. Acesso em: 07 jan. 2021.

UFSCAR. **Política de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da Universidade Federal de São Carlos**. Secretaria Geral de Ações Afirmativas. Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), 2016. Disponível em: <http://www.nepedeees.ufscar.br/arquivos/politica-de-acoes-afirmativas-diversidade-e-equidade-da-ufscar>. Acesso em: 05/09/2018.

UFSCAR. **Portaria Ações Afirmativas**. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos (UFSCAR), 2007 Disponível em: <http://www.pdi.ufscar.br/>. Acesso em: 07 jan. 2021.

UFSCAR. **Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis**. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos (UFSCAR). Página oficial. Disponível em: <https://www.proace.ufscar.br/>. Acesso em: 07 jan. 2021.

UNIVALLE. **Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil.** Grupos y Colectivos. Universidad del Valle (UNIVALLE). Disponible em: <http://ases.univalle.edu.co/grupos-y-colectivos>. Acceso em: 07 jan. 2021.

UNIVALLE. **Grupos de Investigación: Estudios Étnico-Raciales y del Trabajo en sus Diferentes Componentes Sociales.** Universidad del Valle (UNIVALLE). Disponible em: <https://socioeconomia.univalle.edu.co/grupo-de-investigacion/estudios-etnico-raciales-y-del-trabajo-en-sus-diferentes-componentes-sociales>. Acceso em: 24 jan. 2021.

UNIVALLE. **Proyecto Educativo del programa de Sociología.** Universidad del Valle (UNIVALLE), 2014. Disponible em: <https://socioeconomia.univalle.edu.co/sociologia>. Acceso em: 19 jan. 2021.

UNIVALLE. **Resolución n° 029 del Consejo Académico.** Universidad del Valle (UNIVALLE) 2002. Disponible em: <https://socioeconomia.univalle.edu.co/sociologia>. Acceso em 19 jan. 2021

VAN DIJK, T. A. **Racismo y discurso en América Latina.** 383 p. Ed. Contexto, 2018.

WABGOU, Maguemati. **Movimiento social Afrocolombiano, negro, raizal y palenquero: El largo camino hacia la construcción de espacios comunes y alianzas estratégicas para la incidencia política en Colombia.** Univ. Nacional de Colombia, Bogotá: Facultad de Derecho, Ciências Políticas y Sociales, 2012.

APÊNDICE A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012, MS.

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre *uma análise comparativa dos discursos sobre “raça”, “etnicidade” e “diáspora” de estudantes e nos currículos de Ciências Sociais, do Brasil e Colômbia* e está sendo desenvolvida por Iberê Araujo da Conceição, do Curso de Mestrado pelo Programa de Pós Graduação em Sociologia na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob a orientação da Profa. Dr^a. Valter Roberto Silvério. Esta investigação está vinculada grupo de pesquisa Estudos da Diáspora e ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UFSCar, sendo subvencionado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no Brasil.

O objetivo geral da pesquisa é identificar os impactos da política de ação afirmativa e do aumento da presença de estudantes negros(as) no processo de descolonização epistemológica nos cursos de Ciências Sociais da UFSCar e na Universidade Del Valle. Os objetivos específicos buscam analisar comparativamente os sentidos produzidos em torno dos conceitos de *raça*, *etnicidade* e *diáspora* no Brasil e na Colômbia, a partir dos dos currículos dos cursos e dos discursos dos estudantes.

Solicitamos a sua colaboração para com a resposta a esta entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de sociologia e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto.

Esclarecemos que sua participação (no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura do (a) pesquisador (a) responsável

Iberê Araujo da Conceição

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

São Carlos, ____ de _____ de 2020

Nome: _____

Documento de identidade: _____

Assinatura do participante ou responsável legal

Contato com o Pesquisador (a) Responsável: iberearaujo@gmail.com

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Iberê Araujo da Conceição Telefone: +5516996285096

TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ESCLARECIDO- TCLE

BASADO EN LAS DIRECTRICES CONTENIDAS EN LA RESOLUCIÓN CNS N°466 / 2012, MS (BRASIL)

Estimado (a) Señor (a)

Esta investigación trata sobre *un análisis comparativo de los discursos sobre “raza”, “etnia” y “diáspora” de estudiantes y en los planes de estudios de Ciencias Sociales, de Brasil y Colombia*, y está siendo desarrollado por Iberê Araujo da Conceição, del Programa del Programa de Maestría Programa de Posgrado en Sociología en la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar), bajo la dirección de Profa. Dr^a. Valter Roberto Silvério. Esta investigación está vinculada al grupo de investigación Estudios da Diaspora y al Centro de Estudios Afrobrasileños en UFSCar, siendo subsidiado por la Coordinación para el Mejoramiento del Personal de Educación Superior (CAPES) en Brasil.

El objetivo general de la investigación es identificar los impactos de la política de acción afirmativa y el aumento de la presencia de estudiantes negros en el proceso de descolonización epistemológica en los cursos de Ciencias Sociales en UFSCar y en la Universidad del Valle. Los objetivos específicos buscan analizar comparativamente los significados producidos en torno a los conceptos de raza, etnia y diáspora en Brasil y Colombia, con base en los planes de estudio de los cursos y los discursos de los estudiantes.

Solicitamos su colaboración con la respuesta a este cuestionario, así como su autorización para presentar los resultados de este estudio en eventos del área de educación y publicar en una revista científica nacional o internacional. Con ocasión de la publicación de los resultados, su nombre será mantenido en secreto absoluto.

Aclaremos que su participación (en el estudio es voluntaria y, por lo tanto, usted no está obligado a proporcionar la información y / o colaborar con las actividades solicitadas por el investigador (a). el estudio, o resolver en cualquier momento desistir del mismo, no sufrirá ningún daño, ni habrá modificación en la asistencia que viene recibiendo en la Institución (si es el caso). Los investigadores estarán a su disposición para cualquier aclaración que considere necesaria en cualquier etapa de la investigación.

Firma del investigador (a) responsable

Iberê Araujo da Conceição

Considerando que he sido informado de los objetivos y la relevancia del estudio propuesto, de cómo será mi participación, de los procedimientos y riesgos derivados de este estudio, declaro mi consentimiento en participar de la investigación, así como estoy de acuerdo en que los datos obtenidos en la investigación sean utilizados con fines científicos (difusión en eventos y publicaciones). Soy consciente de que recibiré una vía de este documento.

Santiago de Cali, ____ de _____ de 2020

Nombre: _____

Documento de identidad: _____

Firma del participante o responsable legal

Contacto con el Investigador (a) Responsable: iberearaujo@gmail.com

Si necesita más información sobre el presente estudio, por favor llame al (a) investigador (a) Iberê Araujo da Conceição Teléfono: +5516996285096

APÊNDICE B

Quadro síntese do Plano de Ensino das disciplinas destacadas da UFSCar

DISCIPLINA: Introdução à Antropologia - 16.527-1	
Apresentação	
Objetivo	Introduzir os alunos na especificidade da análise antropológica (teorias, métodos e objetos) no contexto das Ciências Humanas. As temáticas a serem abordadas darão ênfase à diversidade cultural e ao significado particular da antropologia para o estudo dos fenômenos sociológicos.
Ementa	1. O novo mundo, o "homem selvagem" e o discurso sobre a diferença.2. O problema do etnocentrismo e do colonialismo.3. A versão disciplinar das "sociedades primitivas": evolucionismo, antropologia vitoriana e a controvérsia difusionista.4. A antropologia culturalista norte-americana e a noção de relativismo.5. O empiricismo britânico e a profissionalização do trabalho de campo.
Tópicos/Cronograma	1 - Primeiros discursos antropológicos – 12h 2 - Diferença, diversidade e Antropologia - 12h 3 - Evolucionismo, difusionismo e colonialismo – 12h 4 - Cultura e relativismo – 12h 5 - Método Etnográfico – 12h
Bibliografia	Eriksen, T. H.; Nielsen, F. S. História da Antropologia. Vozes: Petrópolis, 2007 (Cap. 1). De Léry, J. Viagem à Terra do Brasil. São Paulo: Martins Fontes, 1941. Staden, H. Duas viagens ao Brasil, São Paulo: L&PM Editores, 2007. Montaigne, M. (1533-1592) “Dos Canibais”, In Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1984. Clastres, P. “Os canibais”, In Crônica dos índios Guayaki. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. Rousseau, J. J. “Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens”, In Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1982 (prefácio, parte 1 e 2). Montesquieu. O Espírito das Leis. São Paulo: Martins Fontes, 2000 (Livros 1, 14 e 19). Todorov, T. A Conquista da América – A Questão do Outro. São Paulo: Martins Fontes, 1983 (Cap. 2). Fernandes, F. A função social da guerra na sociedade Tupinambá, São Paulo: Pioneira, 1970 (“Introdução”, “O Significado e Função dos Ritos de ‘destruição’ dos Inimigos” e “Conclusões”). Cunha, M. C.; Viveiros de Castro, E. “Vingança e temporalidade: os Tupinambás”, In Anuário Antropológico 85, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1986, p. 57-78. Castro, C. “Apresentação”, In Castro, C. (org.) Evolucionismo cultural – Textos de Morgan, Tylor e Frazer, Celso Castro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

	<p>Frazer, J. G. "O escopo da antropologia social", In Castro, C. (org.) Evolucionismo cultural – Textos de Morgan, Tylor e Frazer. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.</p> <p>Morgan, L. "A sociedade antiga", In Castro, C. (org.) Evolucionismo cultural – Textos de Morgan, Tylor e Frazer. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.</p> <p>Tylor, E. "A ciência da cultura", In Castro, C. (org.) Evolucionismo cultural – Textos de Morgan, Tylor e Frazer. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.</p> <p>Silva, M. F. "1871: o ano que não terminou", In Cadernos de Campo, 19, 2010, p. 323-336.</p> <p>Oliveira, R. C. (Org.). A antropologia de Rivers. Campinas: Editora da Unicamp, 1991 (Cap. 2.1, 2.2 e 2.3).</p> <p>Linton, R. O Homem: uma introdução à antropologia. Martins: São Paulo, 1971 (Cap. 18 e 19).</p> <p>Smith, G. E. "A difusão da cultura", In Castro, C. Textos básicos de antropologia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2016.</p> <p>Castro, C. "Apresentação", In Castro, Celso (org.). Franz Boas – Antropologia Cultural. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.</p> <p>Boas, F. Antropologia cultural. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006 (Cap. 1, 2 e 3).</p> <p>Boas, F. A formação da antropologia americana 1883 -1911. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999 (Introdução).</p> <p>Kuper, A. Cultura, a visão dos antropólogos. Bauru: Edusc, 2002 (Cap. 2).</p> <p>Benedict, R. O crisântemo e a espada. 2ª edição, São Paulo: Perspectiva, 1997 (Cap. 1, 2 e 3).</p> <p>Malinowski, B. Argonautas do Pacífico Ocidental. Os pensadores. São Paulo, Abril, 1984 ("Introdução: Tema, método e objetivo desta pesquisa" e "Características essenciais do Kula").</p> <p>Evans-Pritchard, E. E. "Algumas reminiscências e reflexões sobre o trabalho de campo", In Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.</p> <p>Giumbelli, E. Para além do "trabalho de campo": reflexões supostamente malinowskianas Para além do "trabalho de campo": reflexões supostamente malinowskianas. Rev. bras. Ci. Soc. [online]. 2002, vol.17, n.48, pp.91-107</p>
--	--

DISCIPLINA: Antropologia da Sociedade Brasileira - 16.522-0	
Objetivo	A disciplina terá como eixo discutir com os alunos algumas das temáticas básicas à formação da cultura brasileira, da forma como foram elaboradas na leitura antropológica desenvolvida no Brasil,

	tanto nas suas versões mais clássicas, quanto nas contribuições mais recentes.
Ementa	<ol style="list-style-type: none"> 1. O pensamento social brasileiro e a formação do campo da antropologia no Brasil: raça, cultura e o problema da identidade racial. 2. Delimitação do campo da antropologia da sociedade brasileira: a questão racial, a questão indígena e os estudos de comunidade. 3. Formação do campo de antropologia urbana no Brasil: principais temas e orientações teórico-metodológico. 4. O Brasil visto por meio de duas categorias antropológicas: "indivíduo" e "pessoa". 5. Desenvolvimentos teóricos e recortes metodológicos atuais no campo da antropologia da sociedade brasileira.
Tópicos/Cronograma	<p>1 - formação do Brasil, formação do campo - 30h</p> <p>2 - o Brasil através de alguns temas e pesquisas – 30h</p>
Bibliografia	<p>Carlos Fausto, Os Índios antes do Brasil. Rio de Janeiro. Zahar</p> <p>Filme: Yndio do Brasil.</p> <p>Viveiros de Castro, E., “Etnologia Brasileira”, in Miceli, S., O Que Ler na Ciência Social Brasileira: antropologia, São Paulo, Ed. Sumaré, 1999.</p> <p>Carneiro da Cunha, M.M., “Etnicidade”, Antropologia do Brasil, São Paulo, Brasiliense, 1986.</p> <p>_____. Cultura com Aspas. São Paulo. Cosac & Naify. Caps. a definir.</p> <p>Montes, M.L.A., “Entre o Arcaico e o Pós-Moderno: heranças barrocas e a cultura da festa na construção da identidade brasileira”. Sexta-Feira, No. 2, São Paulo, Pletora, pp. 142-159</p> <p>Goldman, Marcio. 2015. ““Quinhentos Anos de Contato””: Por uma Teoria Etnográfica da (Contra) Mestiçagem”. Mana. Estudos de Antropologia Social 21 (3).</p> <p>Filme: Na Rota dos Orixás.</p> <p>Roberto Da Matta. Carnavais, Malandros e Heróis, Rio de Janeiro, Zahar, 1979.</p> <p>Gilberto Velho. Individualismo e Cultura, Rio de Janeiro, Zahar, 1981.</p> <p>Luís Fernando Dias Duarte. Da Vida Nervosa nas Classes Trabalhadoras, Rio de Janeiro, Zahar, 1983.</p> <p>Ronaldo Almeida: A Universalização do Reino de Deus. Tese defendida na Unicamp, 1996.</p> <p>Luiz Henrique de Toledo. Lógicas do Futebol. São Paulo. Autores associados.</p> <p>Marcos Otávio Bezerra. Em Nome das Bases. Rio de Janeiro: Relume-Dumará. 1999.</p>

DISCIPLINA: Sociologia Brasileira - 161411	
Apresentação	
Objetivo	<p>a) Conhecer o contexto de surgimento da Sociologia Brasileira de consolidação científica da área nas universidades.</p> <p>b) Possibilitar aos estudantes o contato com os principais autores da Sociologia Brasileira.</p> <p>c) Abordar os principais temas do contexto de surgimento do Pensamento Social Brasileiro, entre eles: Abolição da Escravatura; Nação e Identidade Nacional; Formação do Povo Brasileiro; Processo de Modernização; Crise de Transição da Sociedade Brasileira (rural/urbano).</p> <p>d) Possibilitar ao estudante interpretar o contexto sócio-político e cultural brasileiro através de olhares micro e macrosociológicos, além de permitir a comparação, ao longo da disciplina, dos diferentes métodos de investigação e das conclusões de cada autor.</p>
Ementa	
Tópicos/Cronograma	
Bibliografia	<p>1ª Semana (31/março): Apresentação da disciplina; sistematização dos grupos para os seminários; aula com o texto: CANDIDO, Antonio. A Sociologia no Brasil. Tempo Social: Revista de sociologia da USP, vol.18, n.01, 2006, p.271-301.</p> <p>2ª Semana (07/abril): FREYRE, Gilberto. Casa Grande & Senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51ª ed. Ver. – São Paulo: Ed. Global, 2006. Ler: Cap. 1: Características gerais da colonização portuguesa do Brasil: formação de uma sociedade agrária, escravocrata e híbrida.</p> <p>3ª Semana (28/abril): FREYRE. Sobrados e Mucambos: Decadência do patriarcado e desenvolvimento do urbano. 15ª ed. Ver. – São Paulo: Ed. Global, 2004. Ler: Prefácio à 1ª edição; Cap. 1: O sentido em que se modificou a paisagem social do Brasil patriarcal durante o século XVIII e a primeira metade do século XIX</p> <p>4ª Semana (05/maio): HOLANDA, Sérgio Buarque. Raízes do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Ler: Cap. 01; 02 e 05.</p> <p>5ª Semana (12/maio): PRADO Jr. Formação do Brasil Contemporâneo: colônia. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. Ler: “Organização Social”; “Vida Social e Política”.</p> <p>6ª Semana (19/maio): FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. Homens livres na ordem escravocrata. 4ªed. São Paulo: Ed. Unesp, 1997, p.65-166. Ler: Cap. 02 e 03.</p>

	<p>7ª Semana (26/maio): FERNANDES, Florestan. A integração do Negro na Sociedade de Classes: O legado da “raça branca”. Vol. 1. São Paulo: Ed. Dominus, 1965. Ler: “Heteronomia Racial na Sociedade de Classes”.</p> <p>8ª Semana (02/junho): FERNANDES, Florestan. A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica. 5ª ed. São Paulo: Ed. Globo, 2006. Ler: Cap. 06.</p> <p>9ª Semana (09/junho): RAMOS, Guerreiro. Introdução crítica à Sociologia Brasileira. Rio de Janeiro: Andes, 1957. Ler: Segunda Parte.</p> <p>10ª Semana (23/junho): CARDOSO, Fernando Henrique. Empresário industrial e desenvolvimento econômico no Brasil. São Paulo: Difel, 1964. Ler: Cap. 03 e 04.</p> <p>11ª Semana (30/junho): IANNI, Octávio. A crise de paradigmas na Sociologia. In: Revista Crítica de Ciências Sociais. Nº 32, Junho de 1991.</p>
--	---

DISCIPLINA: História Social do Brasil	
Apresentação	
Objetivo	<p>1. Fazer com que os alunos conheçam em traços gerais, a formação da sociedade brasileira, dando-lhes indicações metodológicas e bibliográficas, para que possam entender e tentar explicar a sociedade atual. 2. Discutir a questão da continuidade ou da ruptura com o passado colonial. 3. Estudar a sociedade brasileira através de pontos temáticos, quais sejam: a) A crise dos anos 20 e o tenentismo. b) A "Revolução" de 1930 e os movimentos de rebeldia da década. c) O Estado Novo e a redemocratização de 1945.</p>
Ementa	<p>1. A formação da sociedade brasileira: características e transformações do processo de colonização até a crise do antigo sistema colonial. 2. A sociedade brasileira na época da sociedade colonial no Brasil independente: o processo de substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre. 3. A sociedade brasileira na época republicana: a constituição do domicílio oligárquico e a sua crise. 4. A sociedade brasileira sob o moderno processo de urbanização e industrialização.</p>
Tópicos/Cronograma	<p>Unidade 1: As ideias na vida pública brasileira 2 - As ideias e "o seu lugar" – um liberalismo problemático 3 - As ideias e "o seu lugar" - tendências autoritárias</p>

	<p>4 - Três pontos de mutação: 1930, 1964 e 1988</p> <p>5 -O pensamento integralista</p> <p>6- Estado Novo e a Constituição de 1937</p> <p>7 - O nacional-desenvolvimentismo</p> <p>8 - Repensando o regime militar</p> <p>9 - A constituição de 1988</p>
<p>Bibliografia Básica</p>	<p>DORNO, Sérgio. “Direitos Humanos”. In: OLIVEN, Ruben George, RIDENTI, Marcelo e BRANDÃO, Gildo Marçal (orgs.). A Constituição de 1988 na vida brasileira. São Paulo: Aderaldo & Rothschild: Anpocs, 2008.</p> <p>BIELSCHOWSKY, Ricardo. Pensamento Econômico Brasileiro - O Ciclo Ideológico do Desenvolvimentismo. Rio de Janeiro: IPEA: INPES, 1988.</p> <p>BOSI, Alfredo. A escravidão entre dois liberalismos. In Dialética da Colonização. São Paulo: Cia das Letras, 1992.</p> <p>BRASIL. Constituição Federal de 1937. Disponível em http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/getulio-vargas/discursos/1937/05.pdf/view</p> <p>CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil – o longo caminho. 10^a edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.</p> <p>FAUSTO, Boris. A Revolução de 30. 3a edição. São Paulo: Brasiliense, 1994.</p> <p>GASPARI, Elio. A ditadura envergonhada – As ilusões armadas. 2^a edição. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.</p> <p>FURTADO, Celso. Desenvolvimento e subdesenvolvimento. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.</p> <p>_____. Dialética do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1964.</p> <p>LAVALLE, Adrián. Democracia, pluralização da representação e sociedade civil in Revista Lua Nova. São Paulo: CEDEC, nº 27, 2006. (on line)</p> <p>LAMOUNIER, Bolívar. Formação de um pensamento político autoritário na Primeira República - uma interpretação. In História Geral da Civilização Brasileira (org. Boris Fausto). Tomo III, v. 9. São Paulo: Difel, 1985.</p> <p>OEA. Carta de Punta del Este. In Alianza para el Progreso. Documentos oficiales - Reunión Extraordinaria del Consejo Interamericano Económico y Social. Washington, D.C.: Unión Panamericana; Secretaría General, Organización de los Estados Americanos, 1961.</p> <p>SCHWARZ, R. As ideias fora de lugar. In Ao vencedor as batatas. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2000.</p> <p>PÉCAUT, Daniel. Intelectuais e Política no Brasil: entre o povo e a nação. São Paulo: Ática, 1990.</p>

	VARGAS, Getúlio D. Discurso à nação - Promulgação da Constituição Federal de 1937. Disponível em: http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/getulio-vargas/discursos/1937/04.pdf/view .
--	---

DISCIPLINA: MINORIAS ÉTNICAS E IDENTIDADE - 165255	
Apresentação	
Objetivo	Esta disciplina tem como objetivo principal discutir as relações sobre a produção de processos de identificação e a noção de identidade em contraposição a outros marcadores da diferença. Para tanto, este curso apresentará uma discussão detida em torno da construção das diferenças tendo o Japão, os japoneses e seus descendentes no Brasil como eixos de análise. Tais discussões visam oferecer um embasamento em noções clássicas das Ciências Sociais como Raça, Identidade, Estado-Nação e Etnicidade.
Ementa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Etnicidade 2. Identidade nacional e Estado-Nação: definições conceituais. 3. Processos de identificação 4. Orientalismos e Orientalidades 5. Leituras contemporâneas
Tópicos/Cronograma	<p>Parte 1 – Origem do Japão, “Povo Japonês” e Teorias de Japonicidade</p> <p>Parte 2 – Esboços de uma “Japanologia”, Orientalismo, Orientalidade e Identidade</p> <p>Parte 3 – Por uma antropologia do Japão</p>
Bibliografia	<p>YASUMARO, O no; CHAMBERLAIN, Basil. The Kojiki – Record of Ancient Matters, CreateSpace Independent Publishing Platform (http://sacred-texts-com/shi/kj/index.htm)</p> <p>HENSHALL, Kenneth. A History of Japan – From Stone Age to Superpower, New York: Pallgrave MacMillan, 2004</p> <p>WOLF, Eric. “Etnicidade e Nacionalidade”, in Antropologia e Poder: Contribuições de Eric Wolf, FELDMAN-BIANCO, Bela & RIBEIRO, Gustavo Lins. (orgs), Série Antropologia, Brasília: Universidade de Brasília, 2003</p> <p>Centro de Chado Urasenke do Brasil – CHANOYU Arte e Filosofia. Aliança Cultural Brasil-Japão, 1ª. Ed., Escrituras, São Paulo, 1995</p> <p>APPADURAI, Arjun. Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996 (Google Books)</p> <p>BRUBAKER, Roger; COOPER, Frederick. Más allá de “identidad”, Apuntes de Investigación del CECyP, N° 7 (2001)</p> <p>CHAMBERLAIN, Basil Hall. Japanese Things: Being Notes On Various Subjects Connected With Japan, For The Use Of Travelers And Others, Tuttle Publishing, Tokyo, 2006</p>

	<p>HEARN, Lafcadio. Glimpses of Unfamiliar Japan, Periplus Editions (HK) Ltd./Tuttle Publishing, Tokyo, 2009</p> <p>OKANO, Michiko. “A leitura semiótica visual: da visualidade à visibilidade – orientalização e orientalidade”, In HASHIMOTO, F. & TANNO, J. & OKAMOTO, M. (org) Cem anos da imigração japonesa: histórica, memória e arte, Editora UNESP, São Paulo, 2008</p> <p>SAID, Edward. O Orientalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1990</p> <p>HEARN, Lafcadio. Lafcadio Hearn’s Japan – An Anthology of his Writings on the Country and it’s People. Periplus Editions (HK) Ltd./Tuttle Publishing, Tokyo, 2007</p> <p>HEARN, Lafcadio. In Ghostly Japan. Periplus Editions (HK) Ltd./Tuttle Publishing, Tokyo, 2005</p> <p>NAKANE, C. Japanese Society, University of California Press, Berkeley, 1970</p> <p>NAKAGAWA, Hisayasu. Introdução à Cultura Japonesa – Ensaio de Antropologia Recíproca, Martins Fontes, São Paulo, 2008</p> <p>BENEDICT, Ruth. The Chrysanthemum and the Sword, Houghton Mifflin Harcourt, Berkeley, 2013</p> <p>LÉVI-STRAUSS, Claude. A outra face da lua – Escritos sobre o Japão, Comapnhia das Letras, 2012</p>
--	---

DISCIPLINA: SOCIOLOGIA DAS RELAÇÕES RACIAIS¹¹² – 370002	
Apresentação	
Objetivo	A disciplina tem como objetivo geral permitir aos estudantes um olhar amplo sobre as relações raciais, de modo que eles possam perceber como que a questão racial estruturou, ao longo da história, as relações sociais brasileiras e de outros contextos coloniais. Além disso, pretende-se realizar uma discussão interseccionada com outros marcadores sociais e de maneira transnacional.
Ementa	Usos e sentidos da categoria “raça” nas Ciências Sociais e na Sociologia; História dos estudos brasileiros sobre relações raciais (segunda metade do século XIX; primeira metade do século XX; segunda metade do século XX); Identidade Nacional e o Mito da Democracia Racial; As referências africanas no Brasil; Movimento Negro; Políticas Públicas e Ações Afirmativas; Intersecções entre raça, classe, gênero e sexualidade; Modernidade e Diáspora Africana; Racialização da Experiência Negra; Contribuições dos Estudos Culturais e Pós-Coloniais.

¹¹² Disciplina não ofertada em 2018. O Plano de Ensino utilizado foi o referente à 2017.

Tópicos/Cronograma	<p>UNIDADE I – AULAS INTRODUTÓRIAS</p> <p>UNIDADE II - ABORDAGENS CLÁSSICAS DA SOCIOLOGIA DAS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL</p> <p>UNIDADE III – REVISITANDO O DEBATE: MOVIMENTO NEGRO E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL</p> <p>UNIDADE IV – REFLEXÕES NA DIÁSPORA: MODERNIDADE, DIFERENÇAS E (DES)RACIALIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA</p>
Bibliografia	<p>1º encontro – Apresentação da Ementa do Curso.</p> <p>2º encontro – Aula Magna do Programa de Pós-Graduação em Educação com as pesquisadoras Profa. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Profa. Nilma Lino Gomes.</p> <p>3º encontro - MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (Org.). Cadernos PENESB, n. 05, Niterói, RJ: EdUFF, 2004.</p> <p>4º encontro - ORTIZ, Renato. Memória Coletiva e Sincretismo Científico: as teorias raciais do século XIX; Da raça à cultura: a mestiçagem e o nacional. In.: Cultura Brasileira e Identidade Nacional. São Paulo: Brasiliense, 2003.</p> <p>Apresentação e discussão do Filme “Vista a minha pele”.</p> <p>5º encontro - OSÓRIO, Rafael Guerreiro. Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil: um balanço das teorias. In: Mário Theodoro (org), Luciana Jaccoud, Rafael Guerreiro Osório e Sergei Soares. As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008.</p> <p>6º encontro – Aula de Revisão; Discussão de materiais audiovisuais.</p> <p>7º encontro – DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. Revista Tempo. Niterói: Ed. UFF, 2007.</p> <p>Apresentação e discussão do Documentário “Abdias: raça e luta”.</p> <p>8º encontro - RIOS, Flávia Mateus. O protesto negro no Brasil contemporâneo (1978-2010). In: Lua Nova. São Paulo: vol. 85, pp. 41-79, 2012.</p> <p>9º encontro - VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. Universidade e Políticas Contemporâneas de Ação Afirmativa. In.: Cotas raciais em universidades públicas no Brasil: sentidos e significados da política contemporânea de ação afirmativa. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. 2012.</p>

	<p>10º encontro - Aula de Revisão; Discussão de materiais audiovisuais e dados sócio-econômicos.</p> <p>11º encontro – FANON. Frantz. A experiência vivida do negro. In.: Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.</p> <p>12º encontro - SALES Jr., Ronaldo. Democracia Racial e o não-dito racista. SALES Jr., Ronaldo. Democracia racial: o não-dito racista. In: Tempo Social. Revista de Sociologia da USP. Vol. 18, n. 2, 2006, pp. 229-258.</p> <p>13º encontro – GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. In.: Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.</p> <p>14º encontro - MEDEIROS, Priscila Martins. Cultura e Diferenças: reflexões sobre a desracialização da experiência afro-brasileira. Anais do 18º Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia, Brasília – DF, 2017. Acessado em: < http://sbs2017.com.br/anais/busca.htm?query=Priscila+Martins+Medeiros>.</p>

DISCIPLINA: SOCIOLOGIA DAS DIFERENÇAS¹¹³ – 161608	
Apresentação	
Objetivo	Oferecer às alunas e alunos um panorama amplo das discussões contemporâneas sobre estudos culturais pós/des-colonialidades, raça, etnicidade e nação e suas implicações e desconstruções contemporâneas que têm tensionado as ciências sociais nas últimas décadas com novas compreensões sobre o sujeito, a agência e o que se compreende como cultura e sociedade.
Ementa	
Tópicos/Cronograma	<p>UNIDADE I - Descentrando a teoria social I. O Imperialismo e as C. Sociais/ Profissionalização e transformação das ciências em disciplinas/ A emergência dos Saberes Assujeitados a partir da década de 1960</p> <p>Descentrando a teoria social II - Estudos culturais, Pós-Coloniais e Descoloniais</p> <p>Unidade II: questões de identidade cultural e descentramentos. / Constituição dos novos movimentos sociais/ Feminismo negro X feminismo: Liberal, Marxista e Anarquista</p> <p>Unidade III- Reescrevendo o passado e desconstruindo os “silêncios” - O poder, a produção da história e o silenciamento do passado.</p>

¹¹³ A ementa que constava no sistema da UFSCar estava desatualizado, contudo, já tínhamos a ementa do ano de 2018.

	<p>Unidade IV - As contribuições silenciadas – Du Bois, W.E.B. Como é se sentir um estranho? / Fanon e a racialização da experiência</p> <p>Unidade V - A questão do pertencimento social nas releituras contemporâneas do passado silenciado -</p>
<p>Bibliografia</p>	<p>ADELMAN, Miriam. A Voz e a Escuta – encontros e desencontros entre a teoria feminista e a sociologia contemporânea”. Florianópolis:Blucher Acadêmico. 2009</p> <p>ADELMAN, Miriam. Feminismo e pós-colonialidade: algumas reflexões a partir da teoria social e da literatura. IN: WOLFF, C. S; FÁVERI, M; RAMOS, T. R. O. Leituras em rede: gênero e preconceito. Ilha de Santa Catarina: Editora Mulheres, 2007. pp 391-414. http://www.miriamgrossi.cfh.prof.ufsc.br/disciplinas/antropologiaposcolonial.htm</p> <p>APPIAH, K. A. Lines of descent: W.E.B. Du Bois and emergence of identity. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press, 2014.</p> <p>Bhambra, Gurinder. As possibilidades quanto à sociologia global: uma perspectiva pós-colonial http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922014000100008&lng=en&nrm=iso</p> <p>BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o Giro Decolonial. In: Revista Brasileira de C. Política. N.11 2013 Disponível online em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522013000200004&lng=pt&nrm=iso&tlng=en</p> <p>BUTLER, Judith. Proibição, Psicanálise e a Matriz Heterossexual In: Problemas de Gênero. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.</p> <p>COLLINS, Patricia Hill (2016). Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. Revista Sociedade e Estado, 31, 1, pp.99-127</p> <p>CONNELL, Raewyn. O Império e a Criação de Uma Ciência Social In: Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar v.2 n.2. Disponível online em: http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/85/50</p> <p>COSTA, Sérgio. Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo.</p> <p>Du Bois, W.E.B. [1903] As Almas da Gente Negra. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 1999. (capítulos a selecionar).</p> <p>FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: Editora Edufba, 2008.</p>

FAUSTINO, Deivison Mendes. “Por que Fanon? Por que agora?” : Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil / Deivison Mendes Faustino. -- São Carlos : UFSCar, 2015.

GILROY, Paul. A crise da “raça” e da raciologia. In: Entre campos: nações, culturas e o Fascínio da raça. p.29-76. São Paulo: ANNABLUME, 2007.

GROSFUGUEL, Ramón (2016) “A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI”. Estado e Sociedade, v. 31, n.1: pp. 25-49. <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00025.pdf>

GROSSBERG, L. Stuart Hall sobre raza y racismo: estudios culturales y la práctica del contextualismo. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.5: 45-65, julio-diciembre 2006 - (Stuart Hall on Race and Racism: Cultural Studies and the Practice of Contextualism).

HALL, Stuart. The Fateful Triangle: Race, Ethnicity and Nation. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press, 2017. (The Du Bois Lectures proferidas por HALL, em 1994, na Universidade de Harvard, editadas por Kobena Mercer em 2017).

HALL, Stuart. Introducción: quién necesita “identidad”. p.13-39. In: Hall, S. y Gay, P. (org.). Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires - Madrid: Amorrortu editors, 2003.

HALL, Stuart. Cultural identity and diaspora. p. 110-121. In: MONGIA, P. (ORG.). Contemporary postcolonial theory: a reader. London, New York: Arnold, 1996. (Há uma versão em português na Revista do Patrimônio Histórico Artístico Nacional – Nº 24 – 1996).

LUGONES, María. Rumo a um Feminismo Descolonial. In: Revista Estudos Feministas.v.22 n.3 2014. Disponível online em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2014000300013&lng=en&nrm=iso_____

MORRIS, Aldon. The scholar denied: W. E. B. Du Bois and the Birth of Modern Sociology. Los Angeles: University of California Press, 2015.

MORRISON, Toni. The origin of others. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press, 2017.

PAREKH, Bhikhu. Repensando el multiculturalismo. Em especial a Introdução p. 13 a 28. In: Parekh, B. Repensando El multiculturalismo. Madrid: Ediciones Istmo, 2000.

PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Queer nos Trópicos. Apontamentos à margem sobre pós-colonialismos, feminismos e estudos queer In: Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos: Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2012. V.2 n.2 pp. 371-394 Online em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/88/53>

PISCITELLI, Adriana. "Recriando a (categoria) mulher?" In: ALGRANTI, Leila (Org.). A prática feminista e o conceito de gênero. Campinas: IFCH-Unicamp, 2002. (<http://www.pagu.unicamp.br/sites/www.pagu.unicamp.br/files/Adriana01.pdf>)

ROSE, Nikolas. Identidad, genealogia, historia. Pp. 214-250. In: Cuestiones de identidad cultural. In: Hall, S. y Gay, P. (org.). Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires - Madrid: Amorrortu editors, 2003.

RUTHERFORD, Jonathan. O terceiro espaço. Uma entrevista com Hommi Bhabha. p. 34-41. Revista do Patrimônio Histórico Artístico Nacional – Nº 24 – 1996

SCOTT, Joan Wallach. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71- 99.
http://s3.amazonaws.com/files.posterous.com/musadesastrada/toXBpEzMR4ocbyWRR174eqvUfFBTx8Td8p1XgBIPD4hRvo0XSCHHWTKLry99/Joan_Scott_Genero.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJFZAE65UYRT34AOQ&Expires=1326983619&Signature=KvWsT%2FY%2B0Zr4Dyb7xDzxfvUkqtW%3D

TROUILLOT, Michel-Rolph. Silencing the past: power and the production of history. Massachusetts: Beacon Press, 2015 (Primeira Edição 1995).

SCOTT, Joan W. A Invisibilidade da Experiência In: Projeto História. São Paulo: PUC, 1998.

WADE, Peter. Raça e etnia na era da ciência genética. p.81-101. HITA, M.G. (org). Raça, racismo e genética: em debates científicos e controvérsias contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2017.

WOODWARD, Kath. Identity matters: psychosocial selves. p. 24-53. In: Social sciences the big issues. New York: Routledge, 2014.

APÊNDICE C

Quadro síntese do Plano de Ensino das disciplinas destacadas da UniValle

DISCIPLINA: Sociología de los problemas colombianos	
Objetivo	<p>La pretensión de este curso no es presentar TODO lo que ha estudiado la Sociología y los sociólogos/as colombianos/as: El objetivo es, simplemente, familiarizar al estudiante con las formas como la disciplina aborda el estudio de los fenómenos sociales, estimulando la reflexión sociológica sobre algunos de los problemas que enfrenta Colombia, más allá del “sentido común” y del recurso periodístico superficial para situarse en el país y en la región. De esta manera, se espera dotar al estudiante con elementos contextuales y explicativos que le permitan comprender como la sociología construye objetos de conocimiento. Como no es posible abarcar todo ese abanico de “problemas”, proponemos una selección de 10 temáticas.</p>
Ementa	<p>La Sociología como disciplina académica y como práctica social surgió a partir de las inquietudes que suscitaban los problemas de la sociedad, en los pensadores del siglo XIX; bien fuera por su experiencia directa o por sus observaciones sobre cómo las poblaciones y los grupos humanos los sufrían. Por supuesto, también como respuesta a la necesidad de explicar las transformaciones que la sociedad moderna producía en la política, la economía, la cultura o la tecnología y los conflictos y tensiones, así como las difíciles condiciones de vida, a que daban lugar esos cambios.</p> <p>Estimulados por un contexto convulsionado y ante una valoración positiva del conocimiento y el saber, los sociólogos empezaron a estudiar con detalle los fenómenos sociales y a interesarse por aquellas dimensiones que estaban en la base de la vida colectiva y sin cuya cabal comprensión era imposible proponer soluciones o remedios. De forma progresiva, estos analistas construyeron teorías sociales y diseñaron estrategias, métodos y técnicas de investigación para abordar los fenómenos sociales. Al tiempo, proporcionaron herramientas para detectar problemas hasta ese entonces no denunciados por los ciudadanos o que eran difíciles de observar para las personas del común. Aunque este proceso es similar al de otras Ciencias Sociales, la Sociología se distingue de otras ramas del saber por la forma en que aborda el estudio de las relaciones, las instituciones y el poder, así como por el uso de técnicas de investigación específicas o adaptadas de otras disciplinas, para ajustarlas a sus propias inquietudes y perspectivas.</p> <p>En Colombia la institucionalización de la disciplina empieza con los trabajos de los pioneros en el siglo XIX, hasta la consolidación de la Sociología académica, a mediados del XX (a partir de la fundación, en 1958, de los primeros programas en varias universidades). Desde ese entonces y hasta ahora, han sido notables los</p>

	<p>intentos por entender distintos aspectos de la vida colectiva nacional: las múltiples violencias, el conflicto armado y su relación con el narcotráfico, las transformaciones demográficas y los cambios en la estructura familiar; la evolución de la pobreza y la desigualdad social, las tensiones en el mundo laboral y los flujos migratorios; la corrupción y el clientelismo; la presencia diferenciada del Estado en el territorio nacional; el surgimiento de nuevos actores sociales o la consolidación del movimiento indígena y de negritudes y la movilización por la paz; los estudios desde la perspectiva de género que analizan la configuración de diferentes identidades sociales, las sexualidades diferenciadas y las relaciones de género; la evolución de los ordenamientos y regímenes políticos, los problemas asociados a la urbanización del país y los proletarización de los campesinos, entre muchos otros.</p>
Tópicos/Cronograma	<p>Semana 1. Presentación de programa Semana 2. La complejidad de la violencia en Colombia Semanas 3 y 4. El conflicto armado colombiano Semana 5. Prueba académica-Taller Semana 6. Narcotráfico, paramilitarismo y política en Colombia Semanas 7 y 8. Construcción del Estado-Nación colombiano Semana 9. El problema agrario Semana 10. Prueba académica-Taller Semana 11 y. La urbanización y los cambios sociodemográficos en Colombia urbanización y los cambios sociodemográficos en Colombia Semana 13 . Pobreza y desigualdad en Colombia Semana 14. El mercado laboral y la economía del cuidado en Colombia emana 15. Diáspora transnacional: usos de las remesas que envían los colombianos Semana 16. Acción colectiva, movimientos sociales y resistencia civil en Colombia</p>
Bibliografía	<p>Lahire, Bernard (2006). Introducción. En B. Lahire (dir.) ¿Para qué sirve la sociología? (pp. 23-30). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. Pécaut, Daniel (2001). “Presente, pasado y futuro de la violencia” en Guerra contra la sociedad (pp.89-156). Bogotá: editorial Planeta y Espasa Hoy. Molano, Alfredo (varios capítulos de diferentes obras). Ahí les dejo esos fierros; los años del tropel; siguiendo el corte: relatos de guerras y tierras; Trochas y fusiles: historias de combatientes; A lomo de mula; Dignidad campesina: entre realidad y esperanza. GMH (2013). “Una guerra prolongada y degradada: dimensiones y modalidades de violencia” en ¡BASTA YA! Colombia: memorias de guerra y dignidad (pp. 30-108). Bogotá: Imprenta Nacional.</p>

García, Clara y Aramburo, Clara (2011). “La geografía política del conflicto armado en la región” (Capítulo 2), en C. García y C. Aramburo, (eds.). Geografías de la guerra, el poder y la resistencia, Oriente y Urabá antioqueños 1990-2008 (pp. 55-112). Bogotá: ODECOFI.

Camacho, Álvaro (2006). De narcos, paracracias y mafias, en El narcotráfico en la sociedad colombiana. Álvaro Camacho Guizado. «Obra selecta». Volumen IV (pp. 329-346). Bogotá: ediciones Uniandes y Programa Editorial Universidad del Valle.

González, Fernán (2014) “Introducción. Hacia una mirada interactiva y multiescalar del conflicto armado y la construcción del Estado en Colombia” y “Aproximación al estudio del Estado en Colombia: conflicto armado, ilegalidad y narcotráfico”, en Poder y violencia en Colombia (pp. 17-35 y 39- 81). Bogotá: Odecofi, Cinep y Colciencias.

Castillo, Luís Carlos (2009). Negros e indios en la Asamblea Nacional constituyente y la quiebra del proyecto de nación mestiza. En Etnicidad y nación. El desafío de la diversidad en Colombia (pp. 235-274). Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.

PNUD (2011). Colombia rural. Razones para la esperanza (resumen ejecutivo pág. 1-88). Coordinador académico Absalón Machado. Bogotá.

Urrea, Fernando (2012). Transformaciones sociodemográficas y grupos socio-raciales en Cali a lo largo del siglo XX y comienzos del siglo XXI. En Gilberto Loaiza (ed.) Historia de Cali Siglo XX, Tomo I (pp.145-194). Cali: Universidad del Valle.

Flórez, Carmen Elisa y Soto, Victoria Eugenia (2006) “Fecundidad adolescente y desigualdad en Colombia”. En Notas de población No. 83. Santiago de Chile: CEPAL, 41-74.

Meertens, Donny; Viveros, Mara y Arango, Luz Gabriela (2008). “Discriminación étnico-racial, desplazamiento y género en los procesos identitarios de la población “negra” en sectores populares de Bogotá” en M. Zabala (comp.): Pobreza, exclusión social y discriminación étnico-racial en América Latina y el Caribe (pp. 181-215). Bogotá: Siglo del Hombre y Clacso.

Arango Gaviria, Luz Gabriela. (2011): “Género, belleza y pretensiones artísticas en el campo de las peluquerías”, Revista Latina de Sociología, No 1: 1-44, <http://revistalatinadesociologia.com>.

Roa, María G. (2016). Patrón demográfico de la migración internacional en cuatro regiones de Colombia. En: Migración internacional: patrones y determinantes. Estudios comparados Colombia-América Latina-Proyecto Lamp. Programa Editorial Universidad del Valle. Cali. 39-65.

	Archila, Mauricio (2005). “La construcción de identidades” en <i>Idas y venidas vueltas y revueltas: protestas sociales en Colombia 1958-1990</i> . Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH)-Cinep.
--	--

DISCIPLINA: PODER, ESTADO Y DOMINACIÓN	
Apresentação	Si bien las categorías poder, Estado y dominación, habían sido objeto de interés en la filosofía de la antigüedad y posteriormente por parte de la filosofía política, toman centralidad desde el surgimiento de las disciplinas de las ciencias sociales como formas específicas de acción social que van más allá de las relaciones que se establecen en el marco del Estado. En su primera parte el curso toma como punto de partida la definición que hace Weber de los conceptos de poder y dominación, para ampliar la reflexión a otros temas relacionados como la violencia y la autoridad a partir de otros autores que permitirán establecer un contraste para una mejor aproximación a estas categorías. En la parte central del desarrollo del curso se abordarán autores más contemporáneos, que hicieron aportes muy importantes en la comprensión del funcionamiento del poder, en especial la conexión entre la forma como operan sus mecanismos entre el nivel micro y las instituciones sociales a distintos niveles, incluido el Estado. La segunda parte del curso se propone realizar una reflexión sobre el origen, estructura y funcionamiento del Estado moderno, conectando las nociones de poder y dominación que se ejercen desde el Estado no solo con la política y lo político sino con otras formas de establecer el control como es la escuela, el disciplinamiento de los cuerpos, el orden de género o la jerarquización racial.
Objetivo	
Ementa	
Tópicos/Cronograma	<ol style="list-style-type: none"> 1. El poder y la dominación en los clásicos. 2. Poder, tensión, violencia 3. El poder y la autoridad 4. El poder en Foucault 5. Poder, lenguaje y prácticas simbólicas 6. El Estado como formación histórica 7. Las sociedades sin Estado o el Estado como cohesión 8. Una definición del Estado Moderno 9. Poder y Estado en la era de la globalización
Bibliografía	<p>Weber, Max (1977 [1922]), “Poder y dominación” y “Los tipos de dominación”, en <i>Economía y Sociedad</i>, México, FCE, pp. 40-45 y 170-204</p> <p>Canetti, Elías (1995): “Elementos del poder”, en <i>Masa y poder</i>, Muchnik Editores, Madrid, pp. 295-349</p>

	<p>Arendt, Hannah. (2006) [1969] “Dos” en Sobre la violencia, Alianza Editorial, Madrid pp.48-78.</p> <p>Clastres, Pierre (1978) “Intercambio y poder: filosofía del liderazgo indígena” en La sociedad contra el Estado, Monte Ávila Editores, Barcelona, pp. 26-44</p> <p>Sennett, Richard (1982): “El temor a la autoridad”, en La autoridad, Alianza Editorial, Madrid, pp. 23-53.</p> <p>Arendt, Hannah (2003): “¿Qué es la autoridad?”, en Entre el pasado y el futuro, Península, Barcelona, pp. 145-225.</p> <p>Foucault, Michel (1992) “Poder-Cuerpo”, en Microfísica del Poder, Ed. de La Piqueta. Compilado por J. Varela y F. Álvarez Uría. Madrid, 1979. 3a. edic.1992, pp. 103-110.</p> <p>Foucault, M. “Disciplina”, en Vigilar y Castigar, Siglo XXI Editores, 1990, pp. 139-230</p> <p>Bourdieu, Pierre. “Estructuras, habitus, poder: bases para una teoría del poder simbólico” en El sentido práctico, Taurus, Madrid, 1990.</p> <p>Tilly, Charles. “Ciudades y Estado en la historia universal” en Cohesión, Capital y Estados Europeos: 990-1990. Alianza Editorial, Madrid, 1992 [1990], Cap 1 pp. 19-69.</p> <p>Clastres, Pierre (1978) “La sociedad contra el Estado” en La sociedad contra el Estado, Monte Ávila Editores, Barcelona, pp. 165-191.</p> <p>Mann, Michael (1997 [1993]), “Una teoría del Estado Moderno”, en Las Fuentes del poder social, Vol. II, Madrid, Alianza Editorial, pp. 70-131.</p> <p>Hart, Michael y Negri, Antonio (2000) “Prefacio” y “Orden mundial” en Imperio, Edición de Harvard University Press, http://www.chilevive.cl, pp. 3-8 pp. 9-23.</p> <p>Beck, Ulrich (2004) "Prefacio y capítulo I", en Poder y contrapoder en la era global. La nueva economía política mundial, Paidós, Estado y sociedad, Barcelona, pp. 16-67.</p> <p>Bourdieu, Pierre. “La dimisión del Estado”, en La miseria del mundo, F.C.E., Mexico, 1999, pp. 161-186.</p>
--	--

DISCIPLINA: AUTORES LATINOAMERICANOS	
Apresentação	<p>Este curso tiene como propósito discutir los principales aportes realizados por los autores y las autoras latinoamericanas en diversas áreas de las Ciencias Sociales en torno a la realidad de América Latina. En este contexto se discuten los principales problemas y algunas de las caracterizaciones que se han establecido sobre la compleja realidad de la región, identificando tesis comunes, así como singularidades de la realidad en distintos países pertinentes para la comprensión de los procesos sociales en Latinoamérica. De esta forma, el curso propone realizar una reflexión sobre América Latina fundamentada en los aportes que han realizado</p>

	algunos de los principales exponentes del pensamiento crítico en las ciencias sociales y resaltando las diversas experiencias nacionales. Para la estructuración del curso hemos establecido ejes centrales de discusión: en primer lugar, la conformación de la nacionalidad y la emergencia de un pensamiento propio. El segundo lugar, el análisis de la modernización y la dependencia. El tercer lugar, se analiza la crisis de los años 80 y la reconfiguración del orden social. Finalmente, se aborda viejos temas con nuevas consideraciones con algunas cuestiones relevantes en los debates actuales en la región.
Objetivo	
Ementa	
Tópicos/Cronograma	<p>I. Presentación del curso. América Latina: singularidad, contradicciones, apropiación y desigualdades; territorio y sociedad (Semana 1)</p> <p>II. La formación de la nacionalidad y la emergencia de un pensamiento propio en América Latina (semanas 2-4)</p> <p>2.1. Colonización en Latinoamérica</p> <p>2.2. El problema agrario, lucha por la tierra: indios, negros y campesinos</p> <p>2.3. Pensamiento crítico, marxismo, socialismo y el feminismo en América Latina</p> <p>III. Modernización y dependencia (semanas 6-9)</p> <p>3.1. El desarrollo: la herencia del régimen de hacienda, la búsqueda de un camino propio, los agentes y sujetos del desarrollo, el papel de la inteligencia y la planificación. La importancia de la CEPAL.</p> <p>3.2. El colonialismo interno: más que dualismo estructural, desarrollo desigual, marginalidad y exclusión.</p> <p>3.3. Los procesos de modernización en América Latina</p> <p>3.4. La teoría de la dependencia en América Latina</p> <p>3.5. El autoritarismo y sus variantes, del caudillismo al corporativismo militar, supresión de la democracia, negación de la ciudadanía.</p> <p>3.6. Populismos en América Latina</p> <p>IV. La crisis en los años 80: Transiciones y reconfiguración del orden social</p> <p>4.1 La política y el Estado (semanas 11-13)</p> <p>4.2 Economía y mercado</p> <p>4.3 La sociedad fragmentada</p> <p>V. Viejos temas y nuevas consideraciones (semanas 14-15)</p> <p>5.1. Colonialidad, clasificación racial de las poblaciones, raza y clase</p> <p>5.2. Crítica decolonial, feminismos</p> <p>5.3. El resurgimiento del populismo, democracia y ciudadanía</p>

<p>Bibliografía</p>	<p>FREYRE, Gilberto [1930]. Casa-Grande y Senzala, Capítulo I (“Caracteres Generales de la Colonización Portuguesa del Brasil: Formación de una Sociedad Agraria, Esclavista e Híbrida”), Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1977, pp. 33-103</p> <p>MARIATEGUI, José Carlos [1928]. Siete Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana, Capítulo 3: “El problema de la tierra”, Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1979, pp. 31-67</p> <p>ORTIZ, Fernando [1940]. Contrapunteo Cubano del Tabaco y el Azúcar, Capítulo único de la primera edición, Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1978, pp. 11-88.</p> <p>TRISTÁN, Flora [1838] (2003). Peregrinaciones de una paria, Primer Tomo: a los peruanos, prefacio a la primera edición y Segundo Tomo, Arequipa, Perú, Flora Tristán Centro de la mujer peruana y Fondo editorial de la Universidad Nacional de San Marcos, 2006, pp.</p> <p>VAUGHAN, Mary Kay (2010). “Pancho Villa, las hijas de María y la mujer moderna: el género en la larga revolución mexicana”, en: Gabriela Cano, Mary Kay Vaughan y Jocelyn Olcott (compiladoras), Género, poder y política en el México posrevolucionario, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 39-57</p> <p>MEDINA ECHAVARRIA, José [1962]. Consideraciones Sociológicas sobre el Desarrollo Económico, Parte II (“Los Diagnósticos”), Buenos Aires, Solar-Hachette, 1964, pp. 21-74.</p> <p>GONZALEZ CASANOVA, Pablo [1967]. La democracia en México, Capítulo V (“La sociedad plural”), México, Ed. Era, 1969, pp. 89-126.</p> <p>GERMANI, Gino [1962] (1971). Capítulo I: Las etapas del proceso de modernización en América Latina, en: Sociología de la modernización, Buenos Aires, Paidós., pp. 15-58.</p> <p>GERMANI, Gino [1962] (1971). Capítulo II: La movilización social y sus conflictos, en: Sociología de la modernización, Buenos Aires, Paidós. pp.59-84.</p> <p>MIRÓ, Carmen [1982] (2015). Capitalismo y población en el agro latinoamericano.</p>
----------------------------	---

Tendencias y problemas recientes en: América Latina, población y desarrollo, México D.F., Buenos Aires, Siglo XXI, CLACSO, pp. 127-170.

MIRÓ, Carmen [1984] (2015). América Latina: transición demográfica y crisis económica, social y política, en: América Latina, población y desarrollo, México D.F., Buenos Aires, Siglo XXI, CLACSO, pp. 205-254.

CARDOSO, Fernando y FALETTO, Enzo [1969] (1990): Capítulo VI: La internacionalización del mercado: el nuevo carácter de la dependencia, en: Dependencia y Desarrollo en América Latina, México, Siglo XXI, pp. 130-160.

CARDOSO, Fernando y FALETTO, Enzo [1969] (1990): Capítulos II: análisis integrado del desarrollo, capítulo III: las situaciones fundamentales en el periodo de expansión hacia afuera en: Dependencia y Desarrollo en América Latina, México, Siglo XXI, pp. 11-37, pp. 39-48.

O'DONNELL, Guillermo [1979]. "Las fuerzas armadas y el Estado autoritario del Cono Sur de América Latina", en: contrapuntos: Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1997, pp. 97-127.

JELIN, Elizabeth (1987). Ciudadanas e identidad: las mujeres en los movimientos sociales latinoamericanos, ONU, mujeres.

NAVARRO, Marysa (1994). Capítulo VIII: el voto femenino, capítulo IX: actividad gremial, capítulo X: el partido peronista femenino, capítulo XI: fundación Eva Perón, capítulo XII: la candidatura a la vicepresidencia, capítulo XIII: la enfermedad y la muerte de Evita, en: Evita, Buenos Aires, Editorial Planeta, pp. 148-241.

KARL, Terry Lynn [1990]. "Dilemas de la democratización en América Latina", en: José Luís Reyna (Compilador). América Latina a fines de siglo, México, F.C.E., 1995, pp. 432-459.

BRACHET-MÁRQUEZ, Viviane (2016). La formación del Estado y de la sociedad en América Latina: un acercamiento relacional, en: Estado y sociedad en América Latina: acercamientos relacionales, Viviane Brachet-Márquez y Mónica Uribe Gómez (coordinadoras), El Colegio de México, pp. 291-351

SUNKEL, Oswaldo [1991]. "Del desarrollo hacia adentro al desarrollo desde dentro", Revista Mexicana de Sociología, Vol. 53, núm.

WEFFORT, Francisco [1990]. "La América equivocada: apuntes sobre la democracia y

	<p>la modernidad en la crisis de América Latina”, en: José Luís Reyna (Compilador). Op. Cit., pp. 399-431.</p> <p>STEPHEN, Lynn (2010). “El activismo de base de las mujeres del campo, 1980-2000: la nación vista desde abajo”, en: Gabriela Cano, Mary Kay Vaughan y Jocelyn Olcott (compiladoras), Género, poder y política en el México posrevolucionario, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 375-406</p> <p>QUIJANO, Aníbal [2000]. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas, Caracas, UNESCO-Clacso, 2003, pp. 201-246.</p> <p>SEGATO, Laura Rita (2015). Género y colonialidad: del patriarcado de bajo impacto al patriarcado moderno, en: Des/posesión: género, territorios y luchas por la autodeterminación, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 321-350</p> <p>PERUZZOTTI, Enrique [2007]. “Populismo y representación democrática”, en: C. de la Torre y E. Peruzzotti (editores), El retorno del pueblo: populismo y nuevas democracias en América Latina, Quito, Flacso-Mincultura, 2008, pp. 97-124</p>
--	--

DISCIPLINA: Clases sociales e identidades colectivas - 304081M	
Apresentação	<p>La categoría de clase social ha sido una de las más importantes en el pensamiento sociológico; las corrientes marxistas la convirtieron en el instrumento analítico central para analizar el conflicto social. Sin embargo, en las últimas décadas del siglo XX, los pos-marxista y pos-modernos la calificaron de insuficiente para dar cuenta de la complejidad y el carácter del conflicto que caracteriza a la sociedad de finales de esa centuria, con lo que pierde centralidad. No obstante, Bourdieu, con su monumental trabajo: La Distinción: Criterios y bases sociales del gusto, le restituirá la centralidad perdida. Por lo anterior, el debate sociológico en torno de esta categoría ha generado una literatura inagotable. Esto nos obliga a una selección cuidadosa de las obras más representativas de los diversos momentos de dicho debate.</p> <p>En la teoría de las clases sociales se identifican cuatro “momentos”. En primer lugar, la producción de los clásicos Marx y Weber, en un periodo que se extiende desde la primera mitad del siglo XIX hasta las primeras décadas del XX1. Por su perspectiva sociológica, Durkheim poco reflexionó sobre las clases. En segundo lugar, después de la segunda mitad del siglo XX, los críticos de la teoría de las clases de Marx. Este momento está representado por las obras de autores como Ralf</p>

	<p>Dahrendorf y Stanislaw Ossowski. En tercer lugar, la revaloración de la teoría de las clases que elabora el sociólogo inglés Anthony Giddens hacia mediados de los años 1970. En cuarto lugar, la crítica pos-marxista, de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, y la revalorización de la noción de clase social de Bourdieu, Boltanski y Chiapello, aunque estos dos últimos autores no configuran una tendencia en la teoría de las clases. En el curso, se debatirán estas perspectivas sociológicas.</p> <p>Las transformaciones estructurales que sufre la sociedad occidental, tanto en el centro como en la periferia, a partir de la segunda mitad del siglo XX, generaron en la teoría sociológica un cuestionamiento de la categoría clase social por su insuficiencia para captar la “ontología” de los nuevos conflictos sociales, tal como señalamos antes. Uno de los resultados de este cuestionamiento será la centralidad de la noción identidad colectiva y de sus variadas formas: nacional, étnica, racial, religiosa, de género y sexual, entre otras. Una visión panorámica de las identidades colectivas, como la que pretende el curso, deberá referirse a estos tipos. Dada la complejidad que implica tratar el tema de las clases sociales y las identidades colectivas, el curso tendrá un carácter interdisciplinario, aunque su base será la teoría sociológica. Por ello, analizaremos y estudiaremos textos provenientes de diferentes disciplinas y corrientes de pensamiento como la sociología, la antropología social, la filosofía política, los estudios sobre el nacionalismo, los análisis del género, la perspectiva de la interseccionalidad y los estudios culturales (cultural studies), particularmente la escuela británica.</p>
<p>Objetivo</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudiar la noción de clase social en los clásicos de la sociología, en particular en Marx y Weber. 2. Analizar las reformulaciones de la noción clase social en la teoría sociológica contemporánea. 3. Explorar las versiones post marxistas que reconstruyen el concepto de clase social. 4. Mostrar el panorama del debate contemporáneo en torno a las identidades colectivas, a través de las posiciones primordialistas y constructivistas. 5. Explicar la importancia para la teoría sociológica las identidades nacional, étnica, racial, de género y sexual.
<p>Ementa</p>	
<p>Tópicos/Cronograma</p>	<p>Sesión 1. Presentación del programa y acuerdo sobre la forma de evaluación</p> <p>Sesión 2. La noción de clase social en Marx</p> <p>Sesión 3. Estamentos y clases en Max Weber</p> <p>Sesión 4: Primer examen escrito, tipo test, y la crítica a los clásicos</p> <p>Sesión 5. Nuevas perspectivas sobre las clases sociales</p> <p>Sesión 6. Examen escrito, tipo ensayo.</p> <p>Sesión 7. Esencialismo y constructivismo sobre las identidades colectivas</p> <p>Sesión 8. La identidad colectiva hegemónica: la identidad nacional</p> <p>Sesión 9. La identidad colectiva hegemónica: la identidad nacional</p>

	<p>Sesión 10. Examen escrito, tipo test y La identidad étnica: ¿Qué es un grupo étnico?</p> <p>Sesión 11. La identidad étnica: ¿Qué es un grupo étnico?</p> <p>Sesión 12. La identidad racial: ¿Qué son las razas? ¿Existen las razas?</p> <p>Sesión 13: La identidad de género y orientación sexual</p> <p>Sesión 14: La perspectiva de la interseccionalidad</p> <p>Sesión 15: Examen oral y presentación del trabajo final.</p>
<p>Bibliografía</p>	<p>Marx, Carlos (1976) [1849] “Trabajo asalariado y capital”, C. Marx y F. Engels: Obras Escogidas, Moscú, Editorial Progreso, Tomo I, pp.153-178.</p> <p>Marx, Carlos (1981) [1894]: “Las clases”, El capital, México, Fondo de Cultura Económica, Tomo III, pp. 817- 818</p> <p>Breen, Richard (2013): Approaches to Class Analysys. Cambridge, Cambridge University Press.</p> <p>Dahrendorf, Ralf (1975): “Cambios que han operado en la estructura de la sociedad industrial a partir de Marx”.</p> <p>En Las clases y su conflicto en la sociedad postindustrial (pp.56-109). Madrid: Rialp.</p> <p>Giddens, Anthony (1994): La estructura de clases en las sociedades avanzadas. Madrid, Alianza.</p> <p>Marx, Carlos (1976) □1852□: El dieciocho brumario. En C. Marx y F. Engels: Obras Escogidas, Moscú, Editorial Progreso, Tomo I.</p> <p>Marx, Carlos (1980) □1850□: La lucha de clases en Francia de 1848 a 1850. Pekín, Ediciones en Lenguas Extranjeras.</p> <p>Poulantzas, Nicos (1973): Poder político y clases sociales en el estado capitalista. México, Siglo Veintiuno Editores.3</p> <p>Ossowski, Stanislaw (1972): Estructura de clase y conciencia social. Barcelona, Península.</p> <p>Wright, Eric Olin (1998): The Debate on Classes. Londres, Verso Classics.</p> <p>Wright, Eric Olin (1992): “Reflexionando, una vez más sobre el concepto de estructura de clases”. En Zona Abierta, pp. 16-125.</p> <p>Burris, Val (1995): “La síntesis neomarxista de Marx y Weber sobre las clases”. En J. Carabaña y A. De Francisco (Compiladores): Teorías contemporáneas de las clases sociales. Madrid, Editorial Pablo Iglesias. Págs. 127-146.</p> <p>Elster, Jon (1989): “Tres desafíos al concepto de clase social”. En Roemer, John: (Compilador): El marxismo una perspectiva analítica. México, FCE. pp. 165-187.</p> <p>Riveiro, Carlos Antonio (2006): “Classe, Raça e Mobilidade Social no Brasil”. En DADOS – Revista de</p>

Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Vol. 49, no 4, 2006, pp. 833 a 873.

Sousa, Pedro Ferreira et. All (2009): “Desigualdades de oportunidades do Brasil. Considerações sobre classe, educação e raça. En Revista brasileira de ciências sociais - vol. 25 n° 73, pp.77-175.

Savage, Mike (2013): “A New Model of Social Class”. En *Sociology*, 47 (2) 219-250. London School of Economic, UK.

Weber, Max (1977)[1922]: “Estamentos y clases”, *Economía y sociedad*. México, Fondo de Cultura Económica, Cap. IV, Tomo I, pp.242-248.

Weber, Max (1977) [1922]: “División del poder en la comunidad: clases, estamentos y partidos”, *Economía y sociedad*. México, Fondo de Cultura Económica, Cap. VIII, 6, Tomo. II, pp.682-694.

Breen, Richard (2013): *Approaches to Class Analysys*. Cambridge, Cambridge University Press.

Bendix, Reinhard (1979): *Max Weber*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Breen, Richard (2013): “Fundamentos de un análisis neo-weberiano de las clases sociales”. En *Approaches to Class Analysys*, Cambridge University Press, cap. 2: (Pág. 37-55) (Traducción Alberto Valencia).

Bourdieu, Pierre (1998)[1979]: “El espacio social y sus transformaciones”, *La Distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus, Cap. II, pp. 97-168.

Weininger, Eliot (2013): “Fundamentos del análisis de las clases sociales de Pierre Bourdieu”. En Erik Olin Wright (Ed.): *Seis aproximaciones al análisis de las clases sociales*. Cuarto capítulo, pp. 85-117 (Traducción Alberto Valencia)

Boltanski, Luc y Chiapelo Ève (2002): *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid, Akal.

Filgueiras, Carlos (2001): “La actualidad de viejas temáticas: sobre los estudios de clase, estratificación y movilidad social en América Latina”, *CEPAL. Serie Políticas Sociales*, pp. 7-55.

Hardt, Michael y Negri Antonio (2004): *Multitud. Guerra y democracia en la era del imperio*. Barcelona, Debate.

Mills, Wright Charles (1973): *White-collar. Las clases medias en Norteamérica*. Madrid, Aguilar.

Veblen, Trostein (1974): *Teoría de la clase ociosa*. México, FCE.

Goldthorpe, John (1995): “Sobre la clase de servicio, su formación y su futuro”. En: Carabaña, J. y de Francisco, A. *Teorías contemporáneas de las clases sociales* (pp. 229- 263). Madrid: editorial Pablo Iglesias.

Portes, Alejandro y Hoffman, Kelly (2003): “La estructura de clases en América Latina: composición y cambios durante la era neoliberal”. En *Desarrollo Económico*, Vol. 43, N° 171, pp. 355-387.

Margulis, Mario (1999): “La «racialización» en las relaciones de clase”. En Mario Margulis y Marcelo Urresti (eds.): La segregación negada. Cultura y discriminación social (pp.37-62). Buenos Aires: Biblos.

Sémblér, Camilo (2006). Estratificación social y clases sociales. Una revisión analítica de los sectores medios. Chile: CEPAL.

Zizek, Slavoj (2016): La nueva lucha de clases. Barcelona, Editorial Anagrama.

Hall, Stuart (1992): “The question of cultural identity”, en S. Hall, D. Held y T. McGrew (eds.): *Modernity and its Futures*, Cambridge, Polity Press, pp. 273-325.

Hall, Stuart (1996): “Quién necesita identidad”, en Stuart Hall y Paul du Gay (comps.): *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires, Amortu Editores, pp. 13-39.

Barker, Chris (2001): *Cultural Studies: Theory and Practice*. London, Sage.

CAIRO, Heriberto (2000): “Los procesos de construcción de la identidad y la globalización: historia, cultura y territorio”, en F. Harto de Vera (comp.): *América Latina: desarrollo, democracia y globalización*. Madrid, Trama, pp.197-214.

Bauman, Zygmunt (1996): “From Pilgrim to Tourist—or a Short History of Identity”. En S. Hall and P. Gay (eds): *Cultural Identity*. London, SAGE, pp. 18-36.

Habermas, Jürgen (1974): “On social Identity”. En *Telos* nº 19, pp. 91-103.

Hall, Stuart (2014): “Identidad cultural y diáspora”. En Eduardo Restrepo, Víctor Vich y Catherine Walsh (eds.): *Stuart Hall. Sin Garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán, Editorial Universidad del Cauca, pp.385-398.

Hall, Stuart (2014): “Negociando identidades caribeñas”. En Eduardo Restrepo, Víctor Vich y Catherine Walsh (eds.): *Stuart Hall. Sin Garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán, Editorial Universidad del Cauca, pp.445-458.

Hall, Stuart (2014): “El espectáculo del otro”. En Eduardo Restrepo, Víctor Vich y Catherine Walsh (eds.): *Stuart Hall. Sin Garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán, Editorial Universidad del Cauca, pp.459-488.

Hobsbawm, Eric (2000a): “Identidad”, en H. Silvera (ed.): *Identidades comunitarias y democracia*. Madrid, Trotta, pp.47-62.

Laclau, Ernesto (1994a): “Introduction”. En E. Laclau (ed.): *The Making of Political Identities*. London, Verso, pp. 1-8.

Shils, Edward (1957): “Primordial, personal, sacred and civil ties”. En *British Journal of sociology*, vol. 8, nº 2, pp. 130-145.

Renan, Ernest (1987) [1887]: *¿Qué es una nación?* Madrid, Alianza.

Smith, Anthony (1997): “Capítulo 3: El surgimiento de las naciones” y “Capítulo 1: La identidad nacional y otras identidades”. En *La identidad nacional*. Madrid, Trama Editorial, pp. 39-63 y pp. 1-16.

Anderson, Benedict (1993)[1983]: *Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, Fondo de Cultura Económica. Capítulos: “Conceptos y definiciones” pp. 22-25; “El Origen de la conciencia nacional” pp. 63-76; “Los pioneros criollos pp.77-101”.

Hobsbawm, Eric (2000)[1990]: “La nación como novedad: de la revolución al liberalismo”, *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona, Crítica, pp.23-53.

Appelbaum, Nancy, Macpherson, Anne y Rosemblat Karin (2003): *Race and Nation in modern Latin America*. The University of North Carolina, The University of North Carolina Press.

Bhabha, Homi (1990): *Nation and Narration*, London-New York, Routledge.

Bhabha, Homi (1994): *The Location of Culture*. London, Routledge.

Bushnell, David (2002): *Colombia. Una nación a pesar de sí misma*. Bogotá, Planeta.

Batler, Judith y Gayatary Spivak (2007): *¿Quién le canta al Estado-Nación?* Buenos Aires, Paidós.

Castillo, Luis Carlos (2008): *Etnicidad y nación. El desafío de la diversidad en Colombia*. Cali, Programa Editorial Universidad del Valle.

Connor, Walker (1998): *Etnonacionalismo*. Madrid, Trama.

De la Fuente, Alejandro (2014): *Una nación para todos. Raza, desigualdad, y política en Cuba 1900-2000*. La Habana, Imagen Contemporánea.

Eisenstadt, S.N. (1969): *The Political Systems of Empires*. New York, The Free Press.

Eriksen, Thomas (1999): “Ethnicity, race and nation”. En Montserrat Guibernau and John Rex (eds.): *Ethnicity: Nationalism, Multiculturalism and Migratio*. Cambridge, Polity Press, pp. 33-42.

Gellner, Ernest (1997): *Naciones y nacionalismo*. Madrid, Alianza.

Guéhenno, J.M. (1995): *The End of the Nation-State*. Minneapolis, University of Minnesota Press.

Guerra, Francois Xavier (1994): “Identidades et independencia: la excepción americana”, F-X Guerry M. Quijada (Coords.): *Imaginar la nación*, AHILA-Lit Verlag, Munster, pp. 93-134.

König, Hans Joachin (1994): *En el camino hacia la nación. Nacionalismo en el proceso de formación del Estado y de la Nación de la Nueva Granada, 1750-1856*. Bogotá, Banco de la República.

Múnera, Alfonso (1998): *El fracaso de la nación. Región, clase y raza en el Caribe colombiano (1717-1810)*. Bogotá, Banco de la República.

Núñez, Jorge (1992): “Orígenes del pensamiento nacional en América Latina”. En N. Sánchez (ed.): *Estado y conciencia nacional*. Quito, Editora Nacional, pp. 27-51.

Ohmae, Kenichi (1997): *El fin del Estado-nación*. Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello.

Posada Eduardo (2006): *La nación soñada*. Bogotá, Editorial Norma.

Radcliffe, Sarah y Westwood Sallie (1999): *Rehaciendo la nación. Lugar, identidad y política en América Latina*. Quito, Ediciones Abya Yala.

Serge, Margarita (2005): *El revés de la nación. Territorios salvajes, fronteras y tierras de nadie*. Bogotá, Uniandes-Ceso.

Ugarte, Manuel (1987): *La nación latinoamericana*. Caracas, Biblioteca Ayacucho.

Wade, Peter (1994): "Negros, indígenas e identidad nacional en Colombia". En F-X Guerra y M. Quijada (Coords.): *Imaginar la nación*, AHILA-Lit Verlag, Munster, pp. 257-288.

Wade, Peter (2002): *Música, raza y nación. Música tropical en Colombia*. Bogotá, Banco de la República.

Xavier, François et all (1994): *De los imperios a las naciones*. Madrid, Ibercaja

Weber, Max (1977)[1922]: "Comunidades", *Economía y sociedad*. México, Fondo de Cultura Económica, pp.315-327.

Smith, Anthony (1997): *La identidad nacional*. Madrid, Trama Editorial. Capítulo 2: "El fundamento étnico de la identidad nacional", pp. 17-37.

Wade, Peter (2000)[1997]: *Raza y etnicidad en Latinoamérica*. Quito, Ediciones Abya-Yala.

Agier, Michel (1992): "Ethnopolitique: racisme, status et mouvement noir à Bahía". En *Cahiers d'Etudes africaines*, II-1, pp. 53-81.

Barth, Fredrik (1969): *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*. Oslo, Universitetsforlaget.

Berghe, Pierre (1978): "Race and Ethnicity: a Sociobiological Perspective". En *Ethnic and Racial Studies*, vol. 1, n° 4, pp. 401-411.

Brubaker, Rogers (2004): *Ethnicity without Groups*. Cambridge: Harvard University Press.

Brubaker, Rogers (2004): "Ethnicity as Cognition". En *Theory and Society*, N° 33, pp. 31-64.

Connor, Walker (1998): *Etnonacionalismo*. Madrid, Trama Editorial.

Coughlan, Reed y Eller, David (1993): "The poverty of primordialism: the demystification of ethnic attachments". En *Ethnic and Racial Studies*, vol. 16, n° 2, pp. 183-201.6

De Alba, Richard (1990): *Ethnic. The Transformation of Identity*. Yale, Yale University Press.

Smith, Anthony, (1991): "Foundations of ethnic community". En *The Ethnic Origins of Nations* (pp.21-46). Cambridge, Blackwell.

Guibernau, Montserrat (2010): *The Ethnicity Reader: Nationalism, Multiculturalism and Migration*. London, Polity Press.

Guibernau, Montserrat (1999): "The growing importance of the concept of ethnicity". En Montserrat Guibernau y John Rex (eds.): *The Ethnicity, Nationalism, Multiculturalism and Migration*. Cambridge, Polity Press, pp. 1-12.

Stavenhagen, Rodolfo (1984): "Notas sobre la cuestión étnica". En *Estudios Sociológicos* Vol. 2, No. 4 (Jan. - Apr., 1984), pp. 135-167, El Colegio de México.

Stavenhagen, Rodolfo (1992): "La cuestión étnica. Algunos problemas teórico metodológicos". En *Estudios sociológicos* X: 28, 1992.

Terren, Eduardo (2002): "Etnicidad y sus formas: aproximación a un modelo complejo de la pertenencia étnica". En *Papers* N° 66, pp. 45-57.

Saez, Rogelio et all (2015): *The International Handbook of the Demography of Race and Ethnicity*. New York, Springer.

Hering, Max (2007): "Raza: variables históricas". En *Revista de estudio sociales*, N° 26, pp. 16-27. Bogotá.

Quijano, Aníbal (2010): "¡ ¡Qué tal raza!". En Mosquera Claudia, Lao-Montes, César Rodríguez (Eds.): *Debates sobre ciudadanía y políticas raciales en las Américas Negras*. Cali, Universidad del Valle, Programa Editorial, Universidad Nacional de Colombia, págs.183-194.

Barbary, Olivier y Urrea, Fernando. (2000): *Gente negra en Colombia*. Cali, Programa Editorial Universidad del Valle.

Cunin, Elisabeth (2003): *Identidades a flor de piel. Lo 'negro' entre apariencias y pertenencias: mestizaje y categorías raciales en Cartagena (Colombia)*. Bogotá, Icanh.

Desmond, M. & Emirbayer, M. (2009). "What is racial domination?". En *Du Bois Review* 6(2): 335-355.

Du Bois, Williams (2007): *The Souls of Black Folk*. Oxford, Oxford University Press.

Du Bois, Williams (2013): *El negro en Filadelfia. Un estudio social*. Cali, Du (Traducción de Pedro Quintín y Fanon, Frantz (2009): *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid Akal.

Foucault, Michel (2000): *Genealogía del racismo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Hall, Stuart (1980): "Race, Articulation, and Societies Structured in Dominance". En Marion O'Callaghan, (Ed): *Sociological Theories: Race and Colonialism*, Unesco, págs. 305-445.

Hering, Max (2011): "Color, pureza, raza: la calidad de los sujetos coloniales". En Bonilla Heraclio (Ed.): *La cuestión colonial*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, págs. 451-469.

Macey, David (1999): *Fanon, phenomenology, race*. En *Radical Philosophy*, N° 95, pp.8-14.

Mosquera Claudia, Lao-Montes, César Rodríguez (Eds.) (2010): Debates sobre ciudadanía y políticas raciales en las Américas Negras. Cali, Programa Editorial de la Universidad del Valle, Universidad Nacional de Colombia,

Quijano, Aníbal (1992): "Raza, etnia y nación en Mariátegui". En Cuestiones Abiertas. Lima, Editorial Amauta.

Silva, Eduardo (2010) "¿Qué es el racismo? Hacia una interpretación estructural". En Mosquera Claudia, LaoMontes, César Rodríguez (Eds.): Debates sobre ciudadanía y políticas raciales en las Américas Negras. Cali, Universidad del Valle, Programa Editorial, Universidad Nacional de Colombia, págs. 649-698.

Telles, Edward (2015): La raza en la otra América. Cali, Programa Editorial de la Universidad del Valle; Princeton, Princeton Universtiy (Traducción de Luis Carlos Castillo y Nicolás Caicedo).

Telles, Edward (2015): Pigmentocracies. Ethnicity, Race, and Color in Latin America. The University of North Carolina, The University of North Carolina Press.

Tukufu, Zuberí, Bonilla, Eduardo (2010): "La verdadera historia de la cacería. Hacia una sociología con conciencia racial". En Mosquera Claudia, Lao-Montes, César Rodríguez (Eds.): Debates sobre ciudadanía y políticas raciales en las Américas Negras. Cali, Universidad del Valle, Programa Editorial, Universidad Nacional de Colombia, págs. 727-753.

Wacquant, Loic (1997). "For an Analytic of Racial Domination." En Political Power and Social Theory (Symposium on "Rethinking Race" with Ann Laura Stoler, Patricia Dominguez, David Roediger, and Uday Singh Mehta), pp. 221-234.

Wacquant, Loic (1989). "The Puzzle of Race and Class. American Society and Social Science." En Benjamin E. Mays Monographs 2-1 (Fall): 7-20.

Wallerstein, Immanuel, Balibar, Etienne (1988): Raza, nación y clase. Madrid, IEPALA.

Scott, Joan (2008). "El género. Una categoría útil para el análisis histórico". En Género e historia (pp.77-94). México, Fondo de Cultura Económica-UACM.

Butler, Judith, (1999): "Sujetos de sexo/género/ deseo". En El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona, Paidós (33-65).

Davis, Ángela (2004): Mujeres, raza y clase. Madrid, Akal.

Duby, Georges y Perrot, Michelle (2000): Historia de las mujeres. Madrid, Taurus. Cinco tomos.

Molina, Cristina (2000). "Debates sobre el género". En Celia Amorós (ed): Feminismo y filosofía (pp.255-285). España: Síntesis.

Haraway, Donna (1995): Ciencia, ciborgs y mujeres. Valencia, Universidad de Valencia, Ediciones Cátedra.

Navarro, Marysa y Stimpson Catharine (Comp.) (1998): ¿Qué son los estudios de mujeres? México, Fondo de Cultura Económica. Vol 1.

	<p>Navarro, Marysa y Stimpson Catharine (Comp.) (1998): Nuevas direcciones. México, Fondo de Cultura Económica. Vol 2.</p> <p>Navarro, Marysa y Stimpson Catharine (Comp.) (1998): Cambios sociales, económicos y culturales. México, Fondo de Cultura Económica. Vol 3.</p> <p>Scot, Joan (2000): Género e historia. México, Fondo de Cultura Económica.</p> <p>Lamas, Martha (1999) “Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género”. En Papeles de Población, No. 021, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, pp. 147-178.</p> <p>Vélez-Pelligrini (2008) “Anexo: Deconstruyendo identidades. El colectivo transexual en la encrucijada de las representaciones sociales”. En Minorías sexuales y sociología de la diferencia. Gays, lesbianas y transexuales ante el debate identitario. Madrid, Ediciones de Intervención Cultural, pp. 375-423.</p> <p>Viveros, Mara (2016): “La ininterseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. En Debate feminista 52 (2016) 1-17.</p> <p>Collins, Patricia (2015): “Intersectionality's Definitional Dilemmas. En Annual Review Sociology, (2015) 41:3.1– 3.20.</p> <p>Davis, Kathy (2008): “Intersectionality as buzzword A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful”. In Feminist Theory. Los Angeles, London, New Delhi, and Singapore, SAGE Publications, vol. 9(1): 67–85. 1464–700.</p> <p>Hancock, Ange-Marie (2007): “Intersectionality as a Normative and Empirical Paradigm”. In Politics & Gender 3(2) 2007, Yale University.</p>
--	---

DISCIPLINA: Género pluralidad y diversidades - 999062m	
Apresentação	<p>La dimensión social del género entendida como principio ordenador de las relaciones sociales basada en la diferenciación sexual, estructura toda forma de relación e interacción social, que comprende tanto factores racionales, como construcciones subjetivas, simbólicas y de construcción de sentido, tiene un nivel individual y uno colectivo y determina relaciones de poder de distinta manera en diversas culturas. Así, el género incide en tres niveles: el primero, como base de la organización e interacción social; el segundo, opera y es base de las instituciones sociales, políticas y económicas (jerarquiza la división del trabajo, la expresión de las emociones); y tercero, está expresado y sustentado en las prácticas culturales. Es así como el orden de género es el sistema de organización social que produce de manera sistemática relaciones de jerarquía y subordinación entre hombres y mujeres en el que convergen todas las dimensiones de la vida humana a través de interacciones complejas (Buquet, 2016).</p> <p>Actualmente, en el mundo es un imperativo de primer orden prestar especial atención a los órdenes de género y especialmente a las brechas de género</p>

	<p>(entendidas como las diferencias en oportunidades entre hombres y mujeres), las cuales se hacen visibles en los logros o actitudes sociales, políticas, culturales y económicas, y que se expresan en la salud (calidad de vida), en la educación (acceso a niveles básicos y superiores de educación), en la política (analizando cómo hombres y mujeres tienen acceso a las organizaciones que toman decisiones).</p> <p>La atención a las brechas de género en el mundo se fundamenta en que son inaceptables e intrínsecamente injustas las desigualdades entre hombres y mujeres, y porque diversos estudios han demostrado que los países con mayor equidad de género presentan mejores condiciones para la vida de los seres humanos y un mejor desempeño económico. Es por esto que ni las sociedades ni las Instituciones de Educación Superior (IES) pueden permitirse ignorar las brechas de género y deben contribuir a que éstas sean cada vez menores; para ello es fundamental desarrollar procesos pedagógicos que contribuyan a transformar las condiciones existentes. En este sentido, desde la década ochenta las IES en Estados Unidos y Europa incluyeron en sus programas de formación la equidad de género y formularon políticas de género en sus universidades para contribuir a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en los procesos académicos, administrativos y en las políticas de formación docente y de investigación. En América Latina en países como México, Guatemala, El Salvador, entre otros, en los años 2000 inician un proceso semejante y se formulan políticas de equidad de género en las IES que contribuirán a cerrar las brechas existentes en la sociedad. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional en el año 2003 firma un compromiso con distintas universidades, entre estas, la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad del Valle para incidir en la transformación de las inequidades de género que se estructuran en la sociedad colombiana y que también están en la cultura organizacional de las Instituciones Educativas. De esta manera se busca contribuir a reducir las brechas de género existentes en la sociedad colombiana.</p> <p>La Universidad del Valle con el Centro de Investigaciones y Estudios de Género, Mujer y Sociedad logró que en el mes de julio del 2015 el Consejo Superior de la Universidad, emitiera la Resolución 055, estableciendo los lineamientos para la construcción de la Política de Género y el plan de acción para formularla con la participación de todos los estamentos (estudiantes, profesores/as, directivos/as, entre otros). En el año 2016, la construcción de la Política de Género se incorporó al Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad del Valle 2015-2025, dentro del programa “Pluralismo, diversidad, etnicidad, género e identidad” y el proyecto Fortalecimiento de la perspectiva de género, pluralidad y diversidad. Es así como desde el mes de agosto del año 2017, se ha venido trabajando en la formulación de la Política, en la que de acuerdo con la Resolución 055 de 2015, “se debe establecer de qué manera se incorpora la perspectiva de género en las</p>
--	---

	<p>distintas áreas de conocimiento y en los pilares misionales de la Universidad (investigación, docencia y extensión)” (Artículo 3, Resolución 055 de 2015 del Consejo Superior). Acorde con lo planteado y con los compromisos establecidos por la Universidad, la formación en perspectiva de género es fundamental. La asignatura Género pluralidad y diversidad se constituye en una de las estrategias para la formación general, porque permitirá brindarle a las y los estudiantes de los distintos campos del saber herramientas conceptuales para comprender la manera en que el género y los distintos tipos de discriminación (raza, clase social, orientación sexual, etc.) inciden en las vidas de los seres humanos y en las sociedades y, por otro lado, para construir herramientas prácticas que permitan propiciar cambios en la vida personal y contribuir a disminuir las brechas de género existentes en la Universidad, en la ciudad, la región y el país. De esta manera, cumpliendo con los compromisos internacionales, nacionales y de la Universidad que señalan la formación en género como parte fundamental de la formación social, ciudadana e integral, esta asignatura es necesaria en el eje de formación general para todos los programas de la Universidad del Valle. La asignatura se articulará con base en tres estrategias pedagógicas, a saber: el SER (relación y pertinencia del conocimiento respecto a las condiciones de vida de los sujetos), el SABER (cómo el conocimiento que se está adquiriendo permite comprender las condiciones de vida individuales y las relaciones sociales) y el SABER HACER (cómo el conocimiento adquirido permite transformar las condiciones de vida individuales y sociales). Además de las tres estrategias pedagógicas, esta Cátedra se fundamentará en tres enfoques: el Enfoque de Derechos (promoción y protección de los derechos humanos), el de Interseccionalidad (permite comprender cómo se estructura la injusticia y desigualdad social a partir de la interacción de distintas categorías de estructuración social como clase, etnia, género, etc.) y el Enfoque Socioespacial (que permitirá articular en los análisis las distintas espacialidades como la universidad, la ciudad, la región, el país). Estos tres enfoques son transversales a todos los contenidos y se deberán impartir con diversas modalidades pedagógicas y con perspectiva interdisciplinar, lo cual se encuentra en concordancia con el diseño de la asignatura. Inicialmente se proponen los siguientes contenidos, los cuales están sujetos a modificaciones de acuerdo con el desarrollo y evaluación de la asignatura en los distintos programas de la Universidad del Valle.</p>
Objetivo	
Ementa	
Tópicos/Cronograma	<p>Modulo I SER - El género Relaciones y prácticas de género. Diversidad en orientación sexual e identidades de género. Modulo II SABER- El género es una construcción socio-cultural e histórica – El sistema de género que heredamos de los europeos/ El género en la América prehispánica/ El impacto de la conquista en los sistemas de</p>

	<p>Género prehispánicos – Algunos conceptos amerindios para el futuro: el cuerpo abierto y la persona fluida Modulo III SER/SABER - ¿Qué es y cómo opera el patriarcado? En el mundo, en Colombia en la Universidad./ Derechos sexuales y reproductivos, derechos económicos, sociales, culturales y políticos/ Violencias de género mecanismos de opresión, segregación, discriminación, marginación, exclusión, explotación, intimidación</p> <p>Modulo IV SABER/HACER - Aplicación de fundamentación conceptual/ Construcción de herramientas que contribuyan a transformar el entorno relacional inmediato./ Construcción colectiva de recursos y propuestas de intervención</p>
<p>Bibliografía</p>	<p>Haraway, J Donna(1991). Ciencia, Cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza. España, Feminismos. Palabra Clave: Género. Pp. 219-220</p> <p>Del Cardo, (2010) Nuevas perspectivas sobre los fundamentos ideológicos del Tahuantinsuyu.</p> <p>Laurencich, Laura “Mujeres de élite en los albores del imperio inca” – Alconini, Sonia (2003) Textos antropológicos 14-2, (pp.)149-158 - Rostworowski, María (1988). La mujer en la época prehispánica -Matallana, Susana (2008): “Develando a la Gaitana”, Colonial Latin American Historical Review 17-3, pp.237-259. -Ceballos, Sandra (2010). “Las familias indígenas de Santafé, Nuevo Reino de Granada, según los testamentos indígenas de los siglos XVI y XVII”, ACHSC 39-1, 49-80</p> <p>Vitar, Beatriz (2004): “Jesuitas, mujeres y poder” –, Memoria Americana 12, (pp.40- 70)</p> <p>Tola, Florencia (2008) “La constitución de la persona sexuada entre los Toba Qom del Chaco” –, Pueblos y Fronteras (2207): 4, 1-19.</p> <p>Woolf. V. (1938). Tres guineas. En: http://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/wpcontent/uploads/2016/03/articulos/025_03.pdf</p> <p>Película: Color Púrpura</p> <p>Barreto, M. (2017). Violencia de género y denuncia pública en la universidad. Revista Mexicana de Sociología 79, núm. 2 (abril-junio, 2017): 261-286. Disponible en: http://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/57663/51120 [Acceso Agosto 20 de 2018]</p> <p>Arango, L. G. (2004). “Lógicas individuales en los relatos biográficos” en Jóvenes en la Universidad. Género, clase e identidad profesional (pág. 397-428). Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Universidad Nacional de Colombia.</p>

Racismo - 304120M	
Apresentação	<p>Esta electiva tiene como objetivo introducir a los estudiantes en la problemática sobre un fenómeno sociológico fundamental para entender las relaciones sociales en las sociedades contemporáneas: la persistencia continuada de manifestaciones racistas entre las poblaciones que afectan la vida social de las gentes. Sin embargo, de qué se tratan esas manifestaciones racistas? ¿En qué consiste el racismo hoy en día y cuál es la diferencia con otras sociedades y momentos históricos en donde se han dado fenómenos aparentemente similares de racismo? ¿Cuál es la relación entre racismo y categorías como grupos raciales? ¿Por qué la categoría raza es importante en las ciencias sociales si ya la biología y la genética han demostrado que entre los seres humanos no hay diferencias que marquen distribuciones raciales como se suponía por el llamado “racismo científico”? ¿Por qué si la categoría raza ha perdido una validez científica desde las ciencias naturales debe ser retomada en las ciencias sociales? ¿Qué significa la construcción social de la raza o de los grupos raciales? Lo fenotípico y el color de piel como aspectos centrales de las marcas racistas (casos de las poblaciones negras, asiáticas y árabes). Otras marcas de diferenciación racistas distintas al fenotipo y el color de piel, el caso del antisemitismo y el odio a la población judía o el odio y rechazo a la población gitana o Rom. Racismo y xenofobia. Dos formas de discriminación y exclusión que pueden yuxtaponerse. Tipos de racismos.</p>
Objetivo	
Ementa	
Tópicos/Cronograma	<p>1.- Historia de las categorías de raza y etnia. Racialidad y etnicidad. Racismo y Nacionalismo Tradición francesa-europea; tradición anglosajona. El mundo ibérico (España y Portugal) en la Baja Edad Media. La construcción de la unidad española con los Reyes Católicos y la expulsión de moros y judíos. El mundo ibérico (España y Portugal) y sus colonias siglos XVI-XVII, el ascenso borbónico y la entrada de la categoría de “raza” en el siglo XVIII. Una mirada sobre las sociedades asiáticas. Japón y China. “Racismo científico”, Siglo XIX y primeras décadas del siglo XX. Eugenismo biológico.</p> <p>2.- Racismos europeos y en otras sociedades (asiáticas) que se remontan a la Edad Media y se reproducen a partir del siglo XVI hasta la actualidad: odio contra los judíos, los moros, los gitanos (pueblo Rom).</p> <p>3.- Diferencias y continuidades: xenofobia y racismo.</p> <p>4.- Tipos de racismos: “racismo científico”, racismo estructural y/o institucional. Papel de las diferencias culturales en los odios</p>

	<p>racistas. Racismos culturales.</p> <p>5.- Racismo en Estados Unidos</p> <p>6.- Miradas sobre el racismo en las sociedades latinoamericanas, el caso colombiano y otros países (p. ej. Brasil, México, Argentina, Chile, Perú).</p> <p>7.- Pigmentocracias. El debate color de piel y el colorismo.</p> <p>8.- Una perspectiva crítica en las ciencias sociales desde la interseccionalidad (algunos aportes del feminismo afro-americano y otras corrientes cercanas en América Latina). Interacciones raza, género, clase, sexualidad.</p> <p>9.- Pueblos indígenas y racismo.</p>
<p>Bibliografía</p>	<p>Wallerstein, I y Balibar, E. (1991). Raza, Nación y Clase. Cap.3: Racismo y nacionalismo; Cap. 4: La construcción de los pueblos: racismo, nacionalismo y etnicidad; Cap. 5: La forma Nación: historia e ideología. Pp.63-167 Editorial Indra Comunicación. *</p> <p>Quijano, A. (1998). ¿Qué tal raza? In América Latina en Movimiento, No. 320. Pp.1-8. *</p> <p>Quijano, A. (2014) Raza”, “etnia” y “nación” en Mariátegui: cuestiones abiertas. In Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Pp.1-20. Buenos Aires: CLACSO</p> <p>Wade, P. (2004) Human nature and race In Anthropological Theory. Pp. 157- 172. SAGE Publications.</p> <p>Villegas, A. (2005) Cuando el pueblo se vuelve raza. Racialismo, elite, territorio y nación (Colombia, 1904-1940). Tesis magister en historia. Universidad nacional de Colombia, sede Medellín</p> <p>Van Dijk, A. (1993) El racismo de la élite. Pp.106-111. Archipiélago *</p> <p>Fanon, F. (1973) Piel negra, máscaras blancas. Introducción y Cap. 1: El Negro y el lenguaje Pp. 7-13 y14-33. Editorial Abraxas. *</p> <p>Fanon, F. (2007) en Los Condenados de la tierra. Grandeza y debilidades del espontaneísmo Pp. 84-116. * Seleccionar uno de los dos textos de Fanon como lectura obligatoria.</p> <p>Hall, S. (2010) Cap. 3: Raza y Etnicidad In Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Pp. 257-336- Envió editores.</p> <p>Wallerstein, I y Balibar, E. (1991). Raza, Nación y Clase. Cap.3: Racismo y nacionalismo; Cap. 4: La construcción de los pueblos: racismo, nacionalismo y etnicidad; Cap. 5: La forma Nación: historia e ideología. Pp.63-167 Editorial Indra Comunicación.</p> <p>Quijano, A. (1998). ¿Qué tal raza? In América Latina en Movimiento, No. 320. Pp.1-8. *</p> <p>Quijano, A. (2014) Raza”, “etnia” y “nación” en Mariátegui: cuestiones abiertas. In Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Pp.1-20. Buenos Aires: CLACSO</p>

Grill, J. (2017) 'In England, they don't call you black!' Migrating racialisations and the production of Roma difference across Europe. In *Journal of ethnic and migration studies*. Pp. 1-21.

Van Baar, H. (2017). Contained mobility and the racialization of poverty in Europe: the Roma at the development–security nexus. In *Social identities*. Pp. 1-18.

Picker, G., Greenfields, M. y Smith, D. (2015) Colonial refractions: the 'Gypsy camp' as a spati racial political technology. Pp. 741-752. In *CITY VOL. 19, NO. 5* Taylor & Francis.

Torton, E. (1992) From "Kike" to "JAP": How misogyny, Anti-Semitism, and Racism construct the "Jewish American Princess" In *Race, class and gender: and anthology*. Pp. 88-95. Belmont, CA: Wadsworth.

Villegas, A. (2013) Alteridad racial y construcción nacional: un balance de los estudios sobre las relaciones entre raza y nación en Colombia. Pp. 305.-325. Universidad Nacional de Colombia.

Barth, F. (1976) Los grupos étnicos y sus fronteras: Introducción. Pp. 9-49. Fondo de Cultura Económica.

Fassin, D. (2001) The Biopolitics of Otherness: Undocumented Foreigners and Racial Discrimination in French Public debate. In *Anthropology Today*, Vol. 17, No. 1. Pp. 3-6. Lectura opcional en inglés (da bonificación).

Márquez, M. (2011) Perspectivas teóricas para abordar la nación y el nacionalismo en *Relatos en disputa: la reconstrucción de la nación en Venezuela (1989-2010)* In *Pap. Polít. Bogotá (Colombia)*, Vol. 16, No. 2, 567-595.

Quijano, A. (2014) Colonialidad del Poder, eurocentrismo y América Latina. Pp.201-246. CLACSO.

Segato, L., Restrepo, E., Dijk, T. y Walsh, C. (2010) Raza y racismo en *Crítica y Emancipación*. Pp.11-122. CLACSO.

Troyano, F. (2010) El Racismo. Consideraciones sobre su definición conceptual y operativa. Pp. 1-24. In *Revista Internacional de estudios migratorios*. Núm. 001, Vol. 0. Universidad de Málaga.

Restrepo, E. *Racismo y discriminación*. Instituto de Estudios Sociales y Culturales PENSAR, Universidad Javeriana.

Du Bois, B. (1928) *Race Relations in the United States: Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 140, The American Negro, pp. 6-10. Sage Publications.

Du Bois, B. (1943) Negro Soldier in Service Abroad During the First World, Vol. 12, No. 3, pp. 324-334. In *The Journal of Negro Education*.

Du Bois, B. (1939) The Position of the Negro in the American Social Order: Where Do We Go From Here? Vol. 8, No. 3, pp. 551-570. In *The Journal of Negro Education*.

Lemon, Alaina. 1995. "What Are They Writing About us Blacks?" Roma and 'Race' in Russia. In *The Anthropology of East Europe Review*. Pp. 34-40.

Fassin, D. (2011). "Racialization. How to Do Races with Bodies." In *A Companion to the Anthropology of the Body and Embodiment*, edited by Frances E. Mascia-Lees. Pp. 419-434. Chichester: Blackwell.

McIntosh, P. (1988) White privilege and male privilege: A Personal Account of Coming to See Correspondences through Work in Women's Studies. Pp.1-9

Wade, P. (1997) Gente negra, nación mestiza: Dinámicas de las identidades raciales en Colombia. Pp.1-37. Ediciones Uniandes. *

Barbary, O. y Urrea, F. (2004) Introducción. In Barbary, O. y Urrea, editores. *Gente negra en Colombia: Dinámicas sociopolíticas en Cali y el Pacífico.*, Pp. 21-65. Editorial Lealon, Medellín.

Agier, M. y Quintín P. (2014) Política, cultura y autopercepción: las identidades en cuestión, In Barbary, O. y Urrea, editores. *Gente negra en Colombia: Dinámicas sociopolíticas en Cali y el Pacífico.* Pp. 397-407. Editorial Lealon, Medellín.

Hordge-Freeman, E. (2015) *The color of love, Racial features, stigma, and socialization in black Brazilians families.* Universidad of Texas Press. Austin. Selección de capítulos.

Restrepo, Ed. (2013) Definiendo la negridad en Colombia. In *Estudios afrocolombianos hoy: Aportes a un campo transdisciplinario.* Universidad del Cauca. Pp. 21-42.

Urrea, F. y Viáfara, C. (2016) Capítulo 9: Discriminación en Bogotá. *Igualdad para un buen y mejor vivir.* Colección Ciencias Sociales. Pp. 171-184

Urrea, F. y Viáfara, C. (2016) capítulo 1: Inequidades e identidades étnicoraciales en Cali. In *Desigualdades Étnico raciales en las oportunidades de vida en Cali.* CIDSE

Telles, E. (2014) *Pigmentocracies: Ethnicity, Race and Color in Latin America.* Cap. 1 y 6. Pp. 1-35 y 218-236. University North Caroline. Chapel Hill.

Gall, O. (2004) Identidad, exclusión y racismo: reflexiones teóricas y sobre México. Pp. 221-259. In *Revista Mexicana de Sociología*, año 66, núm. 2. Instituto de Investigaciones Sociales.

Wade, P. (2006) *Afro-Latin Studies Reflections on the field.* Vol. 1, No. 1.pp. 105-124. In *Latin American and Caribbean Ethnic Studies.*

Quijano, A. (2003) Notas sobre raza y democracia en los países andinos. In *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, vol. 9, núm. 1, eneroabril, 2003, pp. 53-59. Universidad Central de Venezuela.

Wade, P. *Rethinking Mestizaje: Ideology and Lived Experience.* Pp.239-257. Universidad de Cambridge.

Perreira, M. y Telles, E. (2014) *The color of health: Skin color,*

	<p>ethnoracial classification, and discrimination in the health of Latin Americans. In <i>Social Science & Medicine</i>. Pp. 241-250. Elsevier Ltd.</p> <p>Telles, E. (2014) <i>Pigmentocracies: Ethnicity, Race and Color in Latin America</i>. Cap. 1 y 6. Pp. 1-35 y 218-236. University North Caroline. Chapel Hill.</p> <p>Dixon, R. y Telles, E. (2017) <i>Skin Color and Colorism: Global Research, Concepts and Measurement</i>. Pp.405-424. In <i>Annual Review of Sociology</i>.</p> <p>Hunter, M. (2007) <i>The Persistent Problem of Colorism: Skin Tone, Status, and Inequality</i>. Pp. 237-254 Department of Sociology and Anthropology. Blackwell Publishing Ltd.</p> <p>Wade, P., Urrea, F. y Viveros, M. (2008). <i>Raza, etnicidad y sexualidades: ciudadanía y multiculturalismo en América Latina</i>. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales (CES), Escuela de Estudios de Género. Capítulos: <i>Identidades racializadas y sexualidades en América Latina</i> (pp. 17-40), o <i>Debates contemporáneos sobre raza, etnicidad, género y sexualidad en las ciencias sociales</i> (pp. 41-65).</p> <p>Collins, P. y Bilge, S. (2016) <i>¿What is Intersectionality?</i> En <i>Intersectionality</i>. Pp. 1-30. Polity. Lectura opcional en inglés (da bonificación).</p> <p>Lorde, A. (1984) <i>Age, Race, Class, and Sex: Women Redefining Difference in Sister Outsider</i>. Pp. 114-123. <i>Essays and Apeeches</i>.</p> <p>Wade, P. (2000) <i>Raza y etnicidad en América Latina</i>. Cap. 1: El significado de “Raza y etnicidad”, Cap. 2: Los negros e indígenas en Latinoamérica, Cap. 3: Los primeros enfoques hacia los negros y los indígenas: desde los años 20 hasta los 60 años de este siglo, Cap. 5: Los negros y los indígenas en la nación Estado posmoderna y Cap. 7: <i>Estudiar la Raza y la Etnicidad en un mundo posmoderno y reflexivo</i>. Editores Abya-Yala. Cap. 1 y Cap. 2.</p> <p>Se realizarán al menos tres o cuatro secciones de documentales y films de ficción en torno al tema del racismo: No soy tu negro de James Baldwin (2016), <i>Gente negra en Bogotá: La Playa D.C</i> de Juan Andrés Arango (2012), <i>Oriente de Cali: Corte Americano</i> de Andrea del Pilar Arboleda y Jahiber Muñoz (2005), <i>Gente negra en Medellín: Con la casa al hombro</i> de Camilo Pérez y Andrés García (2010).</p>
--	---

APÊNDICE D
ROTEIRO DE PERGUNTAS DAS ENTREVISTAS

BLOCO A – CARACTERIZAÇÃO E TRAJETÓRIA

Por favor, para iniciar gostaria que você falasse o seu nome completo, idade, cor e raça autodeclarada e onde nasceu.

Poderia falar um pouco sobre suas origens e composição familiar, escolaridade dos pais e dos irmãos?

Em qual período está ou que atividade se dedica atualmente? Faltam matérias para cursar?

Estudou em escola pública ou particular (com ou sem bolsa)?

Você pode contar sobre sua trajetória/percurso escolar? Quem era você e como era seu rendimento?

Como era sua relação com os alunos e professores nessa(s) escola(s)?

Fez algum curso preparatório (cursinho) para ingresso na universidade?

Quando e por que você decidiu prestar vestibular para uma universidade pública?

Por que escolheu o curso de Ciências Sociais/Sociologia? Por que a UniValle?

Quando você ingressou na universidade? Como foi esse processo?

Você é ingressante por reserva de vagas, cotas ou políticas de ações afirmativas?

Você finalizou o curso no período regular?

Como você se mantém/manteve na universidade?

Quando começou a identificar-se como tal? Em algum momento você se enxergava de forma diferente?

Você participou de algum grupo ou coletivo fora da universidade para discutir a respeito de cotas, relações raciais ou temas afro?

BLOCO B – AÇÕES AFIRMATIVAS

Para você, o que é ação afirmativa?

O que significou para você ser um(a) estudante cotista?

Como você observava a relação entre estudantes cotistas e não-cotistas dentro e fora da universidade?

Você presenciou episódios que poderia se tratar de preconceito racial ou social na universidade?

Você conhece o programa de ações afirmativas da sua universidade? Poderia descrever como é essa política?

Qual a sua avaliação sobre esse modelo?

Qual sua opinião sobre a relação entre raça e desigualdade econômica em seu país?

Para você existe alguma relação entre as relações desigualdades raciais e o sistema educacional?

Você se deparou com coletivos ou movimentos que se posicionaram sobre a política e seus resultados?

BLOCO C – CIÊNCIAS SOCIAIS E RELAÇÕES RACIAIS

Antes de iniciar a graduação, qual era a imagem que você tinha do curso? Como você vê o curso depois de formada?

Qual a sua avaliação sobre o curso de Ciências Sociais/Sociologia da sua instituição ?

Pela sua observação, quais áreas de pesquisa e linhas teóricas se destacam no seu curso?

Quais disciplinas (matérias) foram mais impactantes na sua formação?

A respeito das relações étnico-raciais, você encontrou a temática na sua formação? Se sim, quando e como foi

Que tipo de articulação existe entre essa temática das relações étnico-raciais com as outras disciplinas do curso de Ciências Sociais?

No curso, vocês tiveram a discussão sobre o que é raça ou racismo? Se sim, quando e como foi?

Como era a relação dos alunos com os professores? Teve algum que, de algum modo, marcou a sua formação?

Você teve docentes negros? Se sim, isso foi importante na sua trajetória?

Qual sua relação com os professores, técnicos e outros estudantes?

Teve dificuldade em formar grupos para trabalhos em disciplinas?

Na universidade você participava das festas universitárias ou eventos organizados por estudantes?

Durante o período universitário, participou de algum grupo estudantil, de extensão ou de pesquisa sobre a temática? Quando começou a participar?

Como foi/é a sua experiência nesse(s) grupo(s) que você frequenta/ou?

Como você conseguiu conciliar estudo, pesquisa e trabalho?

Você participou de eventos científicos na graduação? Fez algum tipo de publicação?

No curso da sua universidade quais são os eventos e personagens históricos que tem maior relevância para a formação do estudante egresso?

Você acredita que existem eventos e personagens históricos superestimados ou subestimados? Quais?

No curso da sua universidade, quais são os autores com maior relevância para a formação do estudante egresso?

Você acredita que existam autores superestimados ou subestimados? Quais?

O que você pensa a respeito das classificações étnico-raciais oficiais do seu país (DANE ou IBGE).
Acredita que são suficientes para representar a diversidade étnica-raciais do seu país?

Quem são as comunidades étnicas? O que é blanco-mestizo?(Colômbia)