

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

NAYHARA ALMEIDA DE SOUSA

“NÃO NASCI RODEADA DE LIVROS, E SIM, RODEADA DE PALAVRAS”:
EXPERIÊNCIAS DE MULHERES NEGRAS NA UFMS

São Carlos
2021

NAYHARA ALMEIDA DE SOUSA

**“NÃO NASCI RODEADA DE LIVROS, E SIM, RODEADA DE PALAVRAS”:
EXPERIÊNCIAS DE MULHERES NEGRAS NA UFMS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos para a obtenção do título de mestre em sociologia.

Orientadora: Profa. Dra. Priscila Martins Medeiros.

São Carlos-SP
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas

Programa De Pós-Graduação Em Sociologia

Folha de aprovação

Defesa da Dissertação de Mestrado da candidata Nayhara Almeida de Sousa, realizada em 08/07/202.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Priscila Martins Medeiros (UFSCar)

Prof. Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira (UNEMAT)

Prof. Dr. Valter Roberto Silvério (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.



À Marina e Artênio, meus pais.

AGRADECIMENTOS

Na caminhada para a realização dessa pesquisa eu tive a sorte de contar com apoio de pessoas queridas. Por isso, agradeço ao meu companheiro, Elvio Kazuo, pelo apoio, carinho e cuidado com a nossa família. Agradeço pelo amor e compreensão das minhas crianças: Vinícius e Melissa. À minha mãe, à Dona Vilma e Dona Fátima pelos cuidados com a Melissa e Vinícius. Vocês tornaram possível minha jornada em São Carlos-SP.

À minha orientadora e amiga, Priscila, pelas nossas longas conversas, pelo incentivo e confiança. Você possibilitou a realização dessa pesquisa e a minha permanência no mestrado. Mas não somente, seu excelente trabalho como professora e orientadora, desde a graduação, foi essencial para a construção da minha trajetória como pesquisadora. Não existem palavras que possam demonstrar minha gratidão e afeto. Também sou grata ao querido Paulo Alberto, pela motivação. Repito o que já disse em outro momento: gratidão por aquela inesquecível conversa na mesa do bar, acredito que sem ela eu não teria ingressado no mestrado. As palavras ditas naquele encontro mudaram a minha vida, obrigada por acreditar no meu potencial.

Gratidão à Larissa, Monique, Rangel, Carol e as outras amigas e amigos que estiveram ao meu lado, dando força para não desistir. Vocês são especiais na minha vida. Aos colegas do Grupo de Pesquisa Texturas da Experiência e do Grupo de Estudos da Diáspora, nossos encontros, discussões e trocas foram de suma importância para a construção deste trabalho.

Agradeço aos professores, professoras e funcionários do Programa de Pós Graduação em Sociologia da UFSCAR, especialmente, ao professor Valter Silvério pelas aulas e por me supervisionar no estágio de docência. Foi uma experiência enriquecedora.

À professora Marisa Bittar por me receber em sua casa de forma tão generosa e me explicar os passos de sua pesquisa sobre Mato Grosso do Sul. E por me presentear com os dois volumes de seu trabalho.

Por último e não menos importante, agradeço às estudantes e professoras/es da UFMS, interlocutoras/es desta pesquisa. Agradeço pela disposição em contribuir de forma tão significativa para este trabalho. A colaboração de vocês foi fundamental. Muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo geral interpretar sociologicamente as significações produzidas por mulheres negras, a partir de suas experiências como estudantes em cursos de graduação da UFMS, no período entre o ano de 2013 a 2018. Com isso, buscamos interpretar os múltiplos efeitos subjetivos e sociais dessas experiências relacionando-os ao contexto de implementação das políticas nacionais de ações afirmativas e da Lei 12.711, de 2012. A Lei conhecida como “Lei de Cotas”, que tornou obrigatória a adoção de cotas com critérios de origem escolar (escola pública), racial e de renda em todas as universidades federais e em institutos federais de ensino técnico de ensino médio do país. Com a aprovação da “Lei de Cotas”, o Estado Brasileiro consolidou e unificou o que já era realidade em grande parcela das universidades públicas, que vinham adotando algum tipo de política de ação afirmativa desde a década anterior. No caso da experiência da UFMS os nossos objetivos específicos são: a) Compreender como as estudantes negras constroem suas experiências de agência, tanto individuais como coletivas, dentro da UFMS. b) Analisar de que maneira a UFMS tem implementado ações de acesso e permanência estudantil, no âmbito da Lei 12.711/2012, com destaque para seus reflexos sobre as mulheres negras cotistas. Esta pesquisa, de caráter qualitativo e exploratório, foi realizada por meio de pesquisas documental, bibliográfica e com a realização de entrevistas para captar as experiências vividas pelas estudantes. Nosso aporte teórico-metodológico é baseado nas contribuições dos Estudos Pós- Coloniais, Estudos Culturais e Epistemologia Feminista Negra, Estudos Culturais e Epistemologia Feminista Negra.

Palavras-chave: Mulheres Negras; Experiências; Representações Sociais; Ações Afirmativas; Universidade.

ABSTRACT

This research aims to understand sociologically the meanings produced by black women, from their experiences as students in undergraduate courses at UFMS, in the period between 2013 and 2018. With this, we seek to interpret the multiple subjective and social effects of these experiences from the context of the implementation of national policies of affirmative action and Law 12.711, 2012. The law, which became known as the "Quotas Law", made it mandatory to adopt quotas with criteria of school origin (public school), race, and income in all federal universities and federal institutes of technical high school education in the country. With the approval of the "Quotas Law", the Brazilian State consolidated and unified what was already a reality in a large part of the public universities, which had been adopting some kind of affirmative action policy since the previous decade. In the case of the UFMS experience, our specific objectives are: a) To understand how black students build their individual and collective experiences of agency within the UFMS. b) To analyze how the UFMS has implemented actions for student access and permanence, within the scope of Law 12.711/2012, with emphasis on its reflections on black women quota holders. This qualitative and exploratory research was conducted through documentary and bibliographic research and interviews to capture the students' living experiences. Our theoretical and methodological approach is based on the contributions of Postcolonial Studies, Cultural Studies, Black Feminist Epistemology, Cultural Studies and Black Feminist Epistemology.

Keywords: Black Women; Experiences; Social Representations; Affirmative Action; University.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Resposta ao pedido de informação sobre o acesso de estudantes cotistas na UFMS, de 2013 a 2018.....	23
Figura 2 - Título eleitoral de Luiz Alexandre de Oliveira.....	116
Figura 3 - Igreja de São Benedito na Comunidade Quilombola São Benedito/Tia Eva.	118
Figura 4 - III Seminário Local de Ações Afirmativas	124
Figura 5 - Membros do GERAA/UFMS	126
Figura 6 - Notícia sobre a implementação das ações afirmativas na UFMS.....	130
Figura 7 - Reunião entre a Comissão para implementação das Ações Afirmativas e a Reitoria da UFMS.	130
Figura 8 - Fórum de Ações Afirmativas pela Democratização da Educação Superior.....	137
Figura 9 - Dados ações afirmativas 2014 na UFMS	138
Figura 10 - Diretrizes Gerais, DIAF/UFMS, 2016.	142
Figura 11 - Questionário da SEPPIR para a UFMS.....	143
Gráfico 1 - Número total de estudantes que ingressaram via SISU, matriculados na UFMS, Câmpus Campo Grande, por ano de ingresso.....	155
Gráfico 2 - Distribuição do ingresso por sistema de concorrência, via SISU, na UFMS entre 2013 a 2018	155
Gráfico 3 - Comparativo entre estudantes cotistas e não-cotistas matriculados/as na UFMS entre os anos de 2013 a 2015.....	156
Gráfico 4 - Comparativo entre estudantes cotistas e não-cotistas matriculados na UFMS entre os anos de 2016 a 2018.....	158
Gráfico 5 - Comparativo por sexo de ingressantes cotistas no curso de Medicina/UFMS, Câmpus Campo Grande, 2013 a 2018.....	168
Gráfico 6 - Quantitativo de Ingressantes Cotistas por Cor/Raça/Sexo no Curso de Medicina/UFMS, Câmpus Grande, 2018.	168
Quadro 1 - Documentos sobre a implementação das ações afirmativas da UFMS	18
Quadro 2 - Questionário Biográfico para estudantes da área de Ciências Humanas. UFMS, Câmpus de Campo Grande-MS, 2020.....	32
Quadro 3 - Questionário Biográfico para estudantes da área de Ciências Biológicas. UFMS, Câmpus de Campo Grande-MS, 2020.....	33
Quadro 4 - Questionário Biográfico para estudantes da área de Ciências da Saúde, UFMS, Câmpus de Campo Grande, 2020.	33
Quadro 5 - Questionário Biográfico para estudantes da área de para estudantes da área de Ciências Sociais Aplicadas. UFMS, Câmpus de Campo Grande-MS, 2020.....	34
Quadro 6 - Questionário Biográfico para estudantes da área de para estudantes da área de UFMS, Câmpus de Campo Grande-MS, 2020.	34
Quadro 7 - Ações realizadas pela DIAAF/UFMS e resultados obtidos entre 2017 a 2020.	148
Quadro 8 - Programas Federais para a promoção da permanência estudantil nas universidades federais.	178

Tabela 1 - Número e percentual de aprovação nas disciplinas de graduação oferecidos pela UFMS no Câmpus de Campo Grande a partir do critério de autodeclaração cor/raça e sexo, em 2013.	175
Tabela 2 - Número e percentual de aprovação nas disciplinas de graduação oferecidos pela UFMS no Câmpus de Campo Grande a partir do critério de autodeclaração cor/raça e sexo, em 2014.	176
Tabela 3 - Número e percentual de aprovação nas disciplinas de graduação oferecidos pela UFMS no Câmpus de Campo Grande a partir do critério de autodeclaração cor/raça e sexo, em 2014.	176
Tabela 4 - Número e percentual de aprovação nas disciplinas de graduação oferecidos pela UFMS no Câmpus de Campo Grande a partir do critério de autodeclaração cor/raça e sexo, em 2016.	176
Tabela 5 - Número e percentual de aprovação nas disciplinas de graduação oferecidos pela UFMS no Câmpus de Campo Grande a partir do critério de autodeclaração cor/raça e sexo, em 2017.	176
Tabela 6 - Número e percentual de aprovação nas disciplinas de graduação oferecidos pela UFMS no Câmpus de Campo Grande a partir do critério de autodeclaração cor/raça e sexo, em 2018.	177
Tabela 7 - Número de estudantes matriculados e atendidos/as pelas políticas de assistência estudantil da UFMS, Câmpus de Campo Grande, entre os anos de 2013 a 2018.	182

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AGETIC/UFMS – Agência de Tecnologia da Informação e Comunicação
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BPMEC – Bolsa Permanência do Ministério da Educação
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCE – Diretório Central dos Estudantes
DIAAF/UFMS – Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas
DIASE/UFMS – Divisão de Assistência Estudantil
e-SIC - Sistema Eletrônico de Informações
FAED/UFMS – Faculdade de Educação
FAPEC – Fundação de Apoio à Pesquisa, ao Ensino e à Cultura
FLACSO – Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
GERAA/UFMS – Grupo de Estudos sobre Raça e Ações Afirmativas
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHG/MS - Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul
MEC – Ministério da Educação
NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
OPAS – Organização Pan-americana da Saúde
SEAC/UFMS - Seção de Acessibilidade
SEAAF/UFMS – Secretaria de Acessibilidade e Ações Afirmativas
SEAFI/UFMS – Seção de Ações Afirmativas
SED – Secretaria Estadual de Educação
SEPPIR - Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SPM - Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República
SDH – Secretaria Nacional de Direitos Humanos
SISU - Sistema de Seleção Unificada
PNAES - Plano Nacional de Assistência Estudantil
PREAE/UFMS – Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis
PROAES – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. CAMINHOS DA PESQUISA	13
1.1 Procedimentos Metodológicos	15
1.2 As Entrevistas.....	24
1.3 O Perfil das Estudantes	32
2. DIMENSÕES DA REPRESENTAÇÃO DA DIFERENÇA	37
2.1 A representação como conceito e prática: a construção do “ser mulher negra”	39
2.2 A emergência da identidade	49
2.3 O Feminismo Negro e a Produção de Sujeitos	58
3. MULHERES NEGRAS NA UNIVERSIDADE: A DIFERENÇA COMO EXPERIÊNCIA...	82
3.1 Penso, logo existo? A Epistemologia Moderna e as Universidades	82
3.2 Sociologia Brasileira: Quem fica na memória da disciplina?.....	89
3.3 As universidades no Brasil e as Ações Afirmativas: Antecedentes Históricos	95
4. ACESSO E PERMANÊNCIA NA UFMS	102
4.1 “Mato Grosso do Sul deve tudo ao boi”: narrativas sobre a formação de um novo estado	107
4.2 Ações afirmativas na UFMS	120
4.3 “Foi a maior batalha que enfrentei”: As rotas de chegada à UFMS	153
4.4 Sobre Vivência no Espaço Acadêmico: Políticas de Permanência Estudantil na UFMS	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	196
Anexo I - Ações Desenvolvidas pela DIAAF/UFMS em relação ao acompanhamento de estudantes pretos, pardos e indígenas que ingressaram pela reserva de vagas na UFMS. entre 2013 a 2018.	207
Anexo II - Questionário Bibliográfico e Roteiro das Entrevistas com as Estudantes	210
Anexo III – Roteiro de Entrevistas com Professores.	213

INTRODUÇÃO

O contexto atual é marcado por uma pandemia devido ao novo Coronavírus (COVID-19)¹, que teria surgido na China e ganhou proporções mundiais. A pandemia se desdobrou em isolamento social recomendado pela Organização Mundial de Saúde, modificando a rotina diária de populações ao redor no mundo, no Brasil e, de maneira muito específica, o processo de produção e escrita desta pesquisa.

As recomendações de isolamento social já perduram há quase dois anos. Nesse momento em que enfrentamos uma crise sanitária que já resultou em mais de 300 mil pessoas mortas no Brasil, também passamos por uma difícil crise política. O atual Governo Federal² além de inviabilizar a vacinação da população brasileira³ contra a COVID-19, vem promovendo o desmonte de inúmeras políticas públicas de educação, saúde e trabalho. Ademais, promoveu a extinção da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial-SEPPIR⁴, da Secretaria de Políticas Públicas para a Mulher - SPM, e da Secretaria de Direitos Humanos – SDH, que atualmente foram transformadas no Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Essas mudanças acabam por inviabilizar a efetivação das políticas sociais conquistadas anteriormente pelos movimentos sociais.

Neste contexto de imensas dificuldades para toda a sociedade brasileira, existe uma preocupação generalizada com a população negra e periférica no Brasil. Por exemplo, pesquisas apontam que nos Estados Unidos a população negra registra altas taxas de infecção e mortalidade pelo novo Coronavírus, em relação à população branca⁵. No Brasil, diversas

¹ De acordo com informações disponibilizadas pelo site do Ministério da Saúde *COVID-19* é uma doença causada pelo Coronavírus *SARS-CoV-2* (Síndrome Respiratória Aguda Grave - *Severe Acute Respiratory Syndrome* - SARS), que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves (OPAS, 2021).

² O atual Presidente da República vem sendo apontado por movimentos sociais, intelectuais, figuras públicas, jornais e inúmeras outras mídias, em diversos países como uma liderança desastrosa. Por exemplo: "Washington Post aponta Bolsonaro como pior líder a comandar uma reação contra a pandemia"; "Bolsonaro é o pior presidente democraticamente eleito a lidar com a crise do Coronavírus"; "O pior presidente da história do Brasil".

³ No final do mês de abril de 2021 foi criada a Comissão Parlamentar de Inquérito nomeada de CPI da COVID. A CPI investiga os motivos que levaram a omissão do governo federal brasileiro em promover ações de combate à pandemia, especialmente na aplicação de recursos para compra de vacina (GUEDES, 2021).

⁴ A extinta Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial-SEPPIR, foi instituída em 21 de março de 2003, com o objetivo de promover a igualdade e combater discriminação, com ênfase na população negra. Através de medida provisória nº 696, enviada ao Senado em outubro de 2015, a secretaria foi incorporada ao Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, unindo a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a Secretaria de Direitos Humanos, e a Secretaria de Políticas para as Mulheres. Atualmente, a pasta foi transformada em Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, englobando também as políticas indígenas, por meio da Funai, anteriormente vinculada ao Ministério da Justiça.

⁵ A matéria publicada pela *BBC NEWS* informa que a população negra é desproporcionalmente afetada nos Estados Unidos (CORREIA, 2020).

pesquisas apontam para uma situação semelhante. Neste cenário, as populações que não possuem acesso adequado à cuidados de saúde, alimentação e moradia figuram entre as mais atingidas e com maior risco de óbito (SANTOS et al, 2020). Mas em meio a tudo isso é importante ressaltar, como lembram Priscila Martins Medeiros e Valter Roberto Silvério (2020), que existe resistência criativa entre as populações negra⁶, indígena⁷ e quilombola⁸, no enfrentamento das violências e limitações diárias.

Assim, esta pesquisa tem por objetivo geral interpretar sociologicamente as significações produzidas por mulheres negras, a partir de suas experiências como estudantes em cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), entre os anos de 2013 a 2018. Com isso, buscamos interpretar os múltiplos efeitos subjetivos e sociais dessas experiências a partir do contexto de implementação das políticas nacionais de ações afirmativas e da Lei 12.711, de 2012. Buscamos compreender, portanto, os impactos e as significações que essas políticas imprimiram nas trajetórias e ações individuais e coletivas dessas mulheres.

Para alcançar este objetivo geral, a pesquisa se desdobra em dois objetivos específicos: no primeiro deles, buscamos interpretar como as estudantes negras constroem suas experiências de agência, individuais e coletivas, dentro da UFMS; e no segundo, iremos abordar as ações da gestão universitária, especialmente no que toca aos reflexos das políticas de permanência estudantil, no âmbito de implementação da Lei 12.711/2012, sobre as estudantes negras e suas percepções sobre elas.

A frase que abre o título desta pesquisa é emprestada da importante escritora brasileira Conceição Evaristo⁹. Mestre e doutora em Letras, ela é nascida em uma família marcada pela importante atuação de mulheres negras, que mantinham suas casas através do trabalho como faxineiras e cozinheiras. Com essa frase, ela demonstra sua experiência enquanto mulher negra com a escolarização formal e não-formal, e também demonstra como seu contexto social impacta sobre a carreira intelectual consolidada por ela. Autora de obras premiadas, ela escreveu, entre outros livros, *Olhos d'água*, *Ponciá Vicêncio* e *Becos da memória*. Ao longo da construção desta pesquisa, nos deparamos com muitas outras frases de

⁶ Iniciada no Rio de Janeiro, a Campanha “Mães na Favela” alimentos e materiais de higiene para população pobre e periférica. Em Campo Grande - MS, o projeto conta com a participação da Central Única das Favelas (CUFA) e *Slam Camélias* (PORTELA, 2020).

⁷ Mulheres Indígenas das Aldeias Limão Verde e Ipegue do município de Aquidauana-MS e da Aldeia Aldeinha do município de Anastácio-MS promoveram uma ação solidária para produção de sabão líquido e máscaras para as comunidades (HOUXO VAKOE, 2020).

⁸ A Comunidade Quilombola Tia Eva, localizada em Campo Grande-MS organizou o primeiro Comitê Sanitário da capital (COMITE SANITÁRIO TIA EVA, 2020).

⁹ Frase presente na entrevista concedida pela autora à Revista Fórum (VASQUES, 2017).

estudantes negras, que nos contaram suas experiências com a educação e com a formação universitária, agora neste contexto de implementação de ações afirmativas.

A escolha da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul se justifica, primeiramente, pela história da presente pesquisadora nessa instituição, construída enquanto realizava o curso de graduação em Ciências Sociais. Na UFMS, aconteceram suas primeiras pesquisas na área de relações raciais, além da conclusão de curso de pós-graduação *lato sensu* na mesma universidade¹⁰. De um ponto de vista mais amplo, a escolha da UFMS se dá por dados específicos sobre acesso e permanência de estudantes, sobre os quais falaremos logo mais, além do fato da instituição estar localizada em um estado marcado pela forte delimitação de fronteiras territoriais e humanas. Além desses aspectos, a UFMS foi a última universidade pública do estado de Mato Grosso do Sul a adotar políticas de ações afirmativas, que somente se deu a partir da Lei 12.711/2012, apesar de haver intensa mobilização de diversos atores sociais para a implementação de políticas de cotas sociais e raciais anterior à promulgação da Lei.

No ano de 2017, durante visita do então Secretário Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), Juvenal Araújo, foi entregue o Relatório de Gestão da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, que detalhou as ações de monitoramento das cotas destinadas aos ingressantes de vestibular, Sistema de Seleção Unificado do Ministério da Educação – SISU/MEC e concurso público, a partir do ano de 2013 até 2016. Segundo as conclusões do relatório, 2.027 estudantes ingressaram pelo sistema de cotas, em diferentes modalidades. As conclusões também apontaram que entre as ações realizadas pela Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas, entre 2013 e 2016, receberam destaque aquelas voltadas para o atendimento de estudantes com algum tipo de deficiência. Nesse relatório, verificamos a ausência de dados sobre os atendimentos realizados aos estudantes negros/as, indígenas e quilombolas pela instituição, o que imediatamente chamou nossa atenção. O que levaria um documento construído para informar sobre as ações e atendimentos realizados pela UFMS para estudantes cotistas não conter informações sobre estudantes negros e indígenas? O que levou a UFMS a ser a última universidade a implantar ações afirmativas no estado? São questões que motivaram a construção dessa pesquisa.

No site institucional da Divisão de Acessibilidade de Ações afirmativas, até o presente momento, não constam informações sobre as ações realizadas pela instituição para o atendimento e acompanhamento dos cotistas negros e indígenas. Nem mesmo informações

¹⁰ Especialização em Relações Étnico Raciais, Gênero e Diferenças pela Faculdade de Educação (FAED) da UFMS.

referentes ao I Seminário Nacional de Políticas de Ações Afirmativas nas Universidades Brasileiras – Grupo de Trabalho 21 da ANPED¹¹– realizado em agosto de 2018, que contou com o apoio da Divisão de Acessibilidade de Ações afirmativas.

Outra questão importante se refere aos dados sobre o total de 427 estudantes cotistas matriculados em 2013. Destes, 60% tiveram alguma reprovação no primeiro semestre de 2013. E 22% não renovaram a matrícula para o segundo semestre de 2013. No primeiro semestre de 2014, daquele total de matriculados no ano anterior, 33,72 % não renovaram a matrícula. Estes são dados preocupantes que também justificam esta pesquisa e o motivo da escolha da UFMS como campo de estudo (SANTANA, 2016).

Desta maneira, o recorte temporal é iniciado em 2013 e está relacionado com o ano de implementação da Lei nº12.711/2012. A lei de cotas prevê a ampliação e democratização do acesso às instituições federais de ensino, voltada para estudantes que cursaram o ensino médio integralmente na rede pública, oriundos de família de baixa renda e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas. A legislação reserva, no mínimo, 50% das vagas disponíveis nas universidades e institutos federais, em cada processo seletivo, curso e turno. Assim, buscamos coletar informações sobre mulheres negras cotistas que ingressaram na UFMS a partir de 2013. Nosso recorte temporal termina em 2018, período que nos permite verificar as questões de permanência das estudantes negras e suas experiências no decorrer dos anos.

Partindo de uma abordagem sociológica, foram utilizadas fontes documentais – tais como decretos, leis, publicações oficiais da UFMS, base de dados do perfil socioeconômico de estudantes negras da UFMS – e realizamos entrevistas de profundidade, que nos permitiram interpretar as particularidades da experiência sul-mato-grossense. Os significados produzidos por essas mulheres, em torno das dimensões de raça, classe, gênero, sexualidade e como as suas posições sociais são delimitadas por parâmetros amplos estabelecidos por estruturas políticas, econômicas e culturais de dimensões que vão além de fronteiras nacionais. Por isso, no primeiro capítulo deste trabalho iremos apresentar os percursos de construção da pesquisa.

Aqui *experiência* é compreendida como um processo de significação e interpretação das vivências individuais e coletivas em meio as relações de gênero, raça, classe, sexualidade entre outros marcadores, articulados entre si. De maneira relacional, a subjetividade é entendida como filtro ou lente que traz sentido às nossas relações com mundo, conformada por nossas experiências, desejos e emoções. O termo *experiência* não é transparente, não

¹¹ Disponível em <http://www.anped.org.br/content/i-seminario-nacional-politicas-de-acoes-afirmativas-nas-universidades-brasileiras-gt-21> Acessado em mai. 2021..

reflete a realidade dada, mas os efeitos discursivos dos processos que constroem essa realidade. Essa noção de *experiência*, argumentada por Avtar Brah (2011), é importante para alcançar o objetivo geral dessa pesquisa. Justamente por nos ajudar a compreender a relação entre subjetividade e experiência coletiva. Nossas subjetividades são constituídas dentro e através de práticas discursivas heterogêneas, ou seja, nossas identidades são mutáveis e tecidas a partir das articulações entre as relações de raça, gênero, classe e sexualidade.

Podemos complementar a conceituação da *experiência* pensando-a partir da *diferença*. A *diferença como experiência* pode ser entendida como um emaranhado de práticas ideológicas e institucionais pelo qual nossas experiências individuais e coletivas são produzidas e atualizadas. Isso nos permite distinguir a *diferença* como marca de diferenciação das histórias coletivas e *diferença* como experiência individual. Essas diferenças articulam-se constantemente, mas não deveriam ser reduzidas ou unificadas. “Um mesmo contexto social pode produzir várias histórias coletivas distintas, biografias que se diferenciam tanto quanto se vinculam, através de especificidades contingentes” (BRAH, 2011, p.146. Tradução Livre)¹²

Aqui abro um espaço para falar em primeira pessoa e ressaltar que durante todo esse processo de investigação, desde a elaboração do projeto, revisitei minha biografia. Como a maior parte das estudantes aqui entrevistadas, também sou a primeira pessoa da família a estudar em universidade pública e a cursar pós-graduação. Minha trajetória individual faz parte das memórias coletivas de mulheres negras, mas ressalto que este trabalho é uma construção e não um guia transparente da realidade. Ele não resume ou encerra as experiências coletivas de mulheres negras com a educação superior.

Dessa maneira, o primeiro capítulo trata de apresentar os referenciais teórico-metodológicos que orientam essa pesquisa: os Estudos Culturais, Estudos Pós-Coloniais e Epistemologia Feminista Negra. As perspectivas dos Estudos Culturais e Pós-Coloniais estão presentes neste trabalho para auxiliar tanto nas etapas iniciais da pesquisa, quanto na formulação dos nossos instrumentos e na análise dos resultados. Também apresentaremos os instrumentos de pesquisa que compõem essa dissertação. Da mesma forma, a Epistemologia Feminista Negra é importante por sua contribuição para a construção do problema de pesquisa e como uma abordagem interpretativa das experiências das estudantes. Além disso, o capítulo apresenta as ferramentas metodológicas adotadas para a realização da pesquisa.

¹² No original: “El mismo contexto puede producir varias historias colectivas distintas, biografías que se diferencian tanto como se vinculan a través de especificidades contingentes”.

As questões trazidas pelas estudantes, quase sempre, giram em torno da identidade. E falar sobre identidade pode ser controverso até mesmo para quem parece estar segura sobre seu pertencimento. Uma nomeação como “mulher negra”, dentro do contexto colonial pode ignorar outras identidades, por exemplo, “ser estudante”. Isso nos leva ao segundo capítulo deste trabalho, que visa explorar as discussões sobre *representação e identidade*. Partindo das contribuições das estudantes sobre “ser mulher negra”, construímos este capítulo, a partir da discussão com autores/as como Stuart Hall, Anthony Appiah, Frantz Fanon e Patrícia Hill Collins, entre outras/os.

No terceiro capítulo, a partir dos significados mobilizados pelas estudantes, discutimos a respeito das bases epistemológicas da universidade e sobre a presença de mulheres negras nessas instituições. Consideramos pertinente revisitar as bases de fundação das universidades brasileiras, o percurso da constituição do ensino superior e o contexto de implementação das ações afirmativas no país. Também realizamos uma breve discussão sobre a produção de conhecimento sociológico no Brasil e as contribuições de intelectuais negras.

No quarto e último capítulo, analisamos o processo de implementação das ações afirmativas e de permanência estudantil na UFMS, no âmbito da Lei 12.711/2012, com destaque para seus reflexos sobre as estudantes. Além disso, discutimos o processo de formação de Mato Grosso do Sul e as bases que fundamentam o “ser sul-mato-grossense”. E exploramos o debate sobre contexto regional de Mato Grosso do Sul e seus reflexos nas condições de acesso e permanência de estudantes negros/as, quilombolas e indígenas na UFMS. Dessa maneira, problematizamos o acesso e a permanência de mulheres negras na educação superior através da análise do contexto de implementação da Lei nº12.711/2012 e das políticas de permanência implementadas pela UFMS.

Vale ressaltar que, ao pesquisar as experiências de mulheres negras na universidade, não as compreendemos enquanto um grupo homogêneo. Inspiramo-nos em Brah (2011) e Collins (2000) para argumentar que a categoria “mulher negra” tem suas particularidades forjadas dentro e por intermédio de aspectos historicamente específicos de relações de gênero, raciais e de classe, entre outros marcadores. Trata-se de uma categoria construída, e em construção, no interior das experiências sociais.

1. CAMINHOS DA PESQUISA

A análise do real é delicada. Um pesquisador pode adotar duas atitudes diante do seu tema. Na primeira ele se contenta em descrever – à maneira do anatomista que se surpreende quando, ao descrever a tíbia, alguém lhe pergunta o número de depressões anti-peroneais que ele possui. É que, nas suas pesquisas, os anatomistas nunca tratam de si próprios, mas dos outros; no início dos nossos estudos médicos, após algumas sessões nauseabundas de dissecação, pedimos a um calejado para nos dizer como evitar o mal-estar. Ele nos respondeu simplesmente: “Meu caro, faça como se você estivesse dissecando um gato, e tudo irá bem” ... Na segunda atitude, após ter descrito a realidade, o pesquisador se propõe a modificá-la. Aliás, em princípio, a intenção de descrever parece implicar uma preocupação crítica e, por conseguinte, uma exigência de superação em busca de alguma solução. A literatura oficial ou anedótica criou tantas histórias de pretos, que não podemos mais ignorá-las. Porém, ao reuni-las, não se avança na verdadeira tarefa, que é mostrar seu mecanismo. O essencial para nós não é acumular fatos, comportamentos, mas encontrar o seu sentido (FANON, 2008: 145).

Inspiradas em Fanon (2008), nossa proposta principal é interpretar os sentidos e significados trazidos por estudantes negras sobre suas experiências com o ensino superior. Este capítulo apresenta os referenciais teórico-metodológicos que orientam essa pesquisa, entre eles, os Estudos Culturais e Estudos Pós-Coloniais. Essas perspectivas teóricas nos auxiliam tanto nas etapas iniciais da pesquisa, quanto na formulação dos instrumentos de análise dos resultados. Essas abordagens têm como principal intenção a desconstrução de essencialismos e de fronteiras culturais construídas “tanto pelo colonialismo como pelas lutas anticoloniais” (COSTA, 2006, p. 121).

Os Estudos Culturais surgem a partir da segunda metade do século XX. Podemos defini-los como corrente teórica que se concentra na compreensão dos diferentes usos da mídia para criar e promover novas formas de cultura que estruturam nossa vida social. O foco da abordagem de origem dos Estudos Culturais estaria na compreensão de como a mídia afeta nossa vida individual, ou seja, estariam preocupados com o nível micro de nossas relações sociais cotidianas. Podemos situar o surgimento dos Estudos Culturais, na Inglaterra, a partir de nomes como Graham Murdock, Raymond Williams e Eduard Thompson e também na Universidade de Birmingham, a partir do importante trabalho de Stuart Hall (RAI; PANNA, 2015).

Ao tratar da emersão dos Estudos Culturais, Hall (2018, p.143) nos informa que na produção teórica não existem “inícios absolutos” e o que deveria importar são as “rupturas significativas” que reagrupam antigas correntes de pensamento com novos elementos, produzindo novas premissas. Essas, por sua vez proporcionam novas possibilidades de temas, novos questionamentos e novas formas de respondê-los.

Através desse posicionamento o autor argumenta que *cultura* para os Estudos Culturais não é um termo simples de se conceituar, ao invés disso, podemos pensá-lo como um “local de interesses convergentes”. Os Estudos Culturais partem de elementos culturalistas e estruturalistas, bem como das ideias elaboradas por Antonio Gramsci sobre cultura e ideologia (HALL, 2018, p. 147).

Posicionada no contexto de emergência dos Estudos Culturais, a perspectiva pós-colonial foi iniciada por pensadoras/es qualificadas/os como intelectuais da diáspora negra ou migratória. Nomes como Homi Bhabha, Gayatri Chakravorty Spivak, Edward Said e Paul Gilroy partiram inicialmente dos estudos literários na década de 1980, expandindo-se posteriormente para outras disciplinas e outras partes do mundo. Suas produções foram, em grande parte, influenciadas pelos trabalhos de Frantz Fanon.

Os Estudos Pós-Coloniais também estariam orientados para a necessidade de se pensar além da “normalidade” hegemônica e focalizar naqueles momentos, processos e espaços em que são produzidas as diferenças culturais. Nesta perspectiva, as diferenças culturais são entendidas como excedentes das somas das partes da “diferença”, geralmente expressas como diferenças de raça, gênero, classe, sexualidade, entre outras, conceituadas como *entre-lugares*. Para Bhabha (2019), a crítica pós-colonial é testemunha das forças desiguais de representação cultural envolvidas na disputa pela autoridade discursiva, a partir de práticas políticas e sociais dentro da ordem do mundo moderno.

O termo pós-colonial, de acordo com Young (2001), refere-se ao período que sucede os processos de imperialismo e colonização. Mais especificamente, evidencia as transformações históricas e culturais que têm sido produzidas a partir das mudanças no poder colonial. O termo “pós” da crítica pós-colonial marca, justamente, esse momento histórico da introdução de novas estratégias e práticas críticas ao *status quo* da hegemonia imperialista.

“Ela ataca o status quo do imperialismo econômico hegemônico, e a história do colonialismo e do imperialismo, mas também sinaliza um engajamento ativista com uma posição política positiva e novas formas de identidade política da mesma forma que o marxismo ou o feminismo. Com relação a este último, a política e a teoria do pós-colonialismo podem ser amplamente identificadas com os objetivos e práticas do chamado “Feminismo do Terceiro Mundo” (YOUNG, 2001, p.58, tradução livre).¹³

Os Estudos Pós-Coloniais não constituem uma matriz teórica única, envolvem múltiplas atividades e diferentes posições de prioridade. Dessa maneira, o pós-colonial se

¹³ No original: It attacks the status quo of hegemonic economic imperialism, and the history of colonialism and imperialism, but also signals an activist engagement with positive political position and new forms of political identity in the same way as marxism or feminism. With respect to the latter, the politics and theory of postcolonialism can be largely identified with the goals and practices of so called “Third World Feminism”.

refere a um conjunto de posições epistemológicas que se aproximam dos caminhos teóricos traçados pelas diversas teorias feministas. Essa aproximação desenvolve diferentes ênfases e possibilidades a partir de uma vasta gama de disciplinas e agendas teóricas articulando-se com pontos de intervenção política (YOUNG, 2001).

É nesse sentido que, apesar das particularidades de cada uma dessas perspectivas teóricas, as contribuições da Epistemologia Feminista Negra também compõem o aporte teórico desta pesquisa, a partir de nomes como Patrícia Hill Collins e bell hooks¹⁴. “As críticas pós-colonial e negra propõem formas de subjetividades contestatórias que são legitimadas no ato de rasurar as políticas de oposição binária (BHABHA, 2019, p. 286). O intuito é que essas perspectivas, mais próximas do que divergentes, contribuam para a compreensão das especificidades existentes na produção das representações em torno da categoria “mulher negra” e suas implicações no contexto universitário.

1.1 Procedimentos Metodológicos

Este item trata de apresentar os instrumentos de pesquisa que compõem essa dissertação. Para tanto, a ideia de mosaico de Howard Becker (1994) é útil por permitir pensar e organizar sistematicamente as diversas fontes e técnicas que foram utilizadas na realização dessa pesquisa. Cada peça acrescentada ao mosaico contribui para a compreensão do contexto geral da pesquisa. “Quando muitas peças já foram colocadas, podemos ver, mais ou menos claramente, os objetos e as pessoas que estão no quadro e sua relação uns com os outros. Diferentes fragmentos contribuem diferentemente para nossa compreensão” (BECKER, p. 104, 1994).

Além disso, o autor fornece exemplos de como histórias de vida podem ser úteis para propiciar uma perspectiva analítica a partir do lado subjetivo de processos institucionais frequentemente estudados, como por exemplo, o estudo de uma universidade.

O estudo de uma universidade, pode levantar suposições (sem dúvida, tem que fazê-las) sobre o caráter da cidade; estado e região onde está situada, sobre a bagagem e a experiência de classe social de seus estudantes, e sobre um grande número de outros assuntos passíveis de influenciar o funcionamento da escola e a maneira como este afeta os estudantes (BECKER, 1994, p. 108).

¹⁴ A autora Gloria Jean Watkins adotou o nome de bell hooks em homenagem à sua bisavó materna, chamada Bell Blair Hooks. A grafia do nome em letras minúsculas é, de acordo com a intelectual, uma maneira de dar mais destaque ao que ela está escrevendo do que à pessoa em si. Portanto, neste artigo mantemos a forma com que a autora se denomina. Mais informações podem ser conferidas na entrevista que ela concedeu a Helen Twokov (1992).

A noção de mosaico nos é útil por ajudar a pensar a relação entre as diferentes técnicas utilizadas nesta pesquisa: levantamento e análise de documentos oficiais e publicações institucionais da UFMS; levantamento e análise de dados quantitativos sobre acesso e permanência de estudantes negras na UFMS; entrevistas baseadas nas histórias de vida de estudantes negras.

Nesse sentido, a história de vida pode dar um sentido à noção de processo. “Sociólogos gostam de falar de ‘processos em curso’ e coisas parecidas, mas seus métodos geralmente os impedem de ver os processos sobre os quais falam tão desembaraçadamente” (BECKER, p.110, 1994). De acordo com Becker (1994), a história de vida poderia auxiliar na descrição daqueles episódios interativos nos quais novas fronteiras de atividade individual e coletiva são forjadas, onde novos aspectos do eu são trazidos à existência.

Partindo das contribuições de Becker (1994) os procedimentos dessa pesquisa tiveram início com levantamento bibliográfico. Na busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações¹⁵ a partir dos termos “mulheres negras”, “acesso” e “permanência” foram encontrados dezenove resultados. Desses apenas quatro tratavam especificamente sobre o acesso de mulheres negras ao ensino superior. Ao alterar os termos por “mulheres negras” e “universidade” encontramos 1,424 resultados, desses apenas dez trabalhos possuíam estudantes negras como tema de pesquisa.

No geral, a maior parte dos trabalhos encontrados se dedicaram a analisar o acesso e permanência de estudantes negras em cursos e/ou em instituições específicas. E a maioria dos trabalhos que tratavam do acesso e permanência não tinham, especificamente, mulheres negras como sujeitos de pesquisa. Dos trabalhos encontrados, podemos destacar a dissertação de mestrado de Janaína Damaceno Gomes (2008) intitulada *Elas são pretas: cotidiano de estudantes negras na UNICAMP*. O trabalho contribuiu como uma referência para pensar as experiências de mulheres negras na universidade devido à dificuldade de encontrar pesquisas que tratem especificamente do tema.

Em busca realizada no repositório de teses e dissertações da UFMS, a partir dos termos “mulheres negras”, “acesso e permanência” e “universidade” foram encontrados três trabalhos, mas apenas um deles abordava especificamente a permanência de mulheres negras na universidade, dedicando-se a analisar a permanência de estudantes negras no curso de Pedagogia da UFMS. Trata-se de um trabalho de conclusão de curso de pós-graduação *lato-sensu* da Faculdade de Educação (FAED/UFMS). O trabalho contribui para a discussão aqui

¹⁵ Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acessado em: 31 mai. 2021.

levantada, por trazer entrevistas de estudantes negras, mas de maneira delimitada, visto que seu objetivo estava direcionado apenas para o curso de Pedagogia da UFMS.

Dessa forma, argumentamos que nossa pesquisa se diferencia por trazer as estudantes negras como sujeitos de pesquisa, e por utilizar os Estudos Pós-Coloniais, Estudos Culturais e a Epistemologia Feminista Negra como referenciais teórico-metodológicos. E também por trazer a conceituação de *experiência*, a partir da definição de Brah (2011) como guia para a construção da discussão. Além disso, apresentamos o contexto de implementação das ações afirmativas na UFMS, a partir da análise de documentos, mas principalmente a análise de entrevistas com alguns atores sociais envolvidos no processo.

Assim, partimos para o levantamento de documentos oficiais, publicações institucionais como: decretos, relatórios, atas, teses, dissertações e notícias referentes à implementação da Lei 12.711/2012 na UFMS. As fontes consultadas foram: site da UFMS, em especial as seções dedicadas a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis/PROAES; Divisão de Assistência Estudantil/DIASE e a Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas; site do Ministério da Educação/MEC; site da Câmara dos Deputados; Arquivo de teses e dissertações da UFMS.

Para atender o objetivo específico de analisar o processo de acesso de mulheres negras, a partir da implementação da Lei nº12.711/2012, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, foi realizada coleta de dados através da seleção dos documentos. As buscas se iniciaram com o uso da palavra-chave “ações afirmativas” no site de consulta pública da UFMS¹⁶. Ao todo, foram encontradas 832 publicações relacionadas ao termo. Para refinar a busca, filtramos as publicações por período: de 2012¹⁷ a 2018 para chegar às publicações referentes ao acesso e permanência de estudantes de graduação no Câmpus de Campo Grande-MS. Com isso, obtivemos 46 documentos.

Chegamos à necessidade de realizar a análise de todo o material levantado. Para tanto, nos apoiamos nas técnicas da análise de conteúdo. Podemos definir a análise de conteúdo como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constantes aperfeiçoamentos, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2011, p.15).

A primeira fase foi dedicada à uma pré-análise que teve por objetivo a exploração temática dos documentos. Posteriormente, realizamos a etapa denominada de “leitura flutuante”, que consistiu em conhecer e analisar os textos dos documentos, com o intuito de

¹⁶ Disponível em: <https://regdoc.ufms.br/users/login> Acessado em: 31 mai. 2021.

¹⁷ Ano de promulgação da lei 12711/2012.

extrair as primeiras impressões e orientações sobre os conteúdos, para armazená-los em arquivos separados por ano. Como se tratam de procedimentos exploratórios, neste momento não elaboramos hipóteses sobre o campo de estudos. Assim, conseguimos selecionar e organizar os documentos por período, tipo de documento e tema. Segue abaixo o quadro de documentos sobre implementação das ações afirmativas na UFMS:

Quadro 1 - Documentos sobre a implementação das ações afirmativas da UFMS

Mês/ Ano	Tipo do Documento	Tema¹⁸
04/2008	Relatório do III Seminário Local de Ações Afirmativas	O documento apresenta a proposta encaminhada à reitoria da UFMS no de 2008 para implementação de ações afirmativas para ingresso e permanência.
06/2008	Boletim oficial de Atos Administrativos da UFMS	Solicitação de providências para a instalação da Comissão Permanente de Ações Afirmativas na UFMS.
11/2012	Programa Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social na UFMS	Proposta de implantação do programa de ações afirmativas de inclusão racial e social na UFMS.
11/2012	Resolução nº 58, de 19 de novembro de 2012	O Conselho Universitário da UFMS resolve: fixar o percentual de 12,5% para a aplicação da reserva de vagas que trata a Lei 12.711/2012 para os processos de ingresso 2013/1.
04/2013	Resolução Nº 36, de 16 de abril de 2013.	Cria a Divisão da Acessibilidade de Ações Afirmativas.
06/2013	Ministério Público Federal- cód. doc. 408815	Informações acerca das Ações Afirmativas na UFMS para a pessoa com deficiência.
06/2013	CI - Cód. doc. 409857	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do CNPq ¹⁹ nas Ações Afirmativas (Pibic-af) - Plano de Trabalho para Acadêmico cadastrado no Programa De Ações Afirmativas da PREAE/UFMS.
08/2012	Lei 12.711/2012	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais.
04/2013	Resolução nº 17, de 16 de abril de 2013	O Conselho Universitário resolve: alterar para 25% o percentual para a aplicação da reserva de vagas que trata a Lei 12.711/2012 para os processos seletivos de ingresso 2013/2 2014/1.
09/2013	Ministério da Educação - Ofício - circular 02/2013	Solicita informações acerca das Ações Afirmativas implementadas na UFMS.
09/2013	08/CAA/PREG Paulo Speller	Resposta ao MEC, referente as Ações Afirmativas na UFMS.
01/2014	Secretaria de Educação Superior	Levantamento sobre Ações Afirmativas nas Universidades

¹⁸ Diz respeito à forma como foi abordada a ação afirmativa em cada documento.

¹⁹ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

		Federais Brasileiras. Levantamento.
04/2014	Resolução nº 29, de 29 de abril de 2014	O Conselho Universitário resolve: alterar para 37,5% o percentual para a aplicação da reserva de vagas que trata a Lei 12.711/2012 para os processos seletivos de 2014/2 e 2015/1.
04/2015	Resolução nº 19, de 9 de abril de 2015	O Conselho Universitário resolve: alterar para 50% o percentual para a aplicação da reserva de vagas que trata a Lei 12.711/2012 para os processos seletivos a partir de 2015.
08/2015	Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas – DIAF	Encaminha Convite para o Fórum de Ações Afirmativas-MS de 18 a 20 de junho de 2015 na UFMS ²⁰ .
2016	Relatório de Gestão DIAF/UFMS	Apresenta, entre outras coisas, as ações implementadas pela DIAF. Traz uma amplitude informações relacionadas ao atendimento e acompanhamento de estudantes com necessidades educacionais especiais ²¹ . Mas não apresentou informações sobre atendimento e acompanhamento de estudantes negros, pardos e indígenas que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas previsto pela Lei 12.711/2012.
2016	Dissertação - PPGEDU/UFMS	Acesso e Permanência na Educação Superior – Estratégias e Ações da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas/ DIAF na UFMS.
2017	Questionário enviado pela SEPPIR e respondido pela PROAES - UFMS, em 14 de março de 2017 ²² .	O documento questiona a implementação de bancas de verificação de veracidade da autodeclaração. O documento enviado pela SEPPIR não questiona quais foram as ações implementadas pela UFMS para a promover a permanência de estudantes que ingressam pelo sistema de reserva de vagas previsto pela LEI 12.711/2012.
2017	Relatório Técnico sobre Ações Afirmativas	O Relatório Técnico em relação à Política e Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial trata da reestruturação da universidade, em especial, da DIAAF.
2017	Quadro de Atividades desenvolvidas pela PROAES - UFMS	O documento descreve as atividades desenvolvidas pela PROAES/UFMS no ano de 2016 a 2017.
2017	Ata da Primeira Reunião da Comissão Consultiva de Ações Afirmativas da SEAFI/DIAAF/PROAES	Contextualiza a separação da DIAAF em duas seções: SEAFI ²³ e SEACE ²⁴ . Surgiram questionamentos sobre o acesso as informações sobre quem são os estudantes que ingressam por meio

²⁰ O Fórum de ações afirmativas: Pela Democratização do Ensino Superior aconteceu na UFMS e teve como objetivo de promover o diálogo sobre as experiências, a importância e impacto das ações afirmativas entre gestores de instituições públicas de educação superior (municipais, estaduais e federais) lideranças de movimentos sociais e estudantis, pesquisadores de ações afirmativas e rede pública do ensino médio (FLACSO, 2015).

²¹ Estudantes com algum tipo de deficiência, alta habilidades, superdotação ou transtornos globais de desenvolvimento.

²² Documento retirado dos anexos da dissertação de mestrado de Karoline Reis Macedo (2018).

²³ Seção de Ações Afirmativas (SEAFI).

²⁴ Seção de Acessibilidade (SEACE).

	- UFMS	das cotas; foi sugerido o mapeamento dessas informações por curso; foi sugerido a realização de ações para discutir o preconceito racial entre discentes e docentes; sugestão de recepção de calouros cotistas pela PROAES-UFMS.
2017	Ata da Segunda Reunião da Comissão Consultiva de Ações Afirmativas da DIAAF/PROAES - UFMS	Foram discutidos processos para a constituição das Bancas de Verificação da Veracidade e oficialização das mesmas.
2017	Ata da Terceira Reunião da Comissão Consultiva de Ações Afirmativas da DIAAF/PROAES - UFMS	Apresentação da nova chefia da SEAFI/DIAAF; Discussão sobre o fluxo de trabalho das Bancas de Verificação da Autodeclaração em 2017/2; Formação para pessoas que forem atuar nas bancas.
2017	Ata da Quarta Reunião da Comissão Consultiva de Ações Afirmativas da DIAAF/PROAES - UFMS	Sugestão de adoção de políticas específicas para promover o acesso e permanência da população indígena na UFMS;
2017	Ata da Quinta Reunião da Comissão Consultiva de Ações Afirmativas da DIAAF/PROAES - UFMS	Anúncio de troca da chefia da DIAAF e da SEAFI; discussão sobre a necessidade de a comissão produzir uma minuta sobre a política para ações afirmativas para UFMS e propor discussões na comunidade universitária.
2018	Resolução do Conselho Universitário nº 7, de 29 de janeiro de 2018.	Estabelece normas reguladoras de Avaliação e Verificação da Veracidade da Autodeclaração relativo aos processos de ingresso e para a permanência nos cursos de graduação e pós-graduação da UFMS.
2018	Dissertação	Pesquisa sobre a institucionalização das cotas na UFMS, entre os anos de 2013 a 2016.
2019	Plano de Governança "Governança: políticas, programas, planos e projetos"	A única referência ao tema das ações afirmativas neste documento foi sobre o Comitê de Gestão e Inclusão, Internacionalização e Ações Afirmativas. Entre suas competências estavam: acompanhar a implementação das normas e políticas por meio de metodologias e mecanismos de monitoramento e comunicação com revisão anual, de forma a torná-las eficazes e de simples aplicação. Mas não foi encontrado a apresentação sobre quais seriam essas metodologias e mecanismos. No item: Gestão de Inclusão e Ações Afirmativas cita a resolução de nº 7, de 2018 que estabelece normas reguladoras das bancas de avaliação e verificação da veracidade da autodeclaração no processo seletivo de ingresso e para a permanência na graduação e na pós-graduação da UFMS.

Fonte: Construído pela pesquisadora.

A análise dos documentos nos auxiliou na contextualização da implementação das ações afirmativas na UFMS, a partir da reserva de vagas especificada pela 12.711/2012 e na compreensão de como a instituição vem tratando tais políticas. Já o levantamento e análise

dos dados quantitativos sobre acesso de estudantes negras foi realizado a partir da solicitação direta à UFMS, no dia 28 de novembro de 2018, quando esta pesquisa ainda era um esboço e não havia sido aprovada pelo Programa de Pós Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos (PPGS/UFSCar). O intuito era obter um panorama para agregar a proposta de pesquisa e adiantar o processo de obtenção de dados sobre o ingresso de estudantes cotistas, prevendo uma possível demora por parte da UFMS em fornecer os dados.

Supreendentemente, a resposta veio no dia 7 de dezembro de 2018, via e-mail. A Agência de Tecnologia da Informação e Comunicação (AGETIC/UFMS) enviou uma planilha com dados sobre acesso de estudantes negras, a partir de respostas ao Perfil Socioeconômico²⁵, entre o período de 2012 a 2018. Os dados são referentes ao acesso de estudantes via Sistema de seleção Unificada-SISU/MEC²⁶, a partir de realização do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, em todos os campi da UFMS. A tabulação dos dados foi iniciada em março de 2019, pelo aplicativo *Excel*²⁷ e os dados serão apresentados no quarto capítulo desse trabalho. Devido à forma disposta na planilha recebida, com ausência de categorias que possibilitassem a tabulação dos dados o ingresso de estudantes cotistas a partir de categorias como cor/raça e modalidade de ingresso²⁸, trabalhamos apenas com dados relativos ao ingresso de estudantes cotistas por ano de ingresso e sexo.

Já os dados relativos à implementação de políticas voltadas para a permanência de estudantes que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas previsto pela lei 12.711/2012, foram solicitados a partir de visitas presenciais à Pró-reitoria de Assistência Estudantil (PROAES/UFMS), Divisão de Apoio e Assistência Acadêmica (DIASE/UFMS) e Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAAF/UFMS)²⁹, durante o mês de julho de 2019, mas os setores justificaram que não tinham posse dessas informações. Reiniciamos as visitas à DIAAF/UFMS no dia 03 de fevereiro de 2020. Na ocasião, foram solicitados junto à chefe da divisão os dados referentes às políticas de acesso e permanência para estudantes autodeclarados/as pretos/as ou pardos/as que ingressaram pelas cotas nos cursos de graduação da UFMS, entre os anos de 2013 a 2018. A servidora da DIAAF/UFMS informou que não

²⁵ Os/As estudantes preenchem o questionário do Perfil Socioeconômico da UFMS durante a realização da matrícula na Instituição.

²⁶ O SISU é o sistema informatizado do Ministério da Educação-MEC, no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio-Enem.

²⁷ *Excel* ou Microsoft *Excel* é um aplicativo de criação e edição de planilhas eletrônicas.

²⁸ Modalidade de ingresso se refere as modalidades escolhidas pelo/a estudante no momento da inscrição no SISU.

²⁹ Atualmente a divisão passou a ser secretaria: Secretaria de Acessibilidade e Ações Afirmativas (SEAAF/UFMS), conforme Instrução Normativa nº 1-PROPLAN/UFMS, de 6 de janeiro de 2021.

possuía dados organizados sobre estudantes cotistas, e que eu os encontraria na PROAES/UFMS.

Em visita à PROAES/UFMS, no dia 05 de fevereiro de 2020, foi informado que a UFMS só começou a exigir dos/as estudantes a obrigatoriedade do preenchimento sobre cor/raça no questionário do perfil socioeconômico a partir de 2019. E que a ausência dessa informação poderia interferir no resultado dos dados de anos anteriores. Sendo assim, foi acertado que a PROAES/UFMS enviaria por e-mail os dados quantitativos sobre a política de assistência estudantil voltada para estudantes cotistas. Mas passado um mês da visita, não houve retorno. No dia 15 de março de 2020 foi feito novo contato com a PROAES/UFMS, mas sem sucesso. No dia 08 de maio de 2020, a PROAES/UFMS³⁰ informou que não dispõe desses dados e que as informações requeridas poderiam ser encontradas na SEAAF/UFMS.

Perante as dificuldades de acesso aos dados sobre o quantitativo de estudantes cotistas atendidos/as pelas políticas de assistência estudantil na UFMS, recorremos à Lei de acesso à informação através do *e-Sic*³¹. Enquanto um canal facilitador, o *e-Sic* possibilita que qualquer pessoa solicite informações a qualquer órgão ou entidade do Governo Federal. Por meio do *e-Sic*, além de fazer o pedido, é possível acompanhar o cumprimento do prazo de resposta, de vinte dias úteis. Também é possível consultar as respostas recebidas, entrar com recursos caso a resposta seja negada ou insuficiente; apresentar reclamações; entre outras ações.

Assim, demos entrada na solicitação sobre o quantitativo de estudantes atendidos/as pelas políticas de assistência estudantil na UFMS, Câmpus Campo Grande, entre o período de 2013 a 2018, no dia 29 de abril de 2020. Foram feitas as seguintes perguntas: a) Qual o número de estudantes do sexo feminino e masculino autodeclaradas/os pretos/as, pardos/as e indígenas atendidas por: auxílio alimentação, auxílio creche, auxílio emergencial, auxílio moradia, auxílio permanência, auxílio para participação de estudantes em eventos e bolsa Promisaes³²? b) Qual o número de estudantes do sexo feminino e masculino

³⁰ Atualmente a UFMS está realizando o atendimento virtual através do aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*, devido as recomendações de isolamento social.

³¹ *e-Sic* é Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão. Trata-se de um sistema eletrônico web que funciona como porta de entrada única para os pedidos de informação. Garantido pela Lei 12.527/2011, conhecida como Lei de Acesso à Informação sobre os procedimentos a serem observados pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, com o fim de garantir o acesso a informações previsto pela Constituição Federal de 1988. Disponível em: <https://esic.cgu.gov.br/sistema/Pedido/RegistroPedido.aspx> Acessado em: 31 mai. 2021.

³² O Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes) 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. O projeto oferece apoio financeiro no valor de seiscentos e vinte e dois reais para alunos estrangeiros participantes do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), regularmente matriculados em cursos de graduação em instituições federais de educação superior. Ver em:

autodeclaradas/os brancas/os, amarelas/os e atendidos/as por: auxílios alimentação, auxílio creche, auxílio emergencial, auxílio moradia, auxílio permanência, auxílio para participação de estudantes em eventos e bolsa Promisae? c) Qual o percentual de aprovação nos cursos de graduação oferecidos pela UFMS no Câmpus de Campo Grande de estudantes do sexo masculino e feminino autodeclarados/as brancos, pretos/as, pardos/as, amarelos e indígenas do sexo masculino e feminino, entre os períodos de 2013 a 2018? O recebimento dessas informações aconteceu no dia 25 de maio de 2020, por meio da PROAES/UFMS.

No dia 20 de outubro de 2020, entramos com uma nova solicitação via *e-Sic*, com o intuito de complementar os dados recebidos para analisar o ingresso de estudantes cotistas, entre o período de 2013 a 2018. Mas o pedido foi negado pela instituição com o argumento de que:

Figura 1 - Resposta ao pedido de informação sobre o acesso de estudantes cotistas na UFMS, de 2013 a 2018.

Em resposta ao Recebimento de Manifestação 23546.052173/2020-01, esclarecemos que:

Esta Pró-Reitoria de Graduação, tem trabalhado com o quadro de servidores reduzido, enfrentando um volume de trabalho bastante expressivo para as demandas rotineiras de expediente, e que realizar o levantamento solicitado, demanda força de trabalho e de tempo além dos habituais, já que os referidos dados precisam ser compilados e organizados de forma a atender a solicitação.

Amparado pelo artigo 13 do Decreto n. 7.724/12, conforme descrito abaixo:

Art. 13. Não serão atendidos pedidos de acesso à informação:
II - desproporcionais ou desarrazoados

Esclarecemos ainda que o pedido de informação inviabiliza a rotina de trabalho desta Unidade, comprometendo as atividades rotineiras e essenciais por um período considerável, caracterizando assim a desproporcionalidade do pedido.

Atenciosamente,

Pró-Reitoria de Graduação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Fone *55 67 3345 7130
gab.prograd@ufms.br

Fonte: Perfil pessoal da pesquisadora na Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação.

Desta forma, as dificuldades na obtenção de dados sobre permanência de estudantes cotistas, , especialmente, dados sobre as ações realizadas pelo setor responsável por elaborar e acompanhar tais políticas, nos levou a procurar outras fontes de informação para compor esta pesquisa: notícias, sites de eventos, relatórios de seminários, documentos, fotografias e entrevistas com professores/as que tiveram participação no proceso de implementações de tais políticas, com o intuito de construir uma abordagem satisfatória sobre o tema. Em complementação, realizamos entrevistas de profundidade com as estudantes, com o objetivo de interpretar os sentidos significados produzidos por elas a partir de suas experiências na UFMS. Isso nos permite passar para a descrição da próxima etapa, que foram as entrevistas.

1.2 As Entrevistas

Nesta pesquisa, as entrevistas mereceram um destaque especial. Mas antes de entrar propriamente no desenvolvimento e realização das mesmas, cabe trazer uma reflexão, em primeira pessoa, sobre a relevância do meu corpo e de minha subjetividade, enquanto pesquisadora frente ao processo de construção da pesquisa, especialmente das entrevistas, já que elas me afetam e são afetadas por mim, motivada principalmente pelas sugestões feitas pela banca de qualificação composta pelos professores Valter Roberto Silvério (UFSCar) e Érica Aparecida Kawakami Mattioli (UNILAB/BA).

A ideia é refletir sobre como a minha biografia, minhas experiências e influências impactaram nas interações de campo, principalmente na realização das entrevistas com as estudantes e professores/as. No que toca à interação com as estudantes para a realização das entrevistas, ela foi facilitada pela minha história com a UFMS. Fui acadêmica de Ciências Sociais, mãe de um menino e por algum tempo morei distante da universidade. Sempre morei em bairros periféricos, no início da graduação morava no bairro Zé Pereira, por coincidência, também foi o bairro no qual a estudante Tarsila, do curso de Medicina, morou por alguns anos. Durante a entrevista descobrimos que estudamos na mesma escola, em momentos diferentes. Algo semelhante também aconteceu com a estudante Patrícia: apesar de já termos relação de amizade, desde 2017, na própria UFMS, a entrevista possibilitou uma importante troca e descobrimos que nossa trajetória tem muitos pontos em comum.

Durante o curso de Ciências Sociais fui bolsista permanência, bolsista de extensão, bolsista alimentação, e utilizei auxílios para participação de eventos. Fui membra do Grupo de Estudos sobre Raça e Ações Afirmativas (GERAA/UFMS) e participei de grupos de pesquisa sobre comunidades quilombolas. Também participei de organizações do movimento estudantil da UFMS e de algumas reuniões dos movimentos negro e de mulheres do município de Campo Grande/MS. Além disso, atuei como estagiária na Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas da UFMS (DIAF/UFMS), logo no início de sua implementação, no primeiro semestre de 2013. Desde 2017 sou membra do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFMS e participei de algumas atividades para acolhimento de estudantes cotistas desde a implementação das cotas na UFMS.

Este resumo da minha trajetória dentro da UFMS serve para localizar minha experiência dentro da pesquisa e de como ela se aproxima das estudantes. Apesar de ser diferente em inúmeros aspectos, nossas trajetórias têm pontos em comum. Esta proximidade

abriu espaço para acessar as estudantes para a realização das entrevistas. Não somente acessar, mas também criar um vínculo importante, para que elas se sentissem seguras em um momento tão delicado que é abrir sua história pessoal para uma “desconhecida”. Na minha opinião, meu corpo e minha trajetória possibilitaram tornar-me uma figura “próxima e conhecida” para as estudantes.

Confesso que por algum tempo, durante o processo de escrita desta pesquisa, tive receio da “proximidade” com os temas de estudo, postura essa muitas vezes lida como afetividade e por vezes problematizada na Sociologia. Talvez eu ainda tenha certo receio, afinal, pessoas negras são constantemente criticadas por estarem fazendo “militância” onde deveria haver “ciência”, o que pode deslegitimar o trabalho intelectual de mulheres negras, como bem lembra Collins (2019). Minha intenção com este movimento é assumir que existem especificidades em minha experiência e estas atravessam meu trabalho de campo e a produção analítica. Fazer sociologia é um trabalho interpretativo, por isso é necessário reconhecer que a pesquisa é orientada por minhas presenças e ausências.

Apesar de abordagens positivistas buscarem se distanciar de “interesses particulares” sob a necessidade de objetificar indivíduos e grupos sociais que se tornariam “objetos de estudo”, tal abordagem vem se modificando nas Ciências Sociais como um todo, conforme argumentam Silvana de Souza Nascimento (2019) e Patrícia Hill Collins (2019). Afinal, não precisamos, necessariamente, desvalorizar nossas experiências e trajetórias para produzir conhecimento científico.

Durante toda a pesquisa me deparei com relatos que apontavam para situações que já havia experimentado em minha trajetória. Mas estar nessa posição não me faz porta-voz de uma causa ou de uma verdade absoluta sobre as vidas dessas estudantes. Pelo contrário, prefiro partilhar da definição de “testemunha” trazida por James Baldwin. No documentário *Eu não sou seu negro* (2017), de Raoul Peck, Baldwin nos traz uma definição interessante sobre o ato de testemunhar, como uma definição daquele que tem como responsabilidade se movimentar, com maior liberdade possível, para escrever a história e mostrá-la.

Aqui, talvez faça sentido recuperar as contribuições de Venna Das (2011) para refletir sobre o significado de “testemunhar”: a minha condição de “mulher negra” me transporta para a posição de testemunha: eu não apenas estou no quadro eventos, mas sou profundamente afetada por eles. Isso me permite argumentar que a condição de “ser humana” é complexa e elaborada por posições fraturadas e divididas de sujeito: não somos apenas vítimas, somos sujeitos-agressores e testemunhas.

Feito esse movimento de apresentar minha posição na elaboração desta pesquisa. Portanto, irei dedicar este item para a sistematização e aplicação das entrevistas. Além das contribuições dos Estudos Pós-Coloniais, Estudos Culturais e Epistemologia Feminista Negra, as entrevistas foram pensadas a partir da perspectiva das histórias de vida de cada estudante, apoiada nas ideias sobre *memória*, conforme as contribuições de Michel Pollak. O entendimento da memória como um fenômeno construído social e individualmente, por meio de legitimações, disputas e negociações, nos permite perceber uma relevante ligação com o sentimento de identidade, ou seja, o sentido de imagem de si, para si e para os outros.

É a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida (POLLAK, 1992, 204).

Outro ponto relevante para a construção do roteiro para a realização das entrevistas, são as contribuições de Walter Benjamin (2000) que auxiliam na reflexão sobre a significação do passado em nossas memórias. Para Benjamin (2000), o passado não deveria ser considerado morto ou acabado, mas sim uma ponte para compreensão do futuro. O passado seria constantemente produzido e reproduzido a partir das memórias narradas, permitindo ir e voltar às vivências para compreender o futuro. Não é minha intenção idealizar o passado, ou buscar algum saudosismo nos relatos das estudantes, mas busco ver aquilo que está no avesso, aquilo que não foi dito por uma história oficial³³ e que atua no processo de produção de identidade das mulheres negras. Assim, recontar o passado, aqui é compreendido como uma ação política, que deve estar aliado aos condicionamentos do presente.

Além disso, é importante ressaltar que a memória nem sempre foi considerada relevante para a história. Pensadores como Descartes (1968) argumentaram que histórias que se faziam conhecer através de narrativas e documentações baseadas em interpretações amparadas no resgate de memórias, não passariam de aproximações contaminadas pelos sentidos e imaginações, afastadas da razão. Os sentidos deveriam ser controlados por serem pouco confiáveis para a obtenção da verdade.

De outra maneira, Benjamin (2000) possibilita pensar que essa busca excessiva pela iluminação através da razão soa como melancólica, e restringe as possibilidades de análises

³³ Sobre a questão da história oficial brasileira destaco o papel dos institutos de pesquisa brasileiros: os Museus Etnográficos e os Institutos Históricos e Geográficos. Surgidos no período entre 1870 a 1930, ficaram conhecidos como “guardiões da história oficial”. Formados a partir de perspectivas evolucionistas, os museus etnográficos popularizaram no exterior uma imagem de que o Brasil era um grande laboratório racial. Os institutos Históricos Geográficos buscavam definir uma “voz oficial” e hegemonia cultural para a nação, em detrimento da história trazida pelas populações negras e indígenas. E foram seus colaboradores que passaram, por volta da década de 1930, a compor os primeiros quadros das jovens escolas e universidades criadas nesse período (SCHWARCZ, 2010).

pela história. É possível argumentar que o posicionamento teórico de Benjamin (2000) está preocupado com a relevância das subjetividades dos sujeitos para a produção da história. Benjamin (2000) ao lembrar a própria infância para iluminar questões que estão colocadas em seu tempo, procura demonstrar a importância dessas experiências para a sua formação e, concomitantemente, nos permite refletir sobre como as mudanças trazidas pela passagem do tempo produzem novas maneiras de experimentar o presente e até de interpretar nossas memórias, atuando no processo constante de produção de nossas identidades.

Assim, a história oral apoiada na memória possibilita problematizar a produção do que é “ser negra”. E essas questões não estão limitadas ao passado, mas também não são exclusividades do presente. A perspectiva da história oral foi essencial para a construção do roteiro utilizado como apoio para realização das entrevistas, além de possibilitar a compreensão da existência de uma relação de continuidade potencial entre as entrevistas, fontes documentais e dados quantitativos.

Primeiramente, foi realizada a aplicação de uma entrevista piloto com uma estudante egressa do curso de Pedagogia, Patrícia³⁴. A escolha da estudante se deu pela relação de amizade surgida entre nós, no ano de 2017. A partir dos resultados não satisfatórios, no que tange a captação da história de vida das estudantes, foi necessário aperfeiçoar o roteiro, pois as perguntas limitavam suas possibilidades de resposta. Nesse aperfeiçoamento do roteiro, visamos explorar as histórias de vida das estudantes e investigar suas percepções e representações a partir dos seguintes temas: mulheres negras, acesso, permanência, assistência estudantil, relações raciais, identidade, universidade. Mas como o roteiro não estava fechado, no decorrer das conversas com cada uma das estudantes, houve momentos em que realizei perguntas específicas que não estavam previstas.

Iniciei o processo tomando alguns cuidados na condução da entrevista: criar para estudantes diálogos em que elas pudessem se expressar de maneira espontânea; apresentar o tema do diálogo, previsto no roteiro, tentando evitar que a minha fala induzisse a resposta das estudantes; deixar as entrevistadas abordarem o tema como desejarem, tentando compreender suas motivações e representações. A intenção foi buscar nessas memórias e significações elementos para pensar se as questões em torno do acesso e permanência na universidade estariam relacionadas com as trajetórias individuais das estudantes. Para construir o roteiro, a todo tempo, busquei elementos de minha trajetória pessoal, das minhas experiências como estagiária da então Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas da UFMS (DIAF/UFMS),

³⁴ Todos os nomes das estudantes apresentados nessa pesquisa são fictícios para resguardar suas identidades.

das minhas leituras teóricas, das minhas experiências como bolsista, como estudante negra no espaço universitário.

Posteriormente, as abordagens para a solicitação das entrevistas seguintes foram realizadas por *WhatsApp*³⁵ devido à pandemia. O primeiro convite realizado após a aplicação da entrevista piloto foi feito no grupo de WhatsApp do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB/UFMS), do qual faço parte e obtive retorno positivo de 5 estudantes dos cursos de artes visuais e Letras. Paralelamente, convidei a estudante Elena egressa do Curso de Artes Visuais, e a estudante egressa do curso de Jornalismo Célia, por conta de nossa relação de amizade. Mas até então não tinha contato com estudantes do curso de medicina nem de direito.

O contato com as estudantes de medicina se deu através da indicação de uma colega da disciplina “Gênero e Diferenças”, ministrada pelo Prof. Dr. Tiago Duque, na qual participei de uma aula como ouvinte, durante o primeiro semestre de 2020. Solicitei a Joana, acadêmica do curso de medicina, via WhatsApp a indicação de estudantes que se autodeclarassem negras e cursassem medicina. Joana me atendeu prontamente e realizou contato prévio com elas. Retornou com resposta positiva por parte das estudantes e me passou seus respectivos números de telefone. Assim, ao final de cada entrevista, eu solicitei que as estudantes indicassem outros nomes e que realizassem um contato prévio com as pessoas indicadas. Dessa maneira, a estudante me retornava informando o aceite de sua indicação e fornecia o número de telefone de mais uma estudante. Esse movimento facilitou esta etapa do trabalho e me proporcionou conversar com mais três estudantes de medicina e uma de odontologia.

O mesmo movimento foi realizado para obter contato com estudantes de Biologia e Música. Pedi para amigos pessoais, que cursavam os respectivos cursos, a indicação de estudantes negras. Também solicitei que fizessem contato prévio e falassem de mim e da pesquisa. Isso facilitou minha abordagem com as estudantes e também a realização das entrevistas, visto que não nos conhecíamos e nem tivemos contato pessoalmente. Essa solicitação e contato prévio por parte de amigos e colegas favoreceu a conversa com as estudantes, visto a impessoalidade do *WhatsApp* e a possibilidade de negação para tratar de

³⁵ O nome WhatsApp é um trocadilho com a frase *What's Up* em inglês. De acordo com as informações disponibilizadas pelo site oficial, o WhatsApp é um aplicativo gratuito e surgiu como uma alternativa ao sistema de SMS e agora possibilita o envio e recebimento de diversos arquivos de mídia: fotos, vídeos, documentos e localização, além de textos e chamadas de voz. Mais de dois bilhões de pessoas, em mais de 180 países, usam o WhatsApp para manter o contato com amigos e familiares, questões de trabalho a qualquer hora ou lugar. Ver em https://www.whatsapp.com/about/?lang=pt_br Acessado em: maio de 2020.

tema tão delicado e que levaria tantas horas. Em média, cada entrevista teve a duração de duas horas, levando em conta a totalização dos áudios enviados.

No contato por mensagem de *WhatsApp* realizado com cada estudante, foi questionado se a mesma gostaria de fazer a entrevista por chamada de vídeo ou por mensagem de *WhatsApp*. Apenas as estudantes Alice do curso de Ciências Sociais e Cecília do curso de Letras optaram por chamada de vídeo. A chamada com a estudante Alice foi realizada e gravada via *Skype*³⁶ e contou com uma duração total de quase 6 horas. A última parte da entrevista com a estudante Cecília também foi realizada por vídeo e durou 45 minutos³⁷.

Para as estudantes que aceitaram fazer a entrevista por *WhatsApp*, foi dada a sugestão das respostas serem feitas por áudio, para facilitar sua construção. Todas entrevistas, tanto as realizadas por *WhatsApp*, quanto a feita por *Skype* seguiram o mesmo roteiro. Todas as entrevistas iniciaram com o questionário biográfico e foram seguidas as perguntas abertas sobre temas que estão dispostas no anexo II deste trabalho.

É importante justificar que as entrevistas foram realizadas por *WhatsApp* e *Skype* devido à situação de isolamento social recomendada pela Organização Mundial de Saúde por conta da pandemia de *COVID-19*. Com isso, a UFMS suspendeu as atividades presenciais substituindo-as por estudo dirigido com o uso das ferramentas de tecnologias de informação e comunicação, de acordo com normas previstas pelo Plano de Contingência Universidade Federal de Mato Grosso do Sul *COVID-19* (UFMS, 2020). Da mesma maneira, a prefeitura de Campo Grande-MS, a partir do Decreto n. 14.189/2020³⁸, *COVID-19*, suspendeu inúmeras atividades presenciais. Isso afetou diretamente o andamento dessa etapa da pesquisa. O que nos levou à escolha da ferramenta digital para realizar o trabalho.

Sendo assim, esta pesquisa conta com entrevistas cedidas por estudantes autodeclaradas pretas ou pardas, cotistas e não-cotistas. Este recorte que abrange estudantes cotistas e não-cotistas surge da intenção de não limitar as contribuições de estudantes que podem auxiliar no alcance dos objetivos pesquisa e na reflexão sobre o contexto da universidade que envolve a articulação entre os marcadores sociais de gênero, sexualidade, raça, classe, que para mulheres negras, estão além do fato de ser ou não ser cotista. Portanto, o conjunto de entrevistas submetidos à análise foi composto por transcrições exaustivas dos

³⁶ Skype é um aplicativo de telecomunicações especializado em fornecer chamadas de vídeo e chamadas de voz entre computadores, tablets, dispositivos móveis. Ver em: <https://www.skype.com>

³⁷ Essa última parte da entrevista com Cecília refere-se aos dois itens finais dispostos no anexo II deste trabalho. A entrevista foi iniciada pelo *WhatsApp* e totalizou proximamente duas horas de conversas entre áudios e textos.

³⁸ O decreto de 15 de março de 2020, dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo Coronavírus (SESAU, 2020).

áudios das entrevistas realizadas. Por exemplo, no início da entrevista pedi para que as estudantes falassem livremente sobre a infância, as lembranças desse momento, a relação com familiares mais próximos, familiares mais distantes, amigos, escola, melhores lembranças, as lembranças não tão boas³⁹.

Para este primeiro momento de descrição das entrevistas considero importante retomar a conceituação do termo *experiência*. Parto das argumentações de Brah (2011) para pensar *experiência* como algo que, à primeira vista pode parecer opaca, permite compreender a relação existente entre subjetividade e experiência coletiva. A *experiência* não reflete apenas uma vivência já dada, mas o efeito discursivo dos processos que constroem o que chamamos de realidade. Por exemplo, os usos em torno das palavras *mulata* ou *negro*, podem representar insultos racistas em nossa sociedade. Neste caso, não se tratam de meras ofensas à sensibilidade pessoal de quem é alvo. Quem recebe esse tipo de insulto, o sente como algo que faz parte da sua realidade material, justamente pela sua enunciação reiterar um sujeito inferiorizado, coletivo, através daquele que é *racializado* (BRAH, 2011). Isso auxilia a pensar os processos de produção de identidades e memórias em torno da categoria “mulher negra”, a partir dos relatos das experiências dessas estudantes universitárias.

Neste sentido, Nilma Lino Gomes (1996)⁴⁰ e Janaína Damasceno Gomes (2008)⁴¹ demonstram que as trajetórias de mulheres negras são marcadas pela racialização da experiência educacional. Portanto, o roteiro foi construído com a intenção de perceber as proximidades e distanciamentos de suas experiências e compreender sua relação com as políticas de acesso e permanência na UFMS. Além disso, a escolha do tema, do referencial teórico e dos procedimentos metodológicos foram construídos com o intuito de elaborar conhecimento “com” as estudantes, ao invés de elaborar um conhecimento “sobre” elas, inspirada pelos argumentos de Valter Silvério⁴².

É importante ressaltar as limitações da utilização das entrevistas nesta pesquisa. O roteiro foi pensado pela perspectiva da história oral, mas a realização dos diálogos sofreu a interferência da situação atual, e não refletiu o fôlego esperado nas técnicas baseadas em história de vida. Trabalhar com histórias de vida exige passos que foram dificultados pelo

³⁹ O roteiro contendo todas as perguntas realizadas com as estudantes está localizado no anexo II, na página 209.

⁴⁰ GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. Cadernos Pagu (UNICAMP), Campinas, p. 67-82, 1996.

⁴¹ GOMES, Janaina Damasceno. Elas são pretas: cotidiano de estudantes negras na UNICAMP. 2008. 156p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP

⁴² A inspiração vem de posicionamento defendido pelo Prof^o Dr. Valter Silvério em entrevista concedida juntamente com a Profa. Dra. Priscila Martins Medeiros, para o podcast “Quarentena” e no ensaio produzido para a série “Sociologia na Pandemia”, do Departamento de Sociologia da UFSCar (MEDEIROS; SILVÉRIO, 2020).

atual contexto de pandemia. A mediação via mídia digital talvez atue na redução da interação necessária para a realização dos diálogos. Sendo assim, foram realizadas 20 entrevistas com 20 estudantes. Adianto que a realização dessas entrevistas não dá conta de traçar um perfil geral que faça justiça à complexidade da experiência das estudantes negras. Nossa intenção é esboçar uma visão panorâmica, observando suas posições na UFMS. Perceber como as experiências dessas estudantes se articulam com discursos, políticas e práticas de base racializada, e como isso se produz no contexto de acesso e permanência na Universidade. Também foram realizadas durante os primeiros meses de 2021 entrevistas com as/os seguintes professoras/es:

- Profa. Dra. Thaize de Souza Reis: Graduação em Psicologia (2005), Mestrado em Educação Especial (2008) e Doutorado em Psicologia (2013) pela Universidade Federal de São Carlos. professora adjunta da UFMS no curso de Psicologia, onde trabalha com os temas: psicologia e educação, relações étnico-raciais, mais especificamente, negritude. Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros - NEAB/UFMS;

- Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel: Atualmente é professora da UFMS, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação. Atua na área de educação, com ênfase em políticas de educação superior e educação especial. É coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior / Mariluce Bittar- GEPPE/MB.; coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Educação Especial - GEPIEE.

- Profa. Dra. Priscila Martins Medeiros: Foi Professora da UFMS, no curso de Ciências Sociais, entre o período de 2010 a 2015. Atualmente é professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos (PPGS/UFSCar) e do curso de graduação em Ciências Sociais da UFSCar; coordena o Grupo de Pesquisa “Texturas da Experiência: Sociologia e Estudos da Diáspora Africana” e também integra a coordenação colegiada do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UFSCar (NEAB/UFSCar). Autora do livro “Das lutas políticas ao reconhecimento jurídico: relações raciais, ensino superior e ações afirmativas no Brasil” (2016). Tem pesquisado os temas: Relações Raciais; Diferenças; Diáspora africana e Artes visuais.

- Prof. Dr. Antonio Hilário Aguilera Urquiza: Atualmente é Professor Adjunto da UFMS no Curso de Ciências Sociais; professor e coordenador da Pós-graduação em ANTROPOLOGIA SOCIAL (PPGAS/UFMS), assim como professor da Pós-graduação em Direitos Humanos (FADIR/UFMS). Professor colaborador do Programa de Pós-graduação em Educação da UCDB. Tem experiência na área de Etnologia, assim como nas áreas de Educação Indígena e Direitos Humanos, atuando principalmente nos seguintes temas: teoria

antropológica, antropologia urbana, contextos interculturais, educação e diversidade cultural, Direitos Humanos e povos indígenas, Comunidades Quilombolas, Indígenas no Ensino Superior.

A escolha dos/as professores/as para participação nesta pesquisa se deve ao envolvimento pessoal de cada um com o processo de implementação das ações afirmativas na UFMS, além de ter sido uma sugestão trazida pela banca de qualificação. Para a execução das entrevistas com os/as professores/as foi utilizada a plataforma *Google Meet*⁴³. Foram realizadas 4 entrevistas, de duração entre 40 minutos a 1 hora e meia. Foi construído um roteiro semiestruturado, com perguntas abertas e fechadas, para possibilitar que os/as professores/as falassem livremente sobre o tema proposto, e ao mesmo tempo deixar margem para perguntas adicionais, quando fosse necessário. O roteiro elaborado está disposto no anexo III, na parte final deste trabalho. Assim, podemos passar para o próximo item que trata de apresentar um breve perfil das estudantes a partir dos resultados com as entrevistas

1.3 O Perfil das Estudantes

Este item tem a intenção de apresentar as estudantes e os resultados obtidos, de maneira geral e sistematizada. Ressaltamos que no decorrer dos capítulos as contribuições das entrevistas irão aparecer de maneira mais detalhada. De modo geral, as estudantes negras formam um grupo heterogêneo: suas trajetórias apontam para preocupações distintas, embora suas posições estruturais como mulheres negras as exponha a muitas experiências semelhantes. Portanto, apoiada por técnicas da história oral para trajetórias de vida, organizamos a sistematização de dados do questionário biográfico de autoidentificação⁴⁴ aplicado junto às estudantes criamos os seguintes quadros:

Quadro 2 - Questionário Biográfico para estudantes da área de Ciências Humanas. UFMS, Câmpus de Campo Grande-MS, 2020.

Ciências Humanas									
Nome	Curso/ Ano de Entrada	Cotista	Idade (em anos)	Religião	Gênero	Orientação Sexual	Cor/ Raça	Estado Civil	Filho s
Alice A.P.	Ciências Sociais	Sim	24	Não informou	Feminino	Bissexual	Negra/ Preta	Solteira	Sem filhos

⁴³ *Google Meet* é um aplicativo que fornece o serviço de videochamada.

⁴⁴ As informações dispostas no quadro são transcrições literais das respostas apresentadas pelas estudantes, e dizem respeito à autoidentificação das estudantes em relação às categorias expostas no questionário biográfico.

	2016-2019								
Letícia L.L.	Pedagogia- Licenciatura 2017	Sim	21	Cristã	Feminino	Heterossexual	Negra/ Preta	Solteira	Sem filhos
Sara S.R	Pedagogia- Licenciatura 2018	Sim	21	Não Tenho	Mulher Cis	Bissexual	Parda/ Negra	Solteira	Sem filhos
Patrícia P.J.	Pedagogia- Licenciatura 2013/2015	Não	33	Não Informou	Feminino	Heterossexual	Negra/ Preta	Casada	1

Fonte: construído pela pesquisadora

Quadro 3 - Questionário Biográfico para estudantes da área de Ciências Biológicas. UFMS, Câmpus de Campo Grande-MS, 2020.

Ciências Biológicas									
Nome	Curso/ Ano de Entrada	Cotista	Idade (em anos)	Religião	Gênero	Orientação Sexual	Cor/ Raça	Estado Civil	Filhos
Neila N. S.	Ciências Biológicas- Licenciatura 2019	Sim	19	Não tem	Mulher Cis	Bissexual	Negra /Preta	Solteira	Sem Filhos
Lucia L.N.	Ciências Biológicas Bacharelado 2018	Não	20	Não tem	Mulher	Pansexual	Negra /Preta	Solteira	Sem Filhos

Fonte: construído pela pesquisadora

Quadro 4 – Questionário Bibliográfico para estudantes da área de Ciências da Saúde, UFMS, Câmpus de Campo Grande, 2020.

Ciências da Saúde									
Nome	Curso/ Ano de Entrada	Cotista	Idade (em anos)	Religião	Gênero	Orientação Sexual	Cor/ Raça	Estado Civil	Filhos
Ana A.F.	Medicina- Bacharelado 2019	Sim	26	Cristã	Feminino	Heterossexual	Negra/ Preta	Solteira	Sem Filhos

Angela A.O.	Medicina-Bacharelado 2019	Sim	23	Não Tem	Feminino	Bissexual	Negra/Preta	Solteira	Sem Filhos
Miriam M.S.	Medicina-Bacharelado 2017	Sim	23	Agnóstica	Cis Gênero	Bissexual	Negra Ou Preta	Solteira	Sem Filhos
Tarsila T.M.	Medicina-Bacharelado 2018	Sim	23	Não Tem	Feminino	Heterossexual	Negra/Preta	Solteira	Sem Filhos
Tania T.B.	Medicina-Bacharelado 2019	Sim	23	Não Tem	Feminino	Heterossexual	Negra/Preta	Solteira	Sem Filhos
Rita R. S.	Odontologia	Sim	21	Não Tem	Feminino	Bissexual	Negra/Preta	Solteira	Sem Filhos

Fonte: construído pela pesquisadora

Quadro 5 - Questionário Biográfico para estudantes da área de para estudantes da área de Ciências Sociais Aplicadas. UFMS, Câmpus de Campo Grande-MS, 2020.

Ciências Sociais Aplicadas									
Nome	Curso/ Ano de Entrada	Cotista	Idade (em anos)	Religião	Gênero	Orientação Sexual	Cor/ Raça	Estado Civil	Filhos
Sheila S.A.	Direito-Bacharelado 2017	Sim	22	Umbandista	Feminino	Heterossexual	Negra/Preta	Solteira	Sem Filhos
Célia C.C.	Jornalismo Bacharelado 2012-2016	Não	26	Não Respondeu	Feminino -Cis	Heterossexual	Negra/Preta	Solteira	Sem Filhos
Tais T.S.	Psicologia-Bacharelado 2017	Sim	23	Não Tem	Feminino	Bissexual	Negra/Preta	Solteira	Sem Filhos

Fonte: construído pela pesquisadora

Quadro 6 - Questionário Biográfico para estudantes da área de para estudantes da área de UFMS, Câmpus de Campo Grande-MS, 2020.

Linguística, Letras e Artes									
Nome	Curso/ Ano de Entrada	Cotista	Idade (em anos)	Religião	Gênero	Orientação Sexual	Cor/ Raça	Estado Civil	Filhos
Elena E.P.	Artes Visuais-Licenciatura 2009/2015	Não	31	Não Tem	Feminino	Heterossexual	Negra	Separada	1

Jane J.S.	Artes Visuais- Licenciatura 2016	Sim	28	Católica	Mulher	Heterossexual	Preta	Solteira	Sem Filhos
Yvi Y.A.	Artes Visuais- Licenciatura 2016	Sim	22	Não Tem	Feminino	Bissexual	Negra	Solteira	Sem Filhos
Cecilia C.R.	Letras- Licenciatura Português/ Espanhol 2018	Sim	20	Não Responde u	Feminino	Hétero	Preta	Solteira	Sem Filhos
Nádia N.	Música- Bacharelado 2017	sim	22	Não Tem	Feminino	Bissexual	Negra / Preta	Solteira	Sem Filhos

Fonte: construído pela pesquisadora

Por conseguinte, as entrevistas também permitiram a sistematização de um perfil geral das entrevistadas. Isso foi possível a partir da organização por temas, o que nos ajudou a traçar afastamentos e proximidades entre as experiências dessas estudantes. Assim, a partir das entrevistas foi possível construir uma breve apresentação temática: Infância e Adolescência; Educação básica; Gênero; Acesso à universidade; Relações Raciais; Trabalho; Lei 12.711/2012 e Cotas; Assistência Estudantil; Expectativas:

Em geral, as memórias em torno da infância e adolescência podem ser divididas entre: lembranças “boas e ruins”. As lembranças consideradas boas estão relacionadas as brincadeiras e a relação com familiares mais próximos. Já as lembranças consideradas “ruins”, nas palavras das estudantes, apontam a descoberta do “ser negra” e também a algumas situações relacionadas com o racismo.

A maioria dessas “situações” aconteceram na escola. Apenas a estudante Sheila não quis falar sobre a dimensão da família ao conversar sobre infância: “prefiro não falar da minha família”. Isso nos remete à relação da memória com aquilo que é indizível. Pollak (1992, p. 6) nos lembra que “o silêncio tem razões bastante complexas”. Para poder relatar questões íntimas, “uma pessoa precisa antes de mais nada encontrar uma escuta”. Talvez, naquele momento ela não tenha visto em mim uma escuta. Mas no decorrer da nossa conversa ela foi falando de aspectos que envolveram sua infância, adolescência e a relação com familiares.

A dimensão familiar aparece como um aspecto relevante para todas as entrevistadas. Em geral, elas consideram a família como importante espaço de organização social. Entre

elas existem semelhanças sobre temas que provocaram acordos e desacordos familiares, em especial questões que envolvem relações hierárquicas entre diferentes gêneros. A casa e as relações familiares aparecem como um lugar de ambivalência: em certos momentos, apresentada como um espaço de conflitos referentes à questão racial e gênero, ora como espaço que envolve intimidade e sentimentos de pertença. O apoio familiar se converte em algo necessário para o posicionamento contra discriminações de cunho racial e de gênero, mas o ambiente familiar também pode ser espaço de reprodução de violências.

Como nos lembra Brah (2011), podemos pensar que as famílias dessas estudantes formam diferentes grupos de unidade doméstica e eles podem ser, ou não, espaços nucleares de reprodução de opressão. Não podemos generalizar o que “são” essas famílias, pois quando as estudantes apontam a importância do núcleo familiar em suas trajetórias, não estão, necessariamente, aceitando nem legitimando as organizações hierárquicas de poder masculino. Ao mesmo tempo não estão, necessariamente, travando lutas contra seus familiares que têm atitudes preconceituosas. As estudantes desenvolvem diferentes estratégias para evitar situações desagradáveis, até mesmo violentas. E a busca pelo ensino superior aparece como uma dessas estratégias, mas não somente, por exemplo: não se envolver em conflitos diretos com familiares; fomentar conversas com parentes sobre divisão das tarefas domésticas; morar sozinha; mudar de cidade; entre outras ações. O que nos chama a atenção é a percepção geral, por parte das estudantes, de que o acesso ao ensino superior pode possibilitar uma melhor condição de vida.

Suas diferentes formas de experimentar a universidade estão intimamente relacionadas com o contexto em que estão inseridas: curso, ano entrada, ano de conclusão. Ao mesmo tempo, que se conectam com aspectos individuais de suas trajetórias: idade, lugar de origem, maternidade e trabalho. que irão atuar na produção de diferentes formas. Nos próximos capítulos iremos abordar de forma mais detalhada as questões em torno de suas experiências na universidade.

2. DIMENSÕES DA REPRESENTAÇÃO DA DIFERENÇA

A percepção sobre ser mulher negra foi em congresso, durante a apresentação do meu TCC⁴⁵. A debatedora me questionou para eu me colocar presente no trabalho, enquanto mulher negra e o que isso significa, na minha pesquisa sobre identidade racial. Puta merda! Porque isso me remete ao ensino fundamental, a cena da minha colega Keli jogada no chão porque ela não queria mais ser negra e me chamaram, porque eu era negra e eu tinha que dar um amparo e explicar essa questão e eu travei, e não consegui dar resposta nenhuma pra ela. Para mim ainda é um processo de construção para entender exatamente o que é ser mulher negra. Porque a gente tem muitas pesquisadoras que abordam essa questão, temos: bell hooks, Patrícia Hill Collins, Djamila Ribeiro, Grada Kilomba, Angela Davis. Então temos milhares de pesquisadoras que explicam a questão de ser mulher negra e para mim sempre parece que é uma questão de sofrimento, de tristeza. Eu estava lendo e é tipo para Patrícia Hill Collins é “uma questão de amor”, “as mulheres negras sofrem não sei o que”, para bell hooks as mulheres negras sofrem “não sei o que, mulheres negras revolucionárias” ...E eu fico me perguntando, mulher negra é sofrimento? E até hoje eu fico me questionando o que é ser mulher negra para mim. Se a gente for pensar o que é mulher, alguém vai falar mulher negra é uma mulher forte que “aguenta tudo”. Mas aguenta tudo o que? O que ela aguentou todos esses anos? É sempre uma ideia de sofrer para se elevar, sabe? E as alegrias? Eu não sei exatamente o que é mulher negra, mas eu sei o que uma mulher negra sofre. Eu sei muito bem, a gente sabe muito bem o que a mulher negra sofre, mas a gente não sabe o que é. Uma mulher negra é uma mulher de pele escura? É uma mulher de pele clara? O que é? É fenótipos? Alguém chegou e me perguntou o que eu sou? O que você é? Porra! Eu sou um monte de coisa e também não sou um monte coisa. Nisso, eu sou tudo, menos humana. E a gente delimita o que é ser mulher negra. Mas o que ser mulher negra pra mim pode não ser para a minha avó. Eu não sei o que é ser mulher negra e eu não sei o que ser mulher negra significa pra mim. Eu sei dos sofrimentos, das dificuldades que ela tem e dos ganhos que ela tem através de muito esforço. Mas eu não sei falar até hoje para a garota Keli jogada no chão, porque ela deveria se contentar em ser mulher negra. Dizer que mulher negra é forte é um discurso de militância, mas não era isso que a Keli queria ouvir. Não é isso que eu quero ouvir. Eu quero discurso de uma alegria de ser mulher negra na mesma proporção que uma pessoa branca de descendência italiana diz ter (Alice, estudante de Ciências Sociais).

O relato da estudante Alice sobre o significado de “ser mulher negra”, demonstra a complexidade em torno dessa experiência e sua posição crítica a respeito de estereótipos que tentam fixar as mulheres negras em lugar de força insuperável. Ao mesmo tempo nos mostra que a categoria mulher negra “é um processo em construção”, que não pode ser homogênea ou acabada. Ainda nos revela que o estereótipo “mulher negra forte”, muitas vezes, desumaniza e traz sofrimento: “Nisso, sou tudo, menos humana”.

Alice nos trouxe um episódio marcante de sua vida no ensino fundamental, protagonizado por sua colega Keli. Na ocasião Keli teve uma crise de choro na escola porque não queria ser negra, se jogou no chão e por um tempo ficou ali, parada, chorando. Alice foi chamada para resolver a situação sob a justificativa que também era negra e deveria ajudar

⁴⁵ Trabalho de conclusão de curso.

Keli a se acalmar. Alice conta que não soube o que fazer e nem o que falar para Keli e que esse momento foi marcante para a descoberta de seu pertencimento racial. Ela ainda diz: “Mas eu não sei falar até hoje para a garota Keli jogada no chão, porque ela deveria se contentar em ser mulher negra”.

A estudante nos traz questionamentos importantes: como nos contentarmos em “ser mulher negra” se esse estereótipo está impregnado de significados que causam dor e sofrimento? Como alcançar a alegria na mesma proporção que pessoas brancas dizem ter sobre suas origens? Não temos resposta prontas para os questionamentos e anseios de Alice, mas suas perguntas nos levam à principal intensão deste capítulo: discutir como as estudantes constroem sentidos e significados em torno da categoria “mulher negra”.

Isso se justifica pela nossa compreensão, de que pessoas negras *são construídas* como negras. Não existiria uma razão para pessoas em qualquer parte do mundo se pensarem em termos raciais (FANON, 2008). Por isso, a necessidade de se pensar através da linguagem, pois é através dela que criamos e experimentamos tais significados. Para tanto, iremos nos apoiar nas contribuições dadas pelas estudantes sobre suas experiências e os significados trazidos por elas sobre “ser mulher negra”.

Hall (1996) nos informa que todo regime de representação é um regime de poder, mas esse conhecimento não é interno e sim externo. E que regimes de poder não foram constituídos apenas pela sujeição dos/as colonizados/as como o “outro”, mas também pela sua sujeição a esse “conhecimento” através da internalização de uma conformação subjetiva à norma, como lembra Frantz Fanon (2008) em *Pele negra, máscaras brancas*.

Outra contribuição importante está situada na Epistemologia Feminista Negra, que vêm há algum tempo problematizando os essencialismos que envolvem a condição de ser negro/a, em especial, de ser “mulher negra”. Intelectuais relevantes para a produção sociológica e para as discussões em torno das relações de gênero e étnico-raciais, como bell hooks, Patrícia Hill Collins, Shirley Anne Tate, Lélia Gonzalez, Nubia Moreira entre outras.

Desta maneira, este capítulo está dividido em três partes. O primeiro item trata das contribuições trazidas por Hall (2016) sobre representação e diferença. Logo após, iremos trazer as contribuições do feminismo negro para pensar as problematizações em torno do “ser negra”. E no último item deste capítulo iremos articular a discussão trazidas por esses autores com o debate levantado por Homi Bhabha (2013) e Paul Gilroy (2001) sobre o *feminismo negro* e *agência*. A intenção é que o debate levantado por estes/as autores/as, nos auxilie na contextualização da categoria “mulher negra”, e na compreensão de seus limites e possibilidades.

2.1 A representação como conceito e prática: a construção do “ser mulher negra”

Uau, que pergunta difícil. Não sei ao certo, hoje em dia não consigo ter uma percepção fixa pra descrever o "ser mulher" pra poder descrever sabe?! Sei o peso que é ser mulher, as imposições e funções que a nossa sociedade lança sobre as mulheres e daí "ser mulher" é se você cumpre essas funções e acata as imposições. [...] A relação de ser negra e ser mulher, menina, acho muito, mas muito, mas muito difícil mesmo, ao ponto d'eu não conseguir identificar se a dificuldade vem por eu ser negra ou por eu ser mulher, mas o peso no final é por ser as duas coisas. E tem mais, na maioria das vezes ser negra te leva a ser da classe trabalhadora, ou seja, é o combo das opressões: "Ao nascer preta, você leva pra casa ser pobre também!". E assim iniciamos a vida, na luta, obrigatoriamente na luta. Porque os espaços para nós são determinados, é o espaço da fome, da servidão e com servidão me refiro ao trabalho pesado, pouco remunerado e sem prestígio social, da violência... Nossa. Ultimamente tenho pensado e dito o quanto viver é pesado, acho que não pra todos né?! Pesado para pessoas iguais a mim (a nós né amiga). Mas é assim, igual diz a juventude: "Eles que lutem" por que nós já nascemos com os punhos cerrados, lutar pra nós é ancestral. Então escaparemos dos lugares que nos delegam, estaremos nos lugares que desejamos (Patrícia, formada em Pedagogia).

Eu vou falar para mim. Ser mulher negra é sinônimo de resistência. Resistir a tudo que é lançado contra você e encontrar maneiras de superar obstáculos sem depender do auxílio de ninguém. Seguir, aprender a seguir só. Eu falo por mim né?! Eu não sei que crença você tem. Seguir só, contando apenas com Deus e com seus familiares e amigos próximos que entendem e acreditam na sua luta (Ana, estudante de Medicina).

Os relatos das estudantes demonstram que existem vários pontos para comentarmos sobre como as representações em torno da alteridade são produzidas. Neste trabalho, ao invés de nos concentrarmos em questionar se existe um significado “certo” ou “errado” sobre “ser mulher negra”, realizamos a interpretação sociológica baseada nas perguntas: quais significados, entre muitos, elas desejam privilegiar? Quais significados são mobilizados pelas estudantes?

A partir desses questionamentos, este item procura refletir sobre a representação enquanto uma prática de produção de significados e sobre as formas possíveis de utilização de conceitos críticos trazidos por Hall (2016) para discutirmos a sua operacionalização. Nossa intenção é explorar o tema geral da representação e seu funcionamento para auxiliarmos na compreensão dos significados produzidos pelas estudantes negras sobre a categoria mulher negra e suas experiências na universidade.

Para Ana, estudante de Medicina, a categoria mulher negra significa luta e resistência. A estudante relaciona a categoria à superação de obstáculos e a uma certa solidão em que pode contar com poucas pessoas. Já as percepções da estudante Patrícia, formada em Pedagogia, nos informam que ela não consegue ter uma definição acabada sobre “ser mulher” e aponta que existem diferenças entre “ser mulher” e “ser negra”. Do mesmo modo, as

percepções da estudante Alice sobre o processo de desumanização trazida pela representação racializada de “mulher negra forte” desloca percepções homogêneas que valorizam uma suposta “força” que seria intrínseca as mulheres negras. Aqui podemos resgatar Fanon (2008) para interpretar as percepções das estudantes para pensar os efeitos da colonização no processo de racialização a partir da experiência. Aqui a *racialização da experiência* é entendida como um processo de fixação de significados produzidos a partir do racismo colonial, que vincula processos culturais, históricos e econômicos, de modo que pessoas brancas também são racializadas, à medida que racializam pessoas negras como “o outro”. Dessa forma a ideia de raça produz “o branco” como sujeito universal, humano e dotado de razão, e “o negro” como específico, desumanizado e regido pela emoção.

Não só a cor da pele que pode levar aos processos de racialização, mas o gênero também pode ser racializado. Nesse caso, o gênero feminino seria racializado a partir do que é geralmente lido como universal, ou seja, a categoria “mulher”. Já a *racialização da experiência* de mulheres negras se dá a partir daquilo que seria específico, sua cor e seu sexo biológico, “ser mulher negra”. É neste processo que o adjetivo “negra” se torna substantivo, justamente porque o termo “negra” nos remete às construções históricas que tentam reduzir e fixar seu significado à coisa, retirando a possibilidade de humanidade. Compreender que a experiência de ser mulher é racializada, já que homens brancos detêm a universalidade do “ser humano” e pessoas negras estariam limitadas ao específico, nos permite interpretar os sentidos e significados trazidos por Patrícia e Alice em suas críticas à associação da categoria “mulher negra” à ideias como força, luta e dificuldade.

Por isso, consideramos pertinente discutir a representação enquanto uma prática e um conceito, mas isso se torna complexo, especialmente por envolver a questão da *diferença*. A ideia de *diferença* apresenta-se como algo não quantificável, que se relaciona com aspectos subjetivos de nossas atitudes e que pode mobilizar medos e ansiedades em níveis profundos. Por ser ambivalente, o efeito da construção da *diferença* pode ser tanto negativo quanto positivo. A *diferença* é relevante para o significado, sem a *diferença* o significado não poderia existir. Não que a *diferença* seja algo pré-existente, mas ela é construída para produzir significado. Além disso, o significado da *diferença* é construído entre opostos, é sempre relacional (HALL, 2016).

Isso, nos permite interpretar as percepções das estudantes sobre “ser mulher negra” e os motivos que levam Patrícia a colocar em oposição o “ser mulher” com o “ser negra” e para Alice o contraste entre a “tristeza de ser mulher negra forte” e a “alegria de ser branca de ascendência italiana”. A diferença aqui não deve ser encarada como alteridade pura, mas algo

que, a partir de discursos e narrativas pode desestabilizar os binários que “fixam” o sentido e a representação. A diferença não se completa e permanece em movimento, abarcando sempre outros sentidos que são constantemente produzidos. Ela também é necessária para a produção significados, para a formação da língua e da cultura, para a produção das identidades sociais e para a percepção subjetiva de nós mesmos. Ao mesmo tempo, pode ser um *local* (movediço) de hostilidades e agressões dirigidas ao outro.

Aqui entendemos a “fixação” como uma tentativa de naturalização das diferenças, ou seja, uma estratégia representacional que visa fixar as diferenças, assegurar um fechamento discursivo sobre algo ou alguém. O significado não pode ser fixado, por ser produzido no diálogo. Desta maneira, a lógica que atua na naturalização das diferenças funciona da seguinte forma: “Se as diferenças entre negros e brancos são ‘culturais’, então elas podem ser modificadas e alteradas. No entanto, se elas são ‘naturais’ como acreditavam os proprietários de escravos, estão além da história, são fixas e permanentes” (HALL, 2016, p. 171, grifo do autor).

O conceito de linguagem é de suma importância para a cultura e atua como uma espécie de repositório de valores e significados. Linguagem aqui é considerada em uma perspectiva ampla: a escrita, a fala, a fotografia, música, expressões corporais entre outras formas. E de maneira complementar, a cultura é compreendida como um espaço de produção e compartilhamento de significados dentro de um grupo social, além de estar relacionada a sentimentos, conceitos, ideias e o senso de pertencimento individuais e coletivos. A linguagem é um meio através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados em uma cultura (HALL, 2016).

A linguagem é utilizada tanto para produzir e “fixar” significados - ou seja, pode ser encarada em termos do que ela tem a dizer sobre algo ou alguém – ou ainda para produzir desconstruções. A partir desse entendimento, podemos refletir sobre as falas das estudantes e o “significado de ser mulher negra”. As mensagens são diferentes entre si, mas sugerem um “significado preferencial”, que ser mulher negra estaria relacionado à inferioridade e sofrimento constante, ao mesmo tempo que é “sinônimo de uma força superior para lutar e resistir”. Aqui a diferença é marcada, ela fala.

A questão da linguagem é importante para compreendermos a relação de sustentação existente entre língua e coletividade. Fanon (2008) argumenta que a linguagem tem papel relevante na formação dos sujeitos e auxilia na compreensão da subordinação colonial de um povo. “Falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura. O antilhano que quer ser branco

o será tanto mais na medida e que tiver assumido o instrumento cultural que é linguagem” (FANON, 2008, p. 50).

As contribuições de Fanon (2008) sobre a linguagem, no primeiro capítulo da obra *Pele negra, máscaras brancas*, publicada pela primeira vez 1952, nos permite pensar que a colonização não se limita à subordinação material. E neste contexto relacional entre linguagem e cultura podemos perceber os sentidos como forma de conhecer o mundo e, portanto, essenciais para a produção de significados. Os sentidos são constantemente reelaborados de acordo com o contexto em que estamos inseridos, pelas experiências que temos e por nossas relações sociais. É a elaboração dos sentidos que produzem regulação de nossas práticas e condutas sociais. Dessa maneira, estabelecer diálogos, compartilhar significados é sempre relacional, necessita do “outro”.

Assim, podemos estabelecer uma relação entre o papel da representação e a associação com a linguagem: as diferentes formas de linguagem irão operar por representações, ou seja, a linguagem opera como um sistema representacional, fazemos uso de signos para significar e representar nossos conceitos para outros indivíduos. Nós concedemos sentidos ao mundo, aos objetos e às pessoas pela maneira como as representamos, isto é, “as palavras que usamos, as histórias que narramos a seu respeito, as imagens que delas criamos, as emoções que associamos a elas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, enfim os valores que nelas atribuímos” (HALL, 2016, p.21). Deste modo, são as representações que conectam sentidos, linguagem e cultura.

Mas antes de entrar propriamente na questão dos significados produzidos sobre “ser mulher negra” para as estudantes, talvez seja importante ressaltar que por *discurso*, estamos nos referindo à noção apresentada por Hall (2016), inspirada em Michel Foucault. Discurso neste caso, se refere a um conjunto de pronunciamentos que produzem formas de representar o conhecimento sobre determinados temas e um momento histórico. “O discurso tem a ver com a produção de sentido pela linguagem. Contudo [...] uma vez que todas as práticas sociais implicam sentido, e sentidos definem e influenciam o que fazemos - nossa conduta - todas as práticas têm apelo discursivo” (HALL, 1992, p. 291 apud Hall, 2016, p. 80).

Outro ponto relevante sobre a questão da representação é a noção de *poder*, também trazida por Michel Foucault, e que nos permite compreender as conexões entre representação, discurso e poder, como informa Hall (1996):

Todo regime de representação é um regime de poder formado, como lembrou Foucault, pelo binômio fatal “conhecer/poder”. Mas esse tipo de conhecimento não é externo, é interno. Uma coisa é posicionar um sujeito ou um conjunto de pessoas como o Outro de um discurso dominante. Coisa muito diferente é sujeitá-

los a esse “conhecimento, não só como uma questão de dominação e vontade imposta, mas pela força da compulsão íntima e a conformação subjetiva à norma (HALL, 1996, 70).

Igualmente o conceito de discurso, neste caso, busca superar a distinção entre linguagem e prática. O discurso define e produz os sentidos sobre os objetos do nosso conhecimento. Assim, ele regula as formas de falar, escrever ou se dirigir a determinado tema, por consequência, limita e restringe outros modos. O discurso não consiste em um único texto ou pronunciamento sobre determinado assunto, mas o mesmo discurso irá aparecer em diferentes campos institucionais da sociedade. Isso nos possibilita pensar que ao nos debruçarmos sobre discursos, devemos refletir sobre a impossibilidade de pensá-los fora de seu contexto de uso (Hall, 2016).

Aqui o conceito de discurso nos ajuda a compreender a representação da diferença nas falas das estudantes, na compreensão um significado preferencial sobre “ser mulher negra”. Essas falas ganham significado quando “lidas” no contexto desta pesquisa, quando as relacionamos entre si. Isso nos ajuda a pensar que os discursos elaborados pelas estudantes não ganham significado por si próprios, elas acumulam e eliminam significados frente a uma gama de textos, o que é chamado de intertextualidade. Isso nos possibilita compreender como a diferença vem sendo representada dentro de um determinado contexto.

Neste caso, a marcação da diferença sobre ser negra só faz sentido se comparado ao ser branca, da mesma forma que ser mulher só faz sentido se comparada ao homem. O que não quer dizer que seja verdadeiro, aquilo que compreendemos como realidade é produzida por efeitos discursivos, tornando-se mais complexa do que a simplificação dos binarismos. Isso nos possibilita compreender que para as abordagens das teorias da linguagem, a diferença é importante para a construção do significado a partir do diálogo com o outro. Hall (2016) nos informa que a diferença é aquilo que alicerça as ordens simbólicas da cultura. E através da abordagem psicanalítica, Hall (2016) demonstra que o outro aparece como fundamental para a construção do eu.

A diferença é relevante para fundamentar o ponto alto para esta discussão sobre representação: os regimes racializados de representação. Esses regimes podem ser compreendidos como um conjunto de práticas de estereotipagem que reduzem pessoas a algumas poucas características simples e essenciais que são representadas e “fixadas” como naturais. A estereotipagem produz uma estratégia de separação entre o que seria considerado “normal” do “anormal”, entre aceitável e inaceitável, para logo após, excluir e/ou repelir tudo o que é diferente. Por isso, é importante compreendermos os repertórios e as práticas de

racialização que foram utilizadas para marcar a diferença racial, para construir formas de conhecimento racializados sobre mulheres negras.

De acordo com Hall (2016), existiram três momentos relevantes de encontros do “Ocidente” com os “negros” que resultaram em diversas representações marcadas pela diferença racial. O primeiro momento poderia ser descrito a partir do contato entre os reinos da África Ocidental e comerciantes europeus durante o século XVI. O segundo momento veio com a colonização da África e a “partilha” pelas potências europeias. A exploração e colonização produziram uma gama de representações populares, além da escravidão de africanos que aparece como principal efeito dos dois primeiros encontros. O terceiro momento pode ser alocado no período pós segunda grande guerra, com as migrações de pessoas vindas do “terceiro mundo” para a Europa e Estados Unidos. Esses três momentos são fundamentais para compreendermos como foram moldadas “as ideias ocidentais sobre raça e imagens da diferença racial” (HALL, 2016, 161).

O discurso racializado sobre a África e africanos está estruturado por oposições binárias. Ser branco estaria relacionado à civilização, desenvolvimento intelectual, crença na razão. Por outro lado, ser negro estaria ligado à selvageria, instinto ao invés de intelecto, tudo o que fosse ligado a “natureza”. Esse movimento foi impulsionado com teorias raciais, ditas científicas, que ganham notoriedade no século XIX. As teorias raciais aplicavam a distinção cultura/natureza de forma diferente aos grupos racializados: brancos/negros, homem/mulher.

O próprio corpo e suas diferenças estavam visíveis para todos e, assim, ofereciam “a evidência incontestável” para a naturalização da diferença racial. A representação da diferença através do corpo se tornou o campo discursivo através do qual muito deste “conhecimento racializado” foi produzido e divulgado (HALL, 2016, p. 169).

Na estereotipagem é possível relacionar representação, diferença e poder. Aqui poder é compreendido, não somente como forma de coerção física ou de exploração econômica, mas também em termos culturais e simbólicos, incluindo “o poder de representar alguém ou alguma coisa de certa maneira - dentro de um determinado regime de representação” (HALL, 2016, p. 193). Assim, nessa relação que envolve representação, diferença e poder, a estereotipagem aparece como uma forma de exercer violência simbólica. Além disso, esta forma de poder simbólico está relacionada ao conhecimento que Michel Foucault chamou de poder/conhecimento (HALL, 2016).

Sobre essa forma de poder relacionada ao conhecimento, ela é relacional, ou seja, inclui a participação de “dominador” e “dominado”. O poder envolve conhecimento, ideias, representações, restrição econômica e coerção física, ao mesmo que também “seduz, solicita, induz, ganha consentimento” (HALL, 2016, p. 196). Essa compreensão de poder entende que

ele não provoca apenas restrições e inibições, mas também produz novos discursos, novas formas de conhecimento, novas práticas e instituições. Para tanto, o poder é encontrado em toda parte, ele circula. E essa circularidade é relevante para a compreendermos a representação. Todos estão envolvidos na circulação do poder, mesmo que de forma diferente, “dominados” e “dominadores” estão dentro de seu campo de circulação.

Assim, o poder como possibilidade de representar alguém dentro de um determinado regime de representação está presente em todos os espaços. Um exemplo da circularidade do poder é a forma pela qual a feminilidade negra é representada nas relações sociais. A estudante Mirian, do curso de Medicina, relata que entre seus familiares as partes do seu corpo, como cor, lábios e cabelo eram vistas como traços de “bandido”, reduzindo-a termos como “beijuda”. Sobre isso a estudante diz que:

Para mim, ser mulher negra engloba muitas coisas. Ser mulher, por si só, já é uma coisa difícil. Mas eu demorei um certo tempo pra entender que além de mulher eu era uma mulher negra. A beleza sempre esteve envolvida, não me lembro muito bem, mas minha mãe fazia progressiva no meu cabelo, todo mundo falava sobre meu cabelo volumoso, eu vivia com ele preso porque todo mundo dizia que era feio. Minha mãe falava sobre minha boca grande, as pessoas me chamavam de nega beijuda, e eu nem entendia direito o que isso significava, mas eu achava ruim. Eu nem sei quando realmente, eu fui gostar do meu fenótipo. Eu sei sobre o racismo que sofri dentro da minha família, quando tios falavam do meu cabelo “de bandido”, me chamavam de “beijuda”. E eu não gostava daquelas coisas. Eu comecei alisar com cabelo, passar menos batom para parecer não ter lábios grandes. Aí teve um momento da minha vida que eu não aguentava mais passar chapinha, eu estava com ódio daquele sofrimento, de sempre ter que lavar o cabelo e ter que secar e passar chapinha, cansada de odiar ser como eu era. Aí eu larguei mão de fazer essas coisas, eu devia estar com 17 anos. Só que eu tinha que fazer alguma coisa com o meu cabelo, que estava desastroso e esticado. Aí eu comecei usar a internet para pesquisar, foi quando eu vi meninas negras ensinando sobre ser bonita, de se aceitar como você realmente é. Foi aí que eu comecei a me encontrar em mim. Aí que comecei a me enxergar como mulher negra, encontrar a beleza no fenótipo da mulher negra, me declarar como mulher negra. Aos poucos fui tomando conhecimento do movimento negro e me reconhecendo. Ser mulher negra está atrelado à persistência, nunca desistir de ser a melhor versão que posso ser, independente do que os demais irão pensar (Miriam, estudante de Medicina).

Hall (2016) demonstra que esses estereótipos raciais persistem no final do século XX, e foram forjados dentro e através da escravidão, da colonização e do imperialismo, mas as falas das estudantes demonstram que eles ainda perduram nos dias atuais. Cabe argumentar que estereótipos podem se referir ao que é imaginado sobre uma pessoa, mas também aquilo que é percebido como real. Dessa forma, o significado mais profundo sobre o estereótipo estaria naquilo que está sendo fantasiado, mas não pode ser mostrado. Assim o processo de estereotipagem atua na prática de produções de significados e pode ser definido como uma

forma de poder hegemônico e discursivo que age por meio da cultura, da produção de conhecimento e das representações. Além disso, o processo de estereotipagem é circular, implica os “sujeitos” do poder e aqueles que estão submetidos a ele (HALL. 2016, p. 200).

Obviamente que esses estereótipos sempre foram contestados, isso também está presente na argumentação de Mirian, quando ela diz que buscou a internet e as contribuições do movimento negro para construir uma perspectiva positiva de si mesma. De maneira semelhante, a estudante Angela, do curso de Medicina, nos relata suas percepções sobre “ser negra”:

Eu percebi a questão de ser negra quando eu entrei na faculdade e também quando eu estava no cursinho pré-vestibular, em que eu era bolsista, porque era um cursinho bem caro. Eu consegui a bolsa por comprovar baixa renda e por passar nas provas do processo seletivo. E tiveram várias situações em que eu não podia ir totalmente desarrumada para o cursinho. Mesmo eu tendo que sair quase 23h da noite do cursinho, pegar ônibus, e ainda ter de acordar bem cedo para estar lá as 7:30h da manhã. Eu passava o dia inteiro no cursinho e eu não podia ir desarrumada. Porque várias vezes, eu cheguei no cursinho o GG, vigia do cursinho, ficava olhando feio para mim entendeu? Principalmente quando trocava de vigia que não me conhecia e ficava olhando feio porque eu estava desarrumada. E eu ficava pensando porque isso acontecia. Eu sei que eu estou desarrumada, mas isso não é motivo para ficar olhando feio para mim, entendeu? Aí eu fui percebendo que é porque eu sou negra. Existe um estereótipo de que não é comum, é muito difícil uma mulher negra estar naquele ambiente. E isso me fez refletir bastante, depois que eu estava nesses ambientes excludentes né?! E aí eu comecei a reparar na quantidade de pessoas negras que tinham no cursinho. Mulheres, tinham muitas, mas negras eram poucas. Fora que tem a questão do colorismo né?! Se eu fosse procurar realmente uma mulher negra, tipo de acordo com colorismo, que me classificam como parda, realmente não tinha. Não tinha de verdade uma mulher negra no tom realmente escurecido entendeu? Não tinha e eu parava para ficar olhando, por isso que eu não me sentia tão confortável no cursinho. Não é porque eu não tenho dinheiro, é porque as pessoas me tratam diferente. E certas situações, eu ficava até me achando incapaz de fazer algumas coisas, porque tinha pessoas na mesa de tirar dúvidas, por exemplo, estudando e elas ficavam me menosprezando. E assim, talvez, às vezes, a pessoa está sensibilizada pela situação de competitividade, mas quem estava compondo a mesa de tirar dúvidas, não eram pardos ou negros, eram todos brancos e eu estava lá completamente deslocada. E isso se repetiu na faculdade como um todo. Quando eu fui recepcionada pelos veteranos, eu sofri certo preconceito, comentários. Eu lembro desse porque foi muito marcante. Aqui no curso tem um trote, até leve, que é para você usar uma cartola. Usar uma cartola durante um semestre, o semestre de calouro. E aí o presidente da Atlética falou para mim, no meio de uma rodinha de colegas que estavam recepcionando, os veteranos recepcionando os calouros, ele falou assim: “Ai tu com esse sotaque, com esse cabelo, mais a cartola vais ficar hilário”. Ele falou rindo, só que eu não consegui entender o limite entre o cômico e o preconceito entendeu? Isso foi muito marcante para mim, porque ele falou do meu sotaque, falou de eu ser negra e falou que isso era ridículo. Isso me marcou muito, então para mim, isso que é ser mulher negra no Brasil. Ainda hoje, para mim, é uma luta. Por que você ser o que você é, ainda é motivo para ser discriminada. E eu não aceito. Então para mim é isso (Angela, estudante de Medicina).

Angela nasceu em Paulista, cidade que fica ao norte do estado de Pernambuco. Ela veio para Campo Grande-MS para cursar o bacharelado em Medicina na UFMS. A estudante demonstra incômodo sobre os motivos que fazem com que seu sotaque e seu cabelo ainda sejam motivos de risada na universidade. Ao ser questionada sobre o significado de “ser negra”, Angela argumenta sobre a relação existente entre sua identificação como negra e a contestação de sua posição como estudante, desde o cursinho até a faculdade. Além de representar “ser mulher negra” como sinônimo de luta, também considera a identificação como posição de resistência às representações racializadas que tentam fixá-la a uma suposta inferioridade intelectual. E que também atuam na restrição do acesso dessas mulheres aos espaços educacionais, como cursinhos e universidades. Isso é expressado pelas palavras: “ambiente excludente”, “incapaz”, “deslocada”, “menosprezando”.

Ao mesmo tempo, quando Angela diz: “Porque várias vezes, eu cheguei no cursinho o GG do cursinho ficava olhando feio para mim entendeu? Principalmente quando trocava de vigia que não me conhecia e ficava olhando feio porque eu estava desarrumada. E eu ficava pensando porque isso acontecia. Eu sei que eu estou desarrumada, mas isso não é motivo para ficar olhando feio para mim, entendeu? Aí eu fui percebendo que é porque eu sou negra”. Neste ponto, lembramos de Fanon (2008) e como ele descrevia o sentimento de receber o “olhar” enclausurador e a forma pela qual pessoas negras precisam constantemente confirmar seu “ser” diante de um outro: “Mas no novo mundo, logo me choquei com a outra vertente, e o outro, através dos gestos, atitudes, olhares, fixou-me como se fixa uma solução com um estabilizador. Fiquei furioso, exigi explicações...Não adiantou nada. Explodi. Aqui estão os farelos reunidos por um outro eu” (FANON, 2008, p. 103).

As contribuições de Fanon (2008) também nos auxiliam na interpretação dos sentidos e significados sobre “ser mulher negra” trazidos pela estudante Mirian e sua indignação e contestação de estereótipos raciais que tentavam reduzi-la à natureza, cujo o significante são as partes do seu corpo. No momento de “enfrentamento” do olhar branco, o conhecimento do próprio corpo se torna uma atividade em terceira pessoa: “Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas” (FANON, 2008, p.104).

Outro ponto que nos chama atenção é a situação da estudante Angela com o “presidente da atlética”, e de como este elabora um discurso racializado sobre a estudante. Em sua fala podemos perceber a relação entre representação, diferença e poder, a persistência de regimes racializados de representação. O encontro colonial, que resultou na colonização da África e do continente americano produziu um conjunto de representações para significar “o

outro” colonizado. Nesse contexto, a história de Saartje Baartman nos ajuda a compreender a origem de representações racializadas sobre mulheres negras e a interpretar os relatos trazidos pelas estudantes. Saartje ou Saara, foi levada da África do Sul para Inglaterra em 1810, e durante cinco anos foi exibida em “espetáculos”. Em suas primeiras apresentações ela era exibida como “animal selvagem” em jaulas, nas cidades de Londres e Paris. Saartje⁴⁶ era uma mulher que falava inglês, holandês, casou-se com um africano e teve dois filhos (Hall, 2016).

Não foi somente nos “espetáculos” para o público geral que Saartje se tornou famosa, mas também entre naturalistas e etnólogos “ que mediram, observaram, desenharam, escreveram tratados eruditos, fizeram modelos e também moldes, de cera e gesso, e analisaram cada detalhe de sua anatomia, morta e viva (HALL, 2016).

Podemos observar que uma cadeia de representações racistas resume Saartje à dimensão biológica – processo que podemos chamar de racialização - e, ao fazer isso, também estabelece para aquele corpo o lugar social da “patologia”. Visto que o corpo de Saartje não se encaixava nas normas “científicas” e “morais” dos padrões europeus sobre “ser mulher”, ela teve de ser construída como o “outro”, aquela que representa o que uma mulher não pode “ser”. Seu corpo foi “lido como um texto” e marcado como representação absoluta de uma diferença irreversível entre as raças, marcada por oposições polarizadas e binárias: “primitiva” em oposição a suposta “civilidade” europeia. Saartje foi reduzida ao seu corpo, e este foi reduzido aos seus órgãos sexuais. Não o bastante, Saartje sofreu outra forma extrema de reducionismo:

[...] os restos mortais de Saartje foram exibidos no Museu do Homem, em Paris, até 1974. Em seguida, ficaram expostos por dois anos na sala destinada ao pré-histórico e reapareceram em 1994, na ocasião da exposição "Sculpture ethnographique au XIX è me siècle, de la Vénus hottentote à la Teruhan de Gauguin", primeiro no Museu d'Orsay, em Paris, e, depois, em Arles, no sul da França. Os restos mortais de Saartje foram devolvidos pela França à África do Sul 186 anos depois de sua morte, em nove de agosto de 2002, como fruto de uma longa negociação que envolveu um pedido do então presidente sul-africano Nelson Mandela ao presidente francês Jacques Chirac (FERNANDES, 2016, p.692).

Revisitar a trajetória de Saartje nos ajuda a compreender os mecanismos de reprodução de regimes racializados de representação. Podemos pensar em uma desmontagem simbólica que reduz um ser humano a partes sexuais. Hall (2016) nos informa que essa substituição do todo pelas partes, ou melhor, transformar um ser humano em um objeto, seria efeito do fetichismo. O fetichismo aqui é compreendido como uma prática representacional, que nos ajuda no entendimento de seus efeitos: “envolve rejeição, estratégia por meio da qual

⁴⁶ A história de Saartje virou filme: *Black Venus*, em francês *Venus Noire*. Trata-se de um drama francês dirigido por Abdellatif Kechiche.

um poderoso fascínio, ou desejo, é satisfeito e, ao mesmo tempo, negado. No entanto, é também a forma pela qual aquilo que é considerado tabu consegue encontrar uma forma deslocada de representação” (HALL, 2016, p. 207).

Dessa maneira, o fetichismo se revela uma prática de representação que atua como uma estratégia para representar e ao mesmo tempo, não representar o objeto de desejo que é considerado um tabu, algo perigoso ou até mesmo proibido. Podemos concluir que regimes racializados de representação auxiliam na construção do “ser mulher negra” e foi possível perceber que isso está presente nos discursos das estudantes e em suas experiências. E essa presença não se dá apenas como uma passividade meramente reprodutiva ou para legitimar opressões, mas também como parte de um processo de produção de suas identidades. E será essa discussão que iremos explorar no próximo item.

2.2 A emergência da identidade

No item anterior discutimos sobre representação, diferença e poder e como esses conceitos nos auxiliaram na compreensão de como são produzidos os discursos das estudantes sobre “ser mulher negra”. Isso nos levou a questionar qual seria a relação entre representação e identidade, ou seja: como os sentidos privilegiados pelas estudantes sobre “ser mulher negra” podem nos ajudar a compreender como suas identidades são produzidas? É essa questão que buscaremos responder nesta parte do trabalho.

Este subtítulo, inspirado na obra *Lines of Descent: W. E. B. Du Bois and the Emergence of Identity*, de Kwame Anthony Appiah (2014), demonstra a iniciativa de buscar outras contribuições para a discussão levantada até aqui. Negro e negra não são termos meramente descritivos, pois eles fazem parte do código colonial e das relações de subordinação entre colonizador e colonizado. Mas foram reescritos, em diversas partes do mundo, em processos políticos, econômicos e culturais como, por exemplo, a mobilização do termo “negro” por parte dos movimentos *Black Power* nos Estados Unidos, com a intenção de recuperar uma herança africana que havia sido negada pelo racismo (BRAH, 2011). A autora argumenta que a mobilização de uma mesma categoria, a depender do contexto, pode assumir significados distintos, ou seja, “negro” tem sido utilizado de maneira contingente em diferentes contextos políticos.

Similarmente, Hall (2018, p. 384) nos lembra que muitos tendem a pensar a experiência negra como se ela fosse construída fora da representação e, portanto, fora da história: “Só precisamos, parece, expressar o que já sabemos que somos. Em vez disso, é

somente pelo modo no qual representamos e imaginamos a nós mesmos que chegamos a saber como nos constituímos e quem somos”. A estudante Célia, egressa do curso de jornalismo, relaciona ser mulher negra a luta e força, como a maior parte das estudantes que participara da pesquisa. Sobre isso a estudante diz que:

Então eu acho que a questão de sempre ter que ser forte, e eu reparo muito nisso. Por que toda vez que alguém vai fazer um elogio para uma mulher negra é sempre assim: você é uma guerreira. A mulher negra é sempre vista como “a batalhadora”. E porque a gente é sempre vista assim? Porque a gente tem que estar sempre resistindo, tem que estar se segurando. Parece que a gente é base de tudo, da sociedade. Eu não sei se isso é muito piegas? (risos). Eu vejo essa questão da mulher negra ser um sinônimo de força, tanto para coisas ruins, como para as coisas boas. Porque “a mulher negra é forte”. As pessoas podem pisar em você, elas podem te magoar porque você sempre vai aguentar. Por outro lado, esse prêmio constante de ser forte, cada dia você tem que aguentar mais alguma e no outro dia você está mais forte e mais forte. Então se você, a mulher negra consegue, essa força acaba virando um motor, porque você pegar todas as merdas que acontece e vai indo né. Eu acho que é isso sinônimo de força, se eu posso pensar em uma coisa resumida é isso (Célia, estudante de Jornalismo).

Ao relatar os significados que privilegia sobre “ser mulher negra”, ela nos leva à construção de como se representa e se imagina: “como uma mulher negra forte”. Mas também sinaliza que a categoria aponta para a ambivalência: “tanto para coisas ruins, como para as coisas boas”. Célia nos fala sobre o processo que executa para fazer das dificuldades “um motor” que a possibilita resistir e impulsionar-se para transformações em sua trajetória. De modo parecido, a estudante Tais, estudante de Psicologia, fala sobre suas percepções:

Ser mulher negra pra mim é sinônimo de luta, de resistência. E ao mesmo tempo é muito sinônimo de ser uma pessoa única. De ser uma pessoa que tem muito para mostrar para o mundo. Eu acho que ser mulher negra hoje em dia, apesar de todo o racismo que ainda existe nesse país, é mostrar que você não veio para pouco. É mostrar que você pode tudo. Mudar o mundo, sabe? Eu acho que ser mulher negra para mim é de uma importância enorme porque se eu não tivesse nascido uma mulher negra, eu não saberia tanto quanto eu sei hoje. E sei tantas outras coisas que antes eu não fazia a mínima ideia (Tais, estudante de Psicologia).

O relato de Tais, assim como a contribuição de Célia, nos leva a argumentar que “ser negra” não constitui uma essência. Não seríamos constituídos inteiramente por marcadores raciais. Estamos sempre negociando com “atravessamentos” de gênero, sexualidade, classe, nacionalidade, entre tantas outras. Por isso, a necessidade de se qualificar a discussão neste item a partir dos discursos das estudantes e de outras autoras/es que tratam da questão dos estereótipos produzidos sobre “ser mulher negra”, aproximando-as com as contribuições dos Estudos Culturais, em especial com os conceitos de identidade e representação.

Quando Tais nos fala sobre ser uma “pessoa única” e que “pode tudo” ela demonstra que apesar das limitações constantemente impostas pelo racismo, ela tem a possibilidade, em

constante produção e inacabada de construir uma trajetória única, a possibilidade usar a identificação como mulher negra para buscar felicidade e bem estar.

Portanto, compreendemos que o conceito de identidade deve ser encarado como uma produção constante e incompleta, constituída interna e não externamente à representação. As identidades, também não são uma simples recuperação do passado, que nos guiarão de maneira fixa pelo resto de nossas vidas. As identidades são as diferentes maneiras pelas quais nos posicionamos, e as formas através das quais nos referimos às narrativas do passado (HALL, 1996).

Identidade cultural [...] tanto é uma questão de “ser” quanto de “se tornar, ou devir”. Pertence ao passado, mas também ao futuro. Não é algo que já exista, transcendendo a lugar, tempo, cultura e história. As identidades culturais provêm de alguma parte, têm histórias. Mas, como tudo o que é histórico, sofrem transformação constante. Longe de fixas eternamente em algum passado essencializado, estão sujeitas ao contínuo “jogo” da história, da cultura e do poder (HALL, 1996, p. 69).

Dessa forma, não podemos falar de maneira exata sobre o que é uma identidade, o que é “ser mulher negra”. Compreendemos que falar sobre as experiências, as identidades de mulheres negras, deve levar em conta as rupturas históricas e os deslocamentos que atuam na produção não do que essas mulheres são, mas o que elas vêm a se tornar. As identidades são pontos de identificação, realizados no interior dos discursos, alicerçadas pela cultura e pela história. Estão mais próximas de posicionamentos instáveis do que de essencialização (HALL, 1996 p.70).

O debate envolvido por Appiah (2014) a respeito dos conceitos de representação e identidade, contribuiu diretamente para a reflexão sobre as experiências das estudantes negras no contexto da universidade. Na discussão sobre identidade, o autor argumenta que a teoria filosófica contemporânea da identidade apresenta três pontos principais: A primeira delas seria a identidade enquanto um rótulo, um nome. O que manteria os grupos juntos, muitas vezes não seria uma essência compartilhada, mas simplesmente um nome compartilhado. O primeiro ponto, então, é que as identidades sociais exigem rótulos, por exemplo, ser brasileiro ou brasileira. Isso ocorre porque as pessoas respondem aos outros e pensam em si mesmas por meio desses rótulos: pensamos em pessoas como brancas, indígenas, católicas, por exemplo, e depois respondemos a elas como tais. Os rótulos de identidade social são frequentemente contestados em suas fronteiras, eles não são consensuais (APPIAH, 2014).

A segunda dimensão da identidade apontada percebe a identidade também como normativa. É a norma que atua na determinação da maneira pela qual as pessoas de determinada identidade deveriam agir, o que estaria intimamente relacionado com o rótulo. E

seria a partir do rótulo que denominamos uma identidade e estabelecemos normas de como uma pessoa deva se comportar. Desse modo, os “deveres” relacionados às normas não são absolutamente morais. As normas iriam atuar sobre as identidades como critérios de associação, geralmente não são aceitas por todos, e quase sempre há disputas sobre elas. Neste sentido a dimensão normativa da identidade é sempre contestável (APPIAH, 2014).

A terceira dimensão, chamada de subjetiva, irá derivar da segunda, justamente pela possibilidade de uma pessoa se identificar com determinado “rótulo” e ter ações condizentes com tal rotulação. Essa motivação para agir de uma determinada maneira é produzida pelo pensamento. Por exemplo, “todo brasileiro gosta de futebol”, sabemos que não é todo brasileiro que gosta de futebol, mas a motivação para agir como um “torcedor de determinado clube” também vem do pensamento, da subjetividade. Sendo assim, a terceira dimensão é chamada de subjetiva, e isso nos ajuda a compreender o porquê de as identidades serem socialmente construídas.

Uma gama muito ampla de tipos de pessoas se encaixa na rubrica geral exposta. Nossa história moderna de identidade responde à questão de como são as coisas "como" raça e gênero e orientação sexual e nacionalidade e religião; o que significa dizer "nacionalidade e religião, e coisas afins". Elas são as classificações nominais, normativas e subjetivas das pessoas. Podemos agora acrescentar, por exemplo, identidades profissionais: professor, crítico; vocações: artista, compositor, romancista; filiações, formais e informais: fã de beisebol, aficionados por jazz, músicos do blues; e outros rótulos mais arejados: *dandy* (que tem preocupação exagerada com a aparência pessoal), intelectual, cosmopolita (APPIAH 2014, p. 152, tradução livre⁴⁷).

Concordamos com o argumento de que o aspecto subjetivo tem papel crucial na criação de nossas vidas, no projeto de individualidade das pessoas, que é importante para a criação de uma vida humana distinta. E não apenas o aspecto subjetivo, mas o nominal e normativo também. Aqui o respeito à individualidade não deve ser confundido com individualismo. As várias possibilidades de identidades que acolhemos ou não, no decorrer de nossas vidas, como identidade profissional, religiosa, maternidade, paternidade, entre tantas outras são tão importantes tanto quanto as identidades usuais de gênero, racial, étnica, por exemplo (APPIAH, 2014).

De acordo com Appiah (2016), todas essas identidades nos levam a um traço comum que as pessoas utilizam para buscar felicidade e bem-estar, como pode ser verificado nas

⁴⁷ No original: A very wide range of kinds of people fit the general rubric I have laid out. Our modern story of identity answers the question of what the things “like” race and gender and sexual orientation and nationality and religion are; what it meant to say “nationality and religion, and suchlike things.” They are the nominal, normative, subjective classifications of persons. We can now add, for example, professional identities: teacher, critic, philosopher; vocations: artist, composer, novelist; affiliations, formal and informal: baseball fan, jazz aficionado, blues man; and other more airy labels: dandy, intellectual, cosmopolitan.

falas de Tais, quando nos diz que “pode tudo”, na fala de Alice quando nos revela que deseja “uma alegria de ser mulher negra na mesma proporção que uma pessoa branca de descendência italiana diz ter”. E isso é relevante para esta discussão sobre “ser mulher” na perspectiva das estudantes, visto que ser mulher negra, ser estudante de um curso superior também faz parte do que constitui a individualidade de “ser humana” dessas mulheres.

Além disso, é relevante ressaltar que as reflexões de W. E. B. Du Bois aparecem como matriz dessa concepção de identidade social e plural, pois ele partilhava da perspectiva de George Herbert Mead, considerado fundador do “interacionismo simbólico”, sobre as identidades. Tanto Mead quanto Du Bois nasceram no estado de Massachusetts, nos Estados Unidos. Ambos estudaram nas Universidades de Harvard e Berlim, com poucos anos de diferença: Du Bois em esteve em Berlin entre o período de 1892 a 1894, concluindo seus estudos em Harvard em 1895⁴⁸; Mead esteve em Harvard entre os anos de 1887 a 1888, e em Berlim entre os anos de 1889 e 1891. Du Bois e Mead compartilharam as ideias e conceitos que estavam circulando naquele período sobre o que hoje compreendemos por “identidade” (APPIAH, 2016, p 154).

É neste contexto que inicia a produção de algo muito próximo à concepção moderna de identidade encontrada nos Estudos Culturais e Pós-Coloniais. Muito do pensamento de Du Bois parece alinhado com isso, portanto, podemos considerá-lo como o “primeiro pensador do século XIX a compreender raça como uma construção social, em um período onde a eugenia era tida como uma ciência que comprovava a superioridade de determinadas raças em detrimento de outras” (MELO; SOUSA, 2020, p. 546).

Em Du Bois, a raça é produzida nos processos sociais e através deles, assim, como a percepção trazida pelos Estudos Culturais e Pós-Coloniais. As obras de Du Bois inspiraram, por exemplo, o livro de Paul Gilroy “O Atlântico Negro: Modernidade e Dupla Consciência”. E dentro dessa concepção plural de identidade os indivíduos podem ser considerados para além de suas identidades nacionais, ou seja: como uma identidade cosmopolita; como seres humanos; cidadãos de um mundo compartilhado. Du Bois entendeu isso no final do século XIX (APPIAH, 2014).

Appiah (2016) argumenta que a construção de uma vida tem muitas dimensões e que elas estão relacionadas com a produção de nossas identidades. E seria este processo contínuo de produção das identidades, que articula dimensões nominais normativas e subjetivas da identidade que nos auxilia na percepção dos discursos das estudantes para além da

⁴⁸ Em 1895, Du Bois recebeu de PhD pela Universidade de Harvard e com isso foi o primeiro afro-americano a ter o título por essa instituição (SILVÉRIO, 2020, p. 338).

cristalização de estereótipos, mas em um processo de produção de individualidade e humanidade. Isso pode ser exemplificado pelo relato da estudante Tarsila, do curso de Medicina:

Esta é uma conversa que eu sempre tenho com uma amiga. Sobre o que ser mulher negra representa hoje na sociedade. Porque ela vem com muitos estereótipos. Primeiro vamos falar dos estereótipos da mulher negra. Tem a mulher negra mais retinta, que é aquela mulher que tem que ser forte e brava. Tem a mulher negra de pele mais clara que ela sempre vai ser mais sensual. Tem a mulher negra carinhosa, que sempre vai poder te dar bons conselhos. E a gente se encontra com esses estereótipos e percebe que eles são só estereótipos machistas e que não são reais. Porque a mulher negra pode sim ser todas essas coisas. Ela pode ser forte, sensual, cuidadosa, mas não necessariamente ela é só isso né?! Mas com tudo isso vêm as dificuldades que enfrentamos todos os dias. Primeiros as dificuldades por ser mulher. Para as pessoas acreditarem que o que nós estamos falando é certo e merece ser ouvido. E isso eu vejo bastante na faculdade, nos debates, principalmente na medicina que é metodologia ativa e a gente tem que aprender a falar e a se impor mais. Temos que aprender a deixar nossa voz ser ouvida. Precisamos de mais força para ser ouvida. Mais força por ser mulher, e ainda mais forte por ser negra. Primeiro, porque a medicina não tem muitos alunos negros. Eu sinto que é como se eu precisasse saber o dobro de que um estudante normal para que metade do que eu fale seja ouvido. E isso é uma coisa que eu tenho observado, desde quando entrei no cursinho. Eu fiz cursinho público e a gente teve muita vivência nesse cursinho. Tivemos muitas experiências e parece que sempre vai ser mais difícil sabe? Parece que a gente tem que tirar força todo dia e para todos os outros e todas as outras vai ser muito mais fácil. Sinceramente, eu acredito que eu preciso estudar mais e fazer mais terapia para conseguir lidar com isso todos os dias. Porque chega uma hora que cansa muito. Por exemplo, eu estou no terceiro ano da faculdade e estou cansada de tudo, da militância. De sempre ter que falar mais alto. Eu só estou seguindo a vida, porque é cansativo. Eu sei que soa errado, sei que a gente não deveria desistir nunca. Mas às vezes cansa demais, e no dia-a-dia cansa de verdade (Tarsila, estudante de Medicina).

A percepção de Tarsila sobre o que é ser mulher negra nos permite pensar sobre a conexão existente entre as representações e a produção das identidades das estudantes. Sua fala nos permite perceber que a identidade é uma das ferramentas mais relevantes para a construção da vida humana. Quando Tarsila diz que estereótipos racistas e machistas não são reais e que não podemos ser reduzidas a eles, ela nos permite refletir que “ser mulher negra” não deve ser moldado por características que remetem às dimensões privadas de nossas vidas, por exemplo, ser cuidadosa e/ou sensual.

Isso nos permite considerar que existem aspectos estritamente privados das identidades e que preferimos compartilhar com nossos íntimos, cerrados epistemicamente para as outras pessoas, como também existem aspectos públicos das identidades e que podem ser do conhecimento de todos, ao mesmo tempo que somos conhecidos por elas. Por exemplo, a identidade sexual de alguém pode ser um segredo pessoal, ao mesmo tempo que a identidade profissional, por exemplo, pode ser algo que colocamos a público e que nos

reconheçam por ela. “Temos uma grande quantidade de identidades porque elas são úteis para a construção da vida, mesmo que sejam de maneiras diferentes” (APPIAH, 2016, p 31).

O que nos leva a pensar que no contexto da universidade, dentro da sala de aula, Tarsila não quer ser reconhecida por representações racializadas sobre “ser mulher negra”, talvez ela também queira ser reconhecida como estudante quando diz que sente precisar saber o dobro em comparação a um “estudante normal” para que metade do que diz seja ouvido. Tarsila não se considera uma estudante “normal”, se sente cansada da universidade e da militância, de que tudo seria mais difícil por ser mulher e negra. Isso nos estimula a problematizar o racismo presente no espaço acadêmico e a naturalização de uma suposta incapacidade para produzir conhecimento crítico.

Por isso, talvez seja importante contextualizar que o início do racismo científico em fins do século XVIII foi ponto importante para o desenvolvimento do pensamento moderno, pautado pelo colonialismo e por uma conexão entre raça, racionalidade e nacionalidade. As discussões científicas do período que giravam em torno da noção social e biológica de raça possibilitaram variedades de conhecimento e de poder centradas no controle do corpo do/a colonizado/a, conforme aponta Gilroy (2007).

Neste sentido, é relevante ter em mente que o colonialismo, como argumenta Frantz Fanon (2008), constrói a ideia do homem europeu como sujeito universal, referência do que é “ser humano” e, como constituinte dessa expressão, a desumanização dos povos colonizados, categorizados como “os outros”. A narrativa moderna estabelece a emoção e o corpo como terrenos da inferioridade, nos quais estariam os povos racializados. Já as noções como razão, civilização e universalidade são criadas para representar a suposta superioridade do homem europeu (FAUSTINO, 2013).

Embora esses discursos sejam constantemente rebatidos/as por intelectuais e pesquisadores/as, eles ainda permeiam nosso imaginário e a prática social. Fanon (2008) aponta para a necessidade de se romper com a dominação psíquica do colonialismo, do racismo e abolir discursos que fixam pessoas negras em uma essência desprovida de razão. Nas suas palavras:

Os pretos são selvagens, estúpidos, analfabetos. Mas eu sabia que, no meu caso, essas afirmações eram falsas. Havia um mito do negro que era preciso, antes de mais nada, demolir. Não estávamos mais no tempo em que as pessoas se impressionavam diante de um padre preto. Tínhamos médicos, professores, estadistas... Sim, mas em todos esses casos algo de insólito persistia. ‘Nós temos um professor de história senegalês. Ele é muito inteligente... Nosso médico é um negro. Ele é muito cordial’ (FANON, 2008, p.109).

Portanto, se faz necessário problematizar os essencialismos que envolvem a condição de ser negro/a e, neste estudo em especial, de ser mulher negra e intelectual, justamente porque estamos preocupadas em compreender as questões em torno das estudantes negras na universidade. Isso pode ser exemplificado pelo relato de Tarsila. Ao mesmo tempo que se sentem inseridas na universidade, apontam a existência de relações de poder que inferiorizam mulheres negras, percebem que essa inserção é desigual e para ocuparem determinadas posições, devem se esforçar de maneira exaustiva.

Sobre isso, Gomes (1996) argumenta que, no que diz respeito à formação educacional no Brasil, em todos os níveis, a intelectualidade negra ainda é subjugada. As escolas e universidades reproduzem a mesma lógica racista excludente que permeia as relações sociais em outros espaços da sociedade. E o mesmo acontece com questões que envolvem a construção da identidade profissional de mulheres negras na carreira acadêmica (AQUINO, 2015).

De maneira semelhante, ao falar da produção intelectual negra, hooks (2005) afirma que, em geral, quando pensadores negros escrevem sobre a intelectualidade negra, eles focalizam nas vidas e obras de homens⁴⁹. A autora, portanto, argumenta sobre a importância do auto reconhecimento como intelectual na constituição da subjetividade das mulheres negras. Mulheres relevantes para as Ciências Sociais e para as discussões em torno das relações de gênero e étnico raciais, como Conceição Evaristo (1946)⁵⁰, Nilma Lino Gomes (1996), Lélia Gonzalez (1983), Janaína Damaceno Gomes⁵¹ (2013) problematizam o reconhecimento intelectual de mulheres negras. Gonzalez (1983) também problematiza o silenciamento e a negação relegados à população negra, aqui especificamente às mulheres negras:

E o risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans, é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos),

⁴⁹ Aqui não queremos afirmar que apenas mulheres negras sofrem com o silenciamento e negação de sua intelectualidade. Como nos lembram Fanon (2008) e Appiah (2014) isso não ocorre exclusivamente com mulheres negras. Destaque para a carreira intelectual W.E.B. Du Bois e o seu apagamento na Sociologia (APPIAH, 2014), mas a maioria dos autores negros de destaque são homens (hooks, 2005).

⁵⁰ Em entrevista a autora relata as dificuldades que enfrentou para publicar suas obras, por ser mulher e negra (MACIEL, 2018).

⁵¹ Gomes (2013) argumenta sobre legitimação do/a intelectual negro/a na universidade e invisibilidade relegada a Virgínia Leone Bicudo, uma das primeiras mestres em Sociologia no Brasil pela Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP). Em 1945, Virgínia começou a lecionar na ELSP, sendo uma das primeiras professoras universitárias negras do país. Participou, em São Paulo, do Projeto Unesco-Anhembi junto com Florestan Fernandes e Roger Bastide. Ao trabalhar as dimensões subjetivas do preconceito, Virgínia, se aproxima dos discursos de intelectuais negros como Frantz Fanon e Guerreiro Ramos.

que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa (GONZALEZ, 1983, p. 225).

Gonzalez (1983) também aponta para a necessidade de desconstrução da naturalização do racismo e sexismo na sociedade brasileira. A partir da sua condição de pesquisadora negra, contesta a imagem cristalizada da mulher negra como *mulata* e doméstica. Assim, podemos pensar que a valorização do pensamento crítico e da produção intelectual negra aparece como importante, não por trazer *status* ou reconhecimento, mas por oferecer recursos que fortalecem a resistência e a constituição positiva das subjetividades de mulheres negras (hooks, 2005).

É possível perceber nessas argumentações a existência de estratégias de contestação de regimes racializados de representação. E isso pode estar relacionado a um quadro geral do momento atual que, de acordo com Hall (2018), possui três grandes eixos. O primeiro seria um deslocamento da Europa enquanto um modelo cultural, do europeu enquanto sujeito universal da cultura. O segundo eixo, seria o despontar dos Estados Unidos como potência mundial, produzindo um movimento que produz um deslocamento na definição de cultura. Esse deslocamento produziu um movimento que perpassa a alta cultura até as formas de cultura de massa, intermediadas pela imagem. O terceiro eixo trataria dos impactos das lutas negras pela “descolonização do terceiro mundo” (HALL, 2018, p. 373).

Esse descentramento ou deslocamento abre caminho para novos espaços de contestação, e causa uma importantíssima mudança na alta cultura das relações culturais populares, apresentando-se, dessa forma, como uma importante oportunidade estratégica para a intervenção da cultura popular (HALL, 2018, p. 374).

Neste contexto, podemos pensar que a produção intelectual negra, ou mesmo sua presença na universidade exemplificada pelas estudantes, embora ainda permaneça periférica, aparece como resultado da produção de novas identidades e de novos sujeitos no cenário social. E estão conectadas com as lutas em torno de políticas culturais e da diferença, que não se limitam à questão racial, mas também abrangem as questões de gênero, sexualidades, entre outras. Talvez, esse seja um ponto de partida para pensar as experiências de mulheres negras na universidade.

Além disso, podemos perceber que “ser mulher negra” é um espaço contraditório e heterogêneo. As produções de representações e as identidades, aparecem como um espaço de contestação estratégica, mas elas não podem ser simplificadas em termos de oposições binárias. Antes disso, são sempre posições a serem conquistadas. Posições estas que nos permitem pensar para além de essencialismos sobre a experiência do “ser negra”. Hall (2018) nos lembra que o momento essencializante é frágil, justamente por naturalizar categorias

históricas como raça, gênero e sexualidade. Assim, o essencialismo confunde cultural com biológico e procura valorizar a inversão a partir das bases históricas do racismo que buscamos desconstruir. Seria “para a diversidade e não para a homogeneidade da experiência negra que devemos dirigir integralmente nossa atenção criativa” (HALL, 2018, p. 384).

Appiah (2014, 2016) nos lembra que as dimensões nominais e normativas das identidades são comumente contestadas, embora possamos encontrar vários exemplos de rótulos e normas que são quase que universalmente aceitas. Ao mesmo tempo, vimos que Hall (2016, 2018) argumenta sobre a impossibilidade da fixação de significados nas diversas formas de linguagem e como isso está relacionado com a produção de representações racializadas sobre o que é ser negra. Em suma, a reflexão produzida até aqui nos leva à necessidade de explorarmos um pouco mais a discussão sobre estratégias organizadas por mulheres negras, como é o caso do feminismo negro, na problematização das representações.

2.3 O Feminismo Negro e a Produção de Sujeitos

A partir da discussão trazida nos itens anteriores, vamos para um outro debate relevante: se existe a produção de regimes racializados de representação também existem movimentos de contestação. Justamente porque o “significado nunca poderá ser fixado, se isso pudesse ser feito por meio da representação, então não haveria qualquer mudança - e, por isso, nenhuma constrata estratégia ou intervenção” (HALL, 2016, p.211). Quando as estudantes nos relataram sobre os sentidos e significados que atribuem à categoria “mulher negra”, o feminismo negro surge como um dos principais motivadores para a contestação e ressignificação da categoria.

Neste sentido, podemos considerar que os movimentos sociais organizados a partir da década de 1960⁵², no contexto internacional com o *Black is Beautiful*⁵³ e nacional com o “Negro é Lindo”⁵⁴, foram importantes para a adoção de inúmeras estratégias de contestação sobre as representações em torno da identidade cultural negra. Essas estratégias de

⁵² Não é nossa intenção desconsiderar os movimentos sociais anteriores e muito menos a sua relevância, por exemplo, a fundação do Teatro Experimental do Negro, em 1944. Aqui, estamos pensando a centralidade destes movimentos a partir de 1960 devido a uma afirmação “mais agressiva da identidade cultural negra” (HALL, 2016, 212).

⁵³ “*Black is beautiful*, lema estadunidense que não denominava uma organização específica, mas foi apropriado por diversos movimentos civis e negros e tinha relação com a propagação do amor próprio e da autoafirmação, exigindo respeito e difundindo a valorização de novos padrões estéticos de beleza negra, mas também se relacionava a noções de boa aparência, moralidade e bom comportamento (OLIVEIRA, 2018).

⁵⁴ A expressão cultural “Negro é Lindo”, tradução de *Black is Beautiful*, ganha destaque no Brasil por conta da cena musical, conhecido como Black Rio, que se tratava do circuito de bailes de *soul music* que mobilizaram grande parte da juventude negra dos subúrbios do Rio de Janeiro durante a década de 1970 no contexto da ditadura militar (OLIVEIRA, 2018).

contestação a partir da inversão de estereótipos, adquiriram centralidade na política contra o racismo em outros movimentos sociais, como é o caso do feminismo negro. A estudante Tarsila nos traz sua percepção sobre o feminismo negro:

Na medicina a gente tem um coletivo feminista que é o “Bem Te Quero”. Nós discutimos bastante, é como se fosse um apoio para as mulheres em relação ao feminismo ou até para conversar, para uma ajudar a outra também. Nós já promovemos até uma palestra falando sobre os tipos de feminismos. Eu não estou mais ativa no coletivo, mas eu já fiz parte. E falamos um pouco sobre o feminismo negro. Tem até uma das meninas que fala bastante sobre isso. Ela é do centro acadêmico também. E aí para mim o feminismo negro é essencial porque eu não acho certo a gente ver o feminismo como a mesma coisa, porque não é. Para mim é claro que mulheres negras sofrem muito mais preconceito do que uma mulher branca, não tem nem comparação. Tipos olhares tortos, eu falo retomando também eu que eu já sofri no cursinho pré-vestibular. Porque não é a mesma coisa um guarda ver uma mulher branca desarrumada e uma mulher negra desarrumada chegando em um ambiente entendeu? Eu vivi na pele, então para mim fica bem claro que é essencial, que exista o feminismo negro para reconhecer o quanto a mulher negra sofre uma discriminação bem maior por toda a carga de ela carrega, de estupro, de aproveitamento. A mulher negra historicamente vem sofrendo muito mais abuso, como se ela não tivesse valor. Então para mim, é isso. É essencial ter o feminismo negro para que isso seja reconhecido entendeu? Toda a carga histórica negativa que a mulher negra carrega, que a mulher branca não necessariamente carrega também. Por toda a carga de exploração, tanto pela soma dos termos que é ser mulher negra (Tarsila, estudante de Medicina).

As contribuições de Tarsila demonstram a relevância do feminismo negro para a levantar a discussão sobre como as experiências de mulheres negras, muitas vezes, são distorcidas ou excluídas no ambiente universitário e em outros espaços. A estudante argumenta sobre a relevância da produção de um pensamento especializado que aborde as experiências de mulheres negras, especificamente nos espaços de produção de conhecimento. Dessa forma, a partir dos relatos das estudantes, iremos discutir como intelectuais negras têm utilizado - no Brasil, Américas e em outras partes do mundo - suas produções acadêmicas de modo a interrogar as definições em torno da categoria “mulher negra”. Nossa intenção é que esse movimento nos auxilie na interpretação de como as estudantes da UFMS constroem contestações sobre os estereótipos em torno da categoria “mulher negra”. Para os propósitos deste trabalho, ao modo de hooks (2005) e Bernardino-Costa (2018), consideramos importante assinalar que o entendimento sobre intelectual negra não se limita às acadêmicas. Para hooks (2005) ser intelectual não é, necessariamente, ser acadêmica.

O intelectual não é apenas alguém que lida com ideias. Tenho muitos colegas que lidam com ideias e a quem eu muito relutaria em chamar de intelectuais. Intelectual é alguém que lida com ideias transgredindo fronteiras discursivas porque ele ou ela vê a necessidade de fazê-lo. (hooks, 2005, p. 468).

Compreendemos as intelectuais negras como as ativistas, professoras, artistas, lideranças religiosas, poetisas, enfim, todas aquelas mulheres negras que, por meio de suas

produções, estão preocupadas com a desconstrução das inúmeras formas de discriminação presentes em nossa sociedade (BERNARDINO-COSTA, 2018).

Se resgatarmos a fala da estudante Tarsila, do curso de Medicina, veremos que ela questiona a necessidade constante de ter que “saber o dobro de que um estudante normal para que metade do que eu fale seja ouvido”. Sobre isso, existe uma vasta literatura produzida por intelectuais em diversas áreas informando que historicamente mulheres negras, em diversas partes do mundo, tiveram sua capacidade subjugada: hooks (2020), Angela Davis (2016), Gomes (1996), Lélia Gonzalez (1984), Patricia Hill Collins (2000), Shirley Anne Tate (2019).

A partir das argumentações trazidas anteriormente, essas representações poderiam ser encaradas como regimes de representação racializados. Portanto, neste item buscamos recolocar as enunciações produzidas pelo pensamento feminista negro sobre a categoria mulher negra. A ideia é propor uma reflexão sobre a produção de regras que prescrevem determinados assuntos e excluem outros em determinado momento histórico. Em especial, contextualizar a produção de representações racializadas sobre mulheres negras, a suposta subjugação de suas capacidades intelectuais para auxiliar na compreensão das experiências de estudantes negras dentro da UFMS.

Sobre as representações em torno da população negra afro-americana, hooks (2019) informa que houve poucas mudanças nos processos de representação. Segundo a autora ainda persistem representações que são construídas por pessoas brancas que não se despiram do racismo, ou por pessoas não brancas ou negras que ainda veem o mundo pelas lentes do racismo internalizado. E, embora existam pessoas comprometidas com a liberdade e autonomia negra, muitas produções ainda afirmam ser difícil falar sobre as experiências negras nos Estados Unidos (hooks, 2019).

De fato, uma tarefa fundamental dos pensadores negros críticos tem sido a luta para romper com os modelos hegemônicos de ver, pensar e ser que bloqueiam nossa capacidade de nos vermos em outra perspectiva, nos imaginarmos, nos descrevermos e nos inventarmos de modos que sejam libertadores. Sem isso, como poderemos desafiar e convidar os aliados não negros e os amigos a ousar olhar para nós de jeitos diferentes, a ousar quebrar sua perspectiva colonizadora? (hooks, 2019, p. 28).

De diferentes formas intelectuais negros/as insurgentes estão produzindo novas maneiras de escrever e falar sobre raça e representação, com intuito de transformar imagens racializadas sobre a pessoa negra. Mas ainda persiste uma conexão entre a manutenção da supremacia branca na sociedade norte-americana e a naturalização de imagens nas mídias de massa, que atuam na opressão e exploração da população afro-americana (hooks, 2019).

Já há algum tempo, o desafio crítico para as pessoas negras tem sido expandir a discussão sobre raça e representação para além dos debates envolvendo bons e maus conjuntos de imagens. Em geral, o que é considerado bom é apenas uma reação contra as representações obviamente estereotipadas criadas por pessoas brancas. No entanto, atualmente somos bombardeados por imagens estereotipadas similares criadas por pessoas negras. Não é uma questão de “nós” e “eles”. A questão é de ponto de vista (hooks, 2019, p. 32).

Dessa maneira, o feminismo negro, enquanto movimento social, surge como uma organização de intelectuais negras que transcende a localização geográfica. E é possível perceber que suas preocupações abrangem diferentes questões que envolvem as experiências de mulheres negras. A estudante Miriam, do curso de Medicina, nos fala sobre seu entendimento sobre o feminismo negro:

O feminismo negro pra mim vem em duas vertentes: a luta contra a desigualdade de gênero e a luta racial. É de extrema importância pra mim, pois representa o lugar onde estou posicionada dentro da sociedade, que representa luta pelas causas que acredito. Eu sabia superficialmente as coisas antes de entrar na faculdade, já me considerava feminista. Tinha muito interesse pelo movimento negro, mas isso foi se aprofundando na universidade onde tive acessos aos coletivos (Miriam, estudante de Medicina).

Sua percepção sobre feminismo negro se aproxima daquelas trazidas por Collins (2017) e hooks (2019). A estudante nos informa que foi no espaço da universidade que ela se aprofunda na discussão. Collins (2017) nos informa que é a partir do processo de tradução das demandas deste movimento social para a academia que essa insurgência de intelectuais negras se expande para diversas áreas do conhecimento; representando uma virada para os estudos de gênero e das relações étnico-raciais, especialmente para Sociologia. Também é possível exemplificar isso nas produções de hooks (2005, 2019), Gonzalez (1984), Tate e Núbia Regina Moreira (2007).

Mas antes de entrarmos na discussão conceitual sobre feminismo negro, consideramos relevante explorar brevemente a discussão sobre *agência*. Compreendemos que *agência* pode abarcar diferentes formas de resposta crítica, de resistência coletiva ou individual ou iniciativa criativa frente às condições de discriminação e de desumanização, na busca de se ressignificar ou transformar essa realidade.

Dessa maneira, seguimos a concepção de agência segundo as contribuições de Bhabha (1998). Para este autor a agência surge como possibilidade de intervir no processo discursivo de constituição dos sujeitos que seriam sempre provisórios, circunstanciais e cingidos. Aqui, essa concepção é útil por favorecer abertura para novas formas de significação que possibilitaram formas de resistência à dominação, especialmente, em espaços de produção intelectual, historicamente restritos à participação subalterna. A participação de mulheres em espaços acadêmicos envolve um processo contínuo de negociações e disputas entre culturas e

tradições. Isso nos permite pensar, a partir da perspectiva pós-colonial, que o processo de produção de conhecimento pode desnaturalizar perspectivas teóricas aparentemente transparentes e homogêneas.

Ao falar sobre a relação entre teoria feminista negra e as práticas racistas nas universidades do Reino Unido, Tate (2019) argumenta sobre os efeitos do estereótipo da *angry black woman*⁵⁵. A autora traz a dor para o centro da discussão de como mulheres negras lidam com silenciamento e apagamento intelectual e como ela pode ser produtiva e agenciadora. Pelas argumentações de Tate (2019), podemos compreender que a utilização de agência pode estar relacionada com a possibilidade de ação autônoma de lutar por reconhecimento e direitos.

Tate (2019) exemplifica como o estereótipo de *angry black woman*, aparece nas conversas com as estudantes. Sobre isso a estudante de medicina Tarsila diz que:

Primeiro vamos falar dos estereótipos da mulher negra. Tem uma mulher negra mais retinta, que é aquela mulher que tem que ser forte e brava. Tem a mulher negra de pele mais clara que ela sempre vai ser mais sensual. A mulher negra carinhosa, que sempre vai poder te dar bons conselhos. E a gente se encontra com esses estereótipos e percebe que eles são só estereótipos machistas e que não são reais. Porque a mulher negra pode sim ser todas essas coisas. Ela pode ser forte, sensual, cuidadosa, mas não necessariamente ela é só isso né?! (Tarsila, estudante de medicina).

Esse estereótipo relacionado à raiva é constantemente apontado por diversas autoras, como Collins (2016), Davis (2016) e hooks (2019b), de diferentes maneiras. O estereótipo *angry black woman* que busca “fixar” nas experiências de mulheres negras no Reino Unido uma suposta inferioridade intelectual e emocional referenciada por um comportamento desviante, pautado pela “raiva”, também está presente em outras partes do mundo. Nos Estados Unidos, esse estereótipo está relacionado ao termo *Sapphire*⁵⁶: uma personagem negra famosa do show de rádio da década de 1930. A personagem era retratada como uma mulher negra brava, difícil conviver (COLLINS, 2016).

No Brasil, estereótipo de mulher negra “barraqueira” ou “agressiva” é representada, geralmente, em programas de televisão, como no caso das novelas, que têm um destaque especial na produção de representações racializadas de mulheres negras “barraqueiras”. Na

⁵⁵ “mulher negra raivosa” (tradução livre).

⁵⁶ A descrição da matéria: “*Mammies, jezebels, Sapphires. Black women in America have long been dogged by negative stereotypes, rooted in a history of racism and slavery. In the aftermath of Serena Williams' controversial US Open loss, it's the trope of the "angry black woman" that has once again re-emerged*” remete à discussão de como o comportamento da tenista Serena Williams foi representado como argumento para a validação do estereótipo de mulher negra raivosa. Durante a final contra a japonesa Naomi Osaka, Serena Williams foi punida por receber orientação do técnico, considerada indevida, quebrar a raquete na quadra e ofender o juiz ao chamá-lo de “ladrão”. A tenista recebeu uma multa de US\$ 17 mil (PRASAD, 2018).

pesquisa realizada por Laila Thaíse Batista de Oliveira (2016) que analisa as formas como a mulher negra está representada nas telenovelas da Rede Globo, a partir das personagens protagonizadas pela atriz Taís Araújo, por exemplo, a personagem Preta, considerada a mocinha da novela *Da Cor do Pecado* (2004, Rede Globo), dirigida por Denise Saraceni. Preta é apresentada diversas vezes como “descontrolada” diante de cenas protagonizadas ao lado da vilã Bárbara (Giovanna Antonelli), mulher branca, rica e racista. Penha, também protagonista da novela *Cheias de Charme* (2012, Rede Globo), dirigida por Denise Saraceni, é apresentada como a empregada doméstica “barraqueira” desde a primeira cena.

Outros exemplos, são as personagens Dona Jura interpretada pela atriz Solange Couto e a personagem Bebel vivida por Camila Pitanga. Dona Jura foi uma personagem da novela *O Clone* (2001, Rede Globo), dirigida por Jayme Monjardim, que eternizou o bordão “não é brincado, não”. Dona de um bar, era quase sempre lida como “decidida” e “barraqueira”. Já Bebel, foi personagem da novela *Paraíso Tropical* (2007, Rede Globo), dirigida por Dennis Carvalho. A personagem era uma garota de programa apresentada como sensual, escandalosa e barraqueira. Esses exemplos são relevantes por nos auxiliarem na contextualização do estereótipo de “mulher negra brava” apresentado pela estudante de medicina Tarsila, uma vez que as novelas marcam profundamente o imaginário social no Brasil. Esses estereótipos refletem contextos sociais que reforçam a “fixação” de incapacidade intelectual de mulheres, já que tentam naturalizar a raiva como um comportamento irracional e intrínseco a mulheres negras.

Inúmeras pesquisas se dedicaram a analisar a representação do negro na telenovela, com destaque para o trabalho de Joel Zito Araújo (2000, 2008) que constatou a participação de pessoas negras era pequena comparada as pessoas brancas. Além disso, seus trabalhos estavam resumidos a personagens de escravizados/as, empregadas domésticas.

Luana Gabriela Ruy (2018) também analisa a representação de pessoas negras no imaginário social brasileiro, a partir das telenovelas. Sua pesquisa nos ajuda a ter uma dimensão atual sobre as mudanças nas representações de pessoas negras nas telenovelas. Embora seja possível verificar mudanças nas representações negras em algumas novelas, a partir de intensa pressão de movimentos sociais, fomentando discussões sobre protagonismo negro, a maioria dos/das personagens apresentados ainda estão vinculados/as à mecanismos de inferiorização.

As discussões sobre as representações da categoria “mulher negra” no imaginário social brasileiro nos ajudam a perceber que essa categoria não é meramente descritiva, mas um código marcado por tensões, disputas e negociações amplamente utilizado na produção de

novos sujeitos e identidades sociais. E é neste cenário social que localizamos as experiências das estudantes da UFMS, ou seja, o contexto universitário da UFMS não está apartado das discussões políticas e culturais que circulam no imaginário nacional sobre “mulher negra” e nas lutas globais em torno das políticas culturais. E as contribuições de Tate (2018), Brah (2011), Collins (2016;2000) situam essa discussão em um contexto global, evidenciando a conexão existente entre as questões raciais, de gênero, de sexualidade e econômicas.

As experiências das estudantes nos permitem interpretar os efeitos dos processos discursivos que constituem o nosso imaginário social e suas mobilizações enquanto agentes, com a criação de estratégias que podem se dar de diferentes formas. Muitas delas citam o feminismo negro como um importante espaço para mobilização política e de identificação coletiva. Por isso, vamos abordar brevemente o contexto de surgimento do que chamamos de Feminismo Negro.

Nos Estados Unidos, o pensamento feminista negro se constituiu com atos de resistência, tanto organizados quanto anônimos⁵⁷, como informam Collins (2016), Davis (2016). Para Collins (2016) o pensamento feminista negro consiste em:

[...] ideias produzidas por mulheres negras que elucidam um ponto de vista de e para mulheres negras. Diversas premissas fundamentam essa definição em construção. Primeiro, a definição sugere que é impossível separar estrutura e conteúdo temático de pensamento das condições materiais e históricas que moldam as vidas de suas produtoras. Dessa forma, enquanto o pensamento feminista negro pode ser registrado por outras pessoas, ele é produzido por mulheres negras. O pensamento feminista negro contém observações e interpretações sobre a condição feminina afro-americana que descreve e explica diferentes expressões de temas comuns. [...] Não existe uma plataforma feminista negra à(sic) partir da qual se possa medir a ‘precisão’ de uma pensadora; nem deveria haver uma. Em vez disso, como defini acima, existe uma longa e rica tradição de um pensamento feminista negro (COLLINS, p.101-102).

Como qualquer outro conhecimento especializado, o pensamento feminista negro reflete a afinidade com as perspectivas do grupo que o criou. Neste caso, reflete as experiências de mulheres afro-americana e de mulheres afrodescendentes na esfera transnacional, ao argumentar sobre as distorções e exclusões destas, das estruturas de produção e validação do conhecimento ocidental (Collins, 2000).

Na obra *Black Feminist Thought: knowledge, consciousness and the politics of empowerment*, Collins (2000) ao examinar o conhecimento produzido coletivamente por mulheres afro-americanas e a relação de interdependência com o conhecimento especializado

⁵⁷ Vale lembrar da icônica atuação de Sojourner Truth em uma convenção de mulheres pelo sufrágio feminino em Akron, Ohio nos Estados Unidos, em 1851. Seu discurso. *Não sou eu uma Mulher?* criticava a pretensa universalidade da categoria mulher e a invisibilidade e silenciamento relegado às mulheres negras afro-americanas (DAVIS, 2016).

trazido por intelectuais negras, traz a subjetividade das mulheres afro-americanas para o centro de sua análise. Apresenta o pensamento feminista negro como uma epistemologia situada dentro de um contexto de dominação, ou seja, como uma perspectiva parcial, pelo qual afro-americanas constroem lugares alternativos e epistemologias para validar suas autodefinições. Dessa maneira, a Epistemologia Feminista Negra se diferenciaria de epistemologias ocidentais e eurocêntricas, essas últimas, refletiriam os interesses de homens brancos da elite.

A definição de epistemologias ocidentais e eurocêntricas apontada pela autora comporta três abordagens inter-relacionadas para definir a “verdade”, e que muitas vezes são encaradas como epistemologias rivais: 1) ciência positivista - reivindicaria a existência de verdades absolutas. Assim a tarefa acadêmica seria desenvolver ferramentas científicas objetivas para medir tais verdades; 2) positivismo marxista - inverteria o ponto de vista da ciência positivista que determinaria qual verdade deve prevalecer, ao sugerir que oprimidos têm uma visão “mais precisa da verdade”, em oposição aos seus opressores; 3) pós-modernismo - seria a antítese do pensamento positivista e inevitavelmente sua rejeição (Collins, 2000).

Essas três abordagens, por mais que sejam descritas como um constructo único, elas carregam paradigmas distintos entre si, e representariam interesses particulares de homens brancos dotados de grande poder. Além de produzirem supressões de epistemologias que visam questionar constructos que inferiorizam mulheres negras:

Veamos, por exemplo, as diferenças entre a forma como as mulheres negras americanas interpretam suas experiências como mães solteiras e como a pesquisa das ciências sociais prevalecente analisa a mesma realidade. Enquanto as mulheres negras enfatizam suas lutas contra a discriminação no emprego, apoio infantil inadequado, moradia inferior e violência nas ruas, muitas pesquisas das ciências sociais parecem hipnotizadas por imagens de "rainhas da previdência" preguiçosas, felizes em ficar recebendo ajuda do governo. Os métodos usados para validar reivindicações de conhecimento também devem ser aceitáveis para o grupo que controla o processo de validação do conhecimento. As narrativas individuais das mulheres afro-americanas sobre serem mães solteiras são frequentemente tornadas invisíveis em metodologias de pesquisa quantitativa que apagam a individualidade em favor da comprovação de padrões de abuso na previdência” (COLLINS, 2000, p. 255, tradução livre⁵⁸).

⁵⁸ No original: Take, for example, the differences between how U.S. Black women interpret their experiences as single mothers and how prevailing social science research analyzes the same reality. Whereas Black women stress their struggles with job discrimination, inadequate child support, inferior housing, and street violence, far too much social science research seems mesmerized by images of lazy “welfare queens” content to stay on the dole. The methods used to validate knowledge claims must also be acceptable to the group controlling the knowledge validation process. Individual African-American women’s narratives about being single mothers are often rendered invisible in quantitative research methodologies that erase individuality in favor of proving patterns of welfare abuse.

Dessa forma, é relevante ressaltar que apesar das críticas às epistemologias ocidentais e eurocêntricas, não significa que todas elas sejam inteiramente problemáticas ou que as epistemologias trazidas pelas intelectuais negras sejam as melhores. Sobre isso, Collins (2000), argumenta que mulheres pautadas em abordagens positivistas, por exemplo, levam mulheres a objetificar e a desvalorizar suas vidas emocionais para se aprofundar na produção de conhecimento dentro das estruturas de validação de conhecimento ocidental.

Para se contrapor a essa suposta inaptidão para produzir conhecimento considerado válido dentro da Sociologia, mulheres negras tiveram que se valer do uso de epistemologias ocidentais e eurocêntricas para legitimar suas produções. Mas, muitas vezes, também questionaram os limites dessas abordagens. Collins (2016) aponta que há muito tempo as mulheres negras, de uma maneira geral, têm ocupado posições marginais dentro da Sociologia, e que muitas intelectuais negras “têm feito uso criativo de sua marginalidade, do seu status de *outsider within*, para produzir um pensamento feminista negro capaz de refletir um ponto de vista especial em relação ao *self*, à família e à sociedade” (COLLINS, 2016, p. 99). E seria a partir desse ponto de vista crítico que a Epistemologia Feminista Negra se consolida entre algumas intelectuais afro-americanas, como uma possibilidade para produção de conhecimento de e para mulheres negras (COLLINS 2016).

A Epistemologia Feminista Negra teria a experiência vivida por mulheres negras como critério de significação, ou seja, suas experiências estariam no centro da análise e contribuiriam para o enriquecimento de compreensão de como grupos historicamente subordinados criam formas de conhecimentos que possibilitam alcançar justiça social. Ainda assim, pode-se criar a oportunidade de diferentes pessoas se situarem em outras experiências, sem necessariamente compará-las ou de obrigatoriamente encarar aquela abordagem como sua. O que seria relevante é o deslocamento constante do centro político. Assim, não seria necessário enfatizar a Epistemologia Feminista Negra em detrimento de outras epistemologias, mas sim examinar a conexão entre múltiplas epistemologias. Isso possibilitaria a problematização de análises que encaram as opressões de forma separada e aditiva, e que mulheres negras teriam visão mais apurada do que outros grupos, ou que a opressão pudesse ser quantificada e comparada (COLLINS, 2000).

Ao apontar as implicações existentes sobre os usos *standpoint theory*, a autora demonstra a possibilidade de questionar abordagens que colocam mulheres negras como as “mais oprimidas” e que seriam as melhores para compreender os mecanismos de opressão. Collins (2000) argumenta que a Epistemologia Feminista Negra é parcial, portanto, o conhecimento produzido por ela é situado e inacabado. “Parcialidade, e não universalidade, é

a condição para ser ouvido; indivíduos e grupos que transmitem reivindicações de conhecimento sem possuir sua posição são considerados menos confiáveis do que aqueles que o fazem” (COLLINS, 2000, p.270, tradução livre).⁵⁹

A partir das argumentações de Collins (2000) podemos perceber que experiências de mulheres afro-americanas, em especial na produção de conhecimento, é sempre questionada e muitas vezes invisibilizada. Suas argumentações também nos permitem pensar sobre os limites de alcance da assim chamada “epistemologia negra”. De maneira semelhante, hooks (2005) também nos leva a refletir sobre as questões em torno de ser intelectual negra e os alcances da abordagem feminista negra.

Na Grã-Bretanha o feminismo negro se constituiu a partir de sua articulação com outros movimentos sociais: movimentos de imigrantes sul-asiáticos, africanos e caribenhos; de trabalhadores/as; de lutas anticoloniais; movimentos feministas globais; movimentos de gays e lésbicas. Brah (2011) argumenta que a articulação com essa multiplicidade de movimentos políticos produziu novas subjetividades e identidades diaspóricas. O “negro do feminismo negro” produziu um novo sujeito, forjado pela ativa mobilização política protagonizada por mulheres negras. Além disso, compreende múltiplas experiências, ao mesmo tempo que se articula com a posição de um sujeito feminista particular. O feminismo negro colocou a vida negra em sua amplitude, no centro do debate político, compreendendo um amplo espectro de experiências diaspóricas, tanto em sua especificidade local, quanto global (BRAH, 2011, P.142).

No Brasil o feminismo negro, caracterizado como movimento social urbano, tem seu marco inicial na década de 1970⁶⁰ e se constitui como uma possibilidade discursiva na amplitude dos movimentos sociais emergentes daquela década (MOREIRA, 2007). Desta forma, o feminismo negro brasileiro é compreendido como articulações institucionalizadas e/ou autônomas de mulheres negras, que contestam criticamente as abordagens do “feminismo tradicional”⁶¹ e o papel secundário relegado a elas dentro de algumas entidades que compõem o movimento negro (MOREIRA, 2007, p. 57).

No contexto brasileiro, é importante ressaltar a trajetória intelectual de Lélia Gonzalez, tanto para os estudos sobre mulheres negras, quanto para ações políticas. Lélia foi

⁵⁹ No original: Partiality, and not universality, is the condition of being heard; individuals and groups forwarding knowledge claims without owning their position are deemed less credible than those who do”.

⁶⁰ É importante lembrar que a apresentação do Manifesto das Mulheres Negras durante o Congresso de Mulheres Brasileiras, no ano de 1975, foi significativo para o reconhecimento das questões raciais dentro do movimento feminista brasileiro (CALDWELL, 2000).

⁶¹ Feminismo tradicional é aqui compreendido como um movimento de articulação de lutas por igualdade de direitos dirigido por intelectuais brancas, de classe média alta (MOREIRA, 2007).

uma das fundadoras do Coletivo *Nzinga*, um dos primeiros coletivos de mulheres negras do Brasil. Também participou do Movimento Negro Unificado, entre tantos outros feitos. Lélia direcionou seus esforços teóricos para a população negra e para as formas de dominação sexista e racial (RIOS, 2019).

Lélia Gonzalez, aparece como importante figura para as discussões sobre o papel da intelectual negra na contestação da subordinação e do silenciamento. Ela ainda é pouco lembrada no meio acadêmico, apesar de ter circulado o Atlântico Negro; acompanhado as lutas políticas na África do Sul e Namíbia; participado de mesas redondas com feministas negras norte-americanas; e mantido contato com os movimentos afro-caribenho, afro-colombiano, afro-peruano, entre outros. Além de ter realizado todos esses contatos e de ter circulado por muitos meios intelectuais, Gonzalez contribuiu para evidenciar as experiências da população negra brasileira, em especial da mulher negra latino-caribenha (BERNARDINO-COSTA, 2018).

Trazer, mesmo que resumidamente, a trajetória intelectual de Lélia nos ajuda a perceber que não é apenas dentro das articulações dos movimentos sociais que intelectuais negras apontam situações que promovem marginalização. É possível perceber uma aproximação entre críticas de Aquino (2015), hooks (2013) e Gomes (1996) na discussão sobre invisibilidade dos/as intelectuais negros/as. No caso das contribuições de Gomes (1996), elas são direcionadas à formação educacional no Brasil, em todos os níveis, que ainda subjugam a intelectualidade negra como fonte importante para a formação dos estudantes, o que reproduz, dentro das escolas e universidades, a mesma lógica racista excludente que permeia as relações sociais em outros espaços da sociedade.

Pelas argumentações acima não se pode afirmar a existência de um pensamento feminista negro homogêneo, pois o pensamento feminista negro realiza interpretações sobre experiências comuns entre mulheres negras, mas não descreve a realidade de maneira transparente. Além disso, pensar a condição das mulheres negras a partir de suas próprias produções é uma importante ferramenta de contestação da condição de subalternidade

Neste contexto de contestação contínua de representações racializadas, é fundamental observar que o esforço de se produzir conhecimento a respeito do racismo e do sexismo e outras formas de opressão deve ser amplo e plural, no qual estejam presentes os mais diferentes atores. Seguindo as reflexões trazidas até agora, compartilhamos da perspectiva de que, embora as experiências vivenciadas por mulheres negras produzam visões compartilhadas entre si e sobre suas realidades, elas não devem em nenhum momento ser encaradas como um grupo homogêneo e monolítico, como já nos alertou Spivak (2010).

Sobre essa discussão, ao abordar as questões que envolvem a construção da identidade profissional de mulheres negras na carreira acadêmica, Aquino (2015, p. 158) nos alerta que: As relações desiguais produzidas nos diversos setores da sociedade da informação, conhecimento e aprendizagem e, por várias vezes, disseminadas pela mídia impressa e a internet figuram nos imaginários racistas, classistas, sexistas e machistas construindo preconceitos, estereótipos, racismo e discriminação.

De acordo com hooks (2013), muito pouco se escreveu sobre as produções das intelectuais negras norte-americanas, mesmo com inúmeras delas desempenhando importantes papéis como pensadoras críticas. A autora afirma que a “subordinação sexista na vida intelectual negra continua a obscurecer e desvalorizar a obra das intelectuais negras” (hooks, 2013, p.467).

No Brasil, o processo se repete e há ausência e negação da intelectualidade negra brasileira, fato esse apontado por autores como Bernardino-Costa (2018) e Lima (2001). Vale destacar que este processo atinge de maneira particular as intelectuais negras. Lima (2001), argumenta a existência de representações naturalizadas de mulheres negras, conectadas ao estereótipo de “mulata”. Ao correlacionar as perspectivas de hooks (2005) com as de Lima (2001) torna-se possível pensar que representações como “mulata”, geralmente associada às mulheres negras, acabaria por reforçar uma situação de subordinação, afastando a possibilidade de contestação de uma condição subalterna a partir da intelectualidade.

Sobre essa questão Gonzalez (1979) argumenta que o estereótipo de “mulata” acentua a naturalização da subordinação da mulher negra brasileira e nos alerta para outro estereótipo que opera nesse contexto.

O termo ‘doméstica’ abrange uma série de atividades que marcam seu ‘lugar natural’: empregada doméstica, merendeira na rede escolar, servente nos supermercados, na rede hospitalar, etc. Já o termo ‘mulata’ implica na forma mais sofisticada de reificação: ela é nomeada ‘produto de exportação’, ou seja, objeto a ser consumido pelos turistas e pelos nacionais burgueses. Temos aqui a enganosa oferta de um pseudo-mercado de trabalho que funciona como um funil e que, em última instância, determina um alto grau de alienação. Esse tipo de exploração sexual da mulher negra articula-se a todo um processo de distorção, folclorização e comercialização da cultura negra brasileira. Que se pense no processo de apropriação das escolas de samba por parte da indústria turística, por exemplo, e no quanto isto, além do lucro, significa em imagem internacional favorável para a ‘democracia racial brasileira’ (GONZALEZ, 1979, p.16).

As argumentações de Lima (2001) e Gonzalez (1979) nos auxiliam na reflexão de que estereótipos e outras formas de representações sociais podem reforçar a situação de invisibilidade de determinados grupos sociais, como argumenta, na mesma direção a importante escritora brasileira Conceição Evaristo. Em uma entrevista concedida a um site de

notícias mineiro a escritora fala sobre as dificuldades que as mulheres negras enfrentam para serem reconhecidas como produtoras de saber e conhecimento. Conceição Evaristo começou a escrever ainda criança, mas só viu suas histórias serem publicadas pela primeira vez aos 44 anos de idade, em 1990, na coletânea *Cadernos Negros*. A primeira publicação individual só aconteceu no ano de 1993 (MACIEL, 2018).

Pesquisa sobre diversidade na publicidade pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa apontou que a participação das mulheres na publicidade se manteve acima dos 40% durante os últimos dez anos. Mas elas ainda aparecem mais em anúncios que reforçam algum tipo de desigualdade de gênero. Sobre os marcadores de raça/cor e gênero nas campanhas de publicidade, agências privadas e estatais, a pesquisa apontou que: 46% das figuras humanas presentes codificadas pela análise eram homens brancos; 37% eram mulheres brancas; homens pretos, pardos ou indígenas correspondem a 8%; as mulheres pretas ou pardas correspondem a 4% dos casos.

Todas essas contribuições nos permitem apontar a potência das produções de intelectuais negras como ferramentas de contestação de representações racializadas sobre a categoria mulher negra. Assim, é possível concluir que o pensamento feminista negro aparece como potente ferramenta para que mulheres negras, promovam reflexão crítica sobre suas condições e possibilitem que existam resistências. E que as reflexões produzidas por intelectuais negras têm atingido, mesmo que de maneira tímida, outras mulheres negras dentro e fora do contexto educacional.

Também podemos argumentar que o movimento protagonizado por intelectuais negras, contesta representações historicamente construídas, trazendo novos significados para imagens negativas sobre “ser mulher negra”. Já dissemos que o significado não pode ser fixado, se assim fosse, não haveria espaço para estratégias de contestação. Podemos pensar que as estratégias das intelectuais negras citadas até aqui, contribuem para contestar regimes racializados de representação sobre “ser mulher negra” a partir de uma tentativa de substituir imagens “negativas” por imagens “positivas”. Isso permite complexificar o que seria “ser mulher negra” para além de reduções e homogeneizações raciais e sexistas. Mas também produz um resultado ambivalente, o que pode ser verificado quando recuperamos as contribuições da estudante Alice sobre a produção de algumas intelectuais negras, ela nos diz que:

Porque a gente tem muitas pesquisadoras que abordam essa questão, temos: bell hooks, Patrícia Hill Collins, Djamila Ribeiro, Grada Kilomba, Angela Davis. Então temos milhares de pesquisadoras que explicam a questão de ser mulher negra e para mim sempre parece que é uma questão de sofrimento, de tristeza. Eu estava lendo e

é tipo para Patrícia Hill Collins é “uma questão de amor”, “as mulheres negras sofrem não sei o que”, para bell hooks as mulheres negras sofrem “não sei o que”, “mulheres negras revolucionárias” ...E eu fico me perguntando, mulher negra é sofrimento? E até hoje eu fico me questionando o que é ser mulher negra para mim. Se a gente for pensar o que é mulher, alguém vai falar mulher negra é uma mulher forte que “aguenta tudo”. Mas aguenta tudo o que? O que ela aguentou todos esses anos? É sempre uma ideia de sofrer para se elevar, sabe? E as alegrias? Eu não sei exatamente o que é mulher negra, mas eu sei o que uma mulher negra sofre (Alice, estudante de Ciências Sociais).

A ambivalência dos discursos sobre “ser mulher negra” produzidos por algumas intelectuais negras, na perspectiva de Alice, substituem a imagem de “incapacidade”, para a de “sofrimento” ou uma imagem “revolucionária” o que acaba produzindo a ideia de uma “força” que as mulheres negras produziriam “naturalmente”. Hall (2016) nos informa que a estratégia de contestação que se baseia em substituir imagens “negativas” por imagens “positivas” em regimes racializados de representação, diversifica as possibilidades de significado, mas não desloca efetivamente as imagens “negativas”. “Já que os binários não foram deslocados, o significado continua a ser enquadrado por eles. A estratégia desafia os binários, mas isso não os prejudica” (HALL, 2016, p. 219). Por exemplo, as experiências das estudantes negras dentro da UFMS que ainda sofrem com estereótipos, mesmo sendo representadas nos outdoors espalhados pelo Câmpus de Campo Grande -MS. Ou mesmo a pesquisa de Tate (2019) sobre as experiências de mulheres negras nas universidades do Reino Unido.

Podemos visualizar que as mobilizações de organizações negras no Brasil a partir da década de 1970 são as principais responsáveis por mudanças de percepções sobre o que é ser negro, que podem ser percebidas em dias atuais. Aqui, exploramos as contribuições de intelectuais negras e a produção do que seria “ser mulher” e a luta política no campo das representações que não é estático. A importância dessas mudanças não deve ser subestimada, mas as transformações culturais não acontecem de forma tão simples, como nos lembra Hall (2016).

Os deslocamentos trazidos por movimentos sociais organizados por mulheres negras, produziram um “desvio multicultural”, em que pessoas em seu cotidiano e até mesmo nas instituições universitárias, discutam as questões em torno das experiências de mulheres negras. A presença de mulheres negras nas universidades, seus rostos em propagandas sobre produtos de beleza, em programas destinados a discussões intelectuais, é uma mudança que ocorre conjuntamente com a manutenção de antigos padrões de representação racializada, como demonstram as falas das estudantes apresentadas até aqui.

A discussão levantada até aqui nos permite concluir que o feminismo negro, assim como outros feminismos, não se restringe a uma denominação essencialista. O feminismo negro pode ser lido como um campo de debate, historicamente contingente e que está inscrito dentro de processos e práticas discursivas. Dessa maneira, representa as lutas para determinação de novos marcos políticos, apontando para a relação entre teorias, práticas e experiências subjetivas, além de questionar prioridades políticas e modos de civilização.

2.4 “Eu não me sinto representada pelo feminismo branco”: conexões entre as questões de raça, gênero e classe.

Eu acredito que o feminismo negro seja um espaço em que as mulheres negras possam discutir suas questões. E que nenhum outro movimento vai ser capaz de fazer isso, de abrir esse debate, de ter esse espaço para a gente discutir. Por exemplo, quando a gente fala dessa dinâmica de trabalho em que a mulher negra ganha menos que todo mundo: ganha menos que um cara negro, ganha menos que uma mina branca, que um cara branco. Quando a gente fala dessas questões, por exemplo, isso pode parecer muito radical no feminismo branco. Porque isso parece que é um conto sabe? “Falam que a mulher negra ganha menos...” Não cara! A gente sabe que a gente ganha menos! Então a gente quer discutir isso. E a gente quer discutir outras questões: Quem são as mulheres que mais sofrem violência? Isso é estatístico. Quem são vocês? Quem são as mulheres que mais sofrem violência doméstica? As mulheres que mais morrem? Não são as mulheres brancas! E tocar em todo esse assunto fere o privilégio das mulheres brancas. Por isso, não tem como não falar que eu não me sinto representada pelo feminismo branco. Porque a gente não está em pé de igualdade. A gente precisa desse nosso espaço. Se formos colocar todas as questões de raça, a parada do racismo, isso mexe com o privilégio da mina branca que está ali discutindo. A gente sempre vai parecer mais radical. Mas é claro que a gente vai parecer mais radical. Como é que a gente não vai ser radical? Com todos os cenários que a gente vive, com toda essa coisa que a gente enfrenta? Além de ser mulher. Tem a questão da raça. Tem o preconceito. tem as coisas do dia-a-dia. E eu volto nesta questão que o feminismo negro seja isso mesmo. Esse espaço que as mulheres negras elas possam discutir as suas questões específicas. E eu não acho que é uma coisa de segregar. Eu acho que é uma especificidade dentro feminismo. Não é que estamos segregando. Compartilhamos de muitas outras questões com as mulheres brancas, mas ao mesmo tempo, também somos diferentes em muitas outras questões (Célia, estudante de Jornalismo).

A frase alocada no título deste subcapítulo foi dita pela estudante Célia, egressa do curso Jornalismo. É evidente em seu relato a preocupação com as conexões entre as questões de raça, gênero e classe e a necessidade justiça social. Célia questiona as desigualdades experimentadas cotidianamente por mulheres negras. Ela nos fala sobre violência motivada por diferença de gênero, desigualdade econômica e racismo. Sobre isso, indicadores produzidos a partir de pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre 1995 a 2009, apontam a persistência de desigualdades de gênero e raça. Mulheres negras figuram entre o grupo com maiores índices de desemprego, violência e com os mais baixos salários (MARCONDES et al, 2013)

De maneira semelhante, o relato da estudante Taís, do curso de psicologia demonstra sua preocupação em produzir uma pesquisa que aborde as diferentes condições sociais experimentadas pelas mulheres negras: “mulheres periféricas; mulheres negras de comunidades quilombolas; mulheres negras com mais condição social; mulheres negras estudantes ou acadêmicas”. A estudante também relata que a pesquisa em torno da interseccionalidade afeta de maneira positiva seu crescimento pessoal. A estudante relata que:

Eu conheço muita coisa sobre o feminismo negro, inclusive faço PIBIC⁶² de Interseccionalidade de mulheres negras, mas ainda tenho muito o que aprender. E sigo estudando sobre. Tem extrema importância na minha vida porque me faz crescer como mulher negra em diversos contextos. Eu pesquiso Interseccionalidade de mulheres negras. Pesquiso as mulheres negras diferentes com diferentes condições sociais para mostrar suas interseccionalidades, por exemplo, mulheres negras periféricas; mulheres negras de comunidades quilombolas; mulheres negras com mais condição social; mulheres negras estudantes ou acadêmicas. E esse estudo já está na reta final. Iríamos fazer a pesquisa de campo, que seria uma oficina de mulheres. Uma oficina com um grupo de mulheres. Também iríamos convidar algumas mulheres para responder um questionário. Mas não vai ter por conta da pandemia. Iremos fazer de outra maneira (Taís, estudante de Pedagogia).

Os relatos de Taís e Célia nos leva a questionar como a articulação entre marcadores sociais de diferença pode contribuir para a interpretação das experiências relatadas pelas estudantes? Como a compreensão das conexões existentes entre raça, gênero e classe pode auxiliar na discussão sobre identidade, representação e diferença? A partir desses questionamentos, esse subcapítulo tem como objetivo discutir as diferentes abordagens que tratam da relação existente entre as questões de gênero, raça e classe. A construção dessa discussão é motivada em primeiro lugar, pelas discussões levantadas pelas estudantes e em segundo, para compreender como articulação entre esses marcadores sociais produz desdobramentos nas experiências dessas mulheres.

A abordagem interseccional tem seu surgimento vinculado à atuação de intelectuais negras⁶³ anglófonas, mais especificamente, afro-americanas. Nos Estados Unidos, o feminismo negro, em sua expressão teórica crítica, reflete os interesses e o ponto de vista de suas fundadoras. Lembrar, a partir das contribuições de Collins (2016), que não seria possível afirmar com precisão sobre a existência de “uma identidade” que resuma as categorias “mulher” e “negra”.

⁶² PIBIC é a sigla do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica que visa apoiar a política de Iniciação Científica desenvolvida nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa, por meio da concessão de bolsas de Iniciação Científica (IC) a estudantes de graduação integrados na pesquisa científica.

⁶³ Para os propósitos desta pesquisa, ao modo de hooks (2005) e Bernardino-Costa (2018), consideramos importante assinalar que o entendimento sobre intelectual negra não se limita às acadêmicas. Compreendemos as intelectuais negras como as ativistas, professoras, artistas, lideranças religiosas, poetisas, enfim, todas aquelas mulheres negras que, a partir de suas produções, estão preocupadas com a desconstrução das inúmeras formas de discriminação presentes em nossa sociedade.

Collins (2016) aponta para a crítica a uma pretensa universalidade da categoria mulher, que não daria conta de explicar as formas pelas quais negras experienciam a condição de mulher. Podemos perceber essa crítica no relato da estudante Célia, quando ela nos fala: “[...] Mas não, a gente não é igual. A gente não está no pé de igualdade. Às vezes esse feminismo branco coloca que todas somos mulheres. Beleza! Todas somos mulheres, mas a mulher negra ela tem suas questões específicas”. Aqui podemos pensar que a estudante está trazendo a importância de abordar as experiências de mulheres a partir de um ponto de vista que auxilie na compreensão das dinâmicas que compõe suas posições no interior das relações sociais.

Essa argumentação permite pensar que a investigação científica a partir de qualquer conhecimento especializado, demonstra a afinidade com o grupo que o criou. Uma vez que homens brancos de elites dominam e controlam as estruturas de conhecimento ocidental, seus interesses e pontos de vistas dominam o trabalho acadêmico tradicional. Dessa maneira, a abordagem interseccional, na qualidade de um pensamento especializado, ecoa temas produzidos pelas experiências de mulheres negras na esfera transnacional, que têm sido historicamente apartados daquilo que é tido como conhecimento (COLLINS, 2017).

Diversas produções, em especial as relacionadas ao feminismo negro, irão problematizar as diversas hierarquias sociais que perpassam as experiências dos sujeitos e dos grupos. Collins (2017) informa que o movimento feminista negro, a partir dos esforços de intelectuais e ativistas dos anos 1950 a 1980, como Angela Davis, bell hooks, Shirley Chisholm, Alice Walker, Audre Lorde e outras feministas negras, adotaram perspectivas de raça, classe, gênero e sexualidade como sistemas de intersecção de poder que reproduzem injustiças sociais de uma geração à outra.

A partir das contribuições de Collins (2017), percebemos que o conceito de interseccionalidade é importante para pensar os debates que envolvem o pensamento feminista negro e o caráter da atuação dessas intelectuais. A ideia de interseccionalidade e a solidariedade política sustentava o pensamento feminista negro que emergiu no século XX, e tinha como princípio “tornar a liberdade significativa para pessoas cujas experiências de vida estavam circunscritas pelo racismo, o sexismo, a exploração de classe, o nacionalismo, a religião e a homofobia” (COLLINS, 2017, p. 7).

Movimentos sociais organizados por mulheres afro-americanas tiveram grande influência no pensamento feminista negro. Podemos citar o *Combahee River Collective* fundado em 1974, nos Estados Unidos, voltado para atender as necessidades específicas de mulheres afro-americanas em um contexto de relações transversais e colaborativas entre

diferentes movimentos políticos que sucede 1968. O final da década de 1968 é apresentado por Collins (2009) como uma virada para o ativismo político de estudantes, que ocorre em diversos contextos e intersecciona questões em torno de gênero, raça, classe e idade. A autora argumenta sobre a necessidade de analisar e reconhecer a maneira pela qual múltiplos pontos de vista podem contribuir para uma análise geral e, às vezes, política.

A abordagem interseccional, apesar de ter suas origens no movimento feminista negro, é no artigo *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color*, publicado na *Stanford Law Review*, escrito pela teórica crítica racial e advogada Kimberlé Crenshaw, em 1991, que o termo interseccionalidade aparece pela primeira vez (COLLINS, 2017). Para Crenshaw (2002), a abordagem interseccional:

Trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Próxima das reflexões de Crenshaw (2002), Angela Davis (2016), na primeira publicação da obra *Mulheres, raça e classe*, em 1981, promove reflexão importante sobre a maneira com que as questões que envolvem, raça, classe e gênero irão se combinar e se cruzar na produção e reprodução de desigualdades que atingem as mulheres negras. O livro escrito por Davis (2016) pode ser considerado como importante trabalho de pesquisa documental e de experiência vivida para analisar as contribuições e apagamentos das realizações de mulheres negras dentro dos movimentos sufragistas e abolicionistas nos Estados Unidos. Como o próprio título da obra anuncia, suas principais contribuições são precisamente por colocar em relevo as questões em torno dos entrelaçamentos das questões de gênero, raça e classe, e por detalharem como elas incidem sobre as subjetividades e corpos de mulheres negras.

Resumidamente, é possível argumentar que a obra de Davis (2016) tem dois objetivos principais: 1) desenvolve uma releitura histórica sobre as especificidades das experiências de mulheres negras na escravidão e seu papel nas ações de resistências, tanto individuais, quanto coletivas; 2) argumenta para a desconstrução de estereótipos sobre as mulheres negras baseados na escravidão nos Estados Unidos (BRETAS, 2019).

Desta maneira, Collins (2017) aponta que o objetivo inicial do feminismo negro estava aliado à ideia de interseccionalidade e estava preocupado com a promoção de políticas emancipatórias para as pessoas que buscavam a construção de uma sociedade mais justa. Assim, podemos pensar, sua exposição sugere uma leitura não dicotômica sobre os sujeitos, e

que categorias como raça, gênero, classe e sexualidade estão articuladas e são experimentadas de maneira diferente nos diversos contextos materiais, sociais e intelectuais que compõe a nossa realidade. Portanto, iremos nos constituir de maneiras diferentes a depender das nossas experiências de vida. Somos seres interseccionados por uma série de articulações discursivas, normativas e históricas que se relacionam com as diferentes dimensões que envolvem nossas experiências.

Piscitelli (2008) argumenta sobre as diferentes abordagens teóricas voltadas para a ideia de interseccionalidade. A autora pontua o que seria uma fragilidade do termo cunhado por Kimberlé Crenshaw, pois em sua abordagem a desigualdade estaria fundida com a ideia de diferença. A combinação sistêmica das categorias gênero, raça e classe determinaria as identidades. O poder também seria considerado propriedade de alguns e não de outros, ao invés de ser considerado como relações que se modificam constantemente por conflitos e negociações, algo que produz sujeitos.

Ainda sobre os usos da abordagem interseccional, Flávia Rios e Edilza Sotero (2019) também realizaram importante reflexão sobre seus diferentes usos no Brasil. Atualmente o tema da interseccionalidade aparece como relevante perspectiva no cenário acadêmico, nos movimentos sociais e para a Sociologia. E como o tema ganhou notoriedade, em especial, pelo engajamento do movimento feminista negro, dentro e fora das universidades, a perspectiva mais conhecida é essa trazida por intelectuais negras norte-americanas, como Patrícia Hill Collins e Angela Davis⁶⁴.

Existem diversas disputas e tensões em torno do tema da interseccionalidade, em diferentes abordagens teóricas. No Brasil, a abordagem *consustancial* ganha destaque a partir dos trabalhos de Jules Falquet (2008), Danièle Kergoat (2010), e Helena Hirata (2014, 2016) pelo fato de partirem da premissa do entrecruzamento das categorias de gênero, raça e classe. A abordagem consustancial também está preocupada com o entrecruzamento das relações de gênero, raça e classe, mas está vinculada à atuação de intelectuais francófonas, como é caso de Kergoat (2010) e Falquet (2008) e Hirata (2014). O que aproxima essas autoras seria a preocupação com a divisão social e sexual no trabalho de *care*, e atualmente

⁶⁴ Angela Davis e Patricia Hill Collins estiveram recentemente no Brasil. Ambas já estiveram aqui outras vezes e realizaram palestras em diferentes espaços. Collins participou de aulas e conferências em diferentes universidades: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de São Carlos, além de participar de diversas atividades de lançamento do livro *Pensamento Feminista Negro: desafios contemporâneos e novas perspectivas*. Angela Davis, participou de diversas atividades em diferentes cidades brasileiras para o lançamento do livro *Uma autobiografia*. A palestra realizada por Davis para 15 mil pessoas, no dia 21 de outubro de 2019, em São Paulo -SP, merece destaque. Em tempos de ódio e desdém pela intelectualidade, a intelectual e ativista conseguiu concentrar uma grande audiência para tratar de questões em torno de justiça ambiental, anticapitalismo, racismo, feminismo negro e outros temas.

essas pesquisadoras também se debruçam sobre a questão a divisão racial nesta modalidade de trabalho considerado “feminino”. Como argumenta Kergoat: "compreender de maneira não mecânica as práticas sociais de homens e mulheres diante da divisão social do trabalho em sua tripla dimensão: de classe, de gênero e de origem (Norte/Sul)" (KERGOAT, 2010, p. 93).

Vale ressaltar que as abordagens *consustancial* e *interseccional*, muitas vezes, são tomadas como similares. Apesar disso, os dois conceitos se diferenciam significativamente, assim como a perspectivas teóricas referentes ao seu surgimento. Neste sentido, a estudante Patrícia do curso de Pedagogia problematiza, a partir de suas experiências, a intersecção das categorias gênero, raça e classe:

Confesso que não faz muito tempo que ouvi pela primeira vez sobre⁶⁵. E tão pouco tenho leituras sobre. Mas o pouco que sei é que, é importantíssimo. Estamos falando das opressões sofridas pela base da sociedade capitalista. E por isso é importante, não é analisar o que se refere as mulheres negras, nem tão pouco propor mudança apenas para esse grupo. Algo que acho muito válido é pensar raça e classe juntos. Como eu disse é o combo das opressões, a grande maioria das mulheres negras são pobres, são trabalhadoras, é muito diferente você falar de feminismo como se todas as mulheres estivessem num mesmo local, entende?! Olha só, eu me graduei em um curso historicamente feminino, onde todas as meninas da minha turma sofriam opressões por serem mulheres, mas eu não estava no mesmo patamar que as meninas brancas. Por exemplo, eu tinha colegas que iam pra faculdade de carro, então pra elas estarem lá às 7:00 da manhã era menos sofrido se comparar quem não tinha carro, que tinha que ir de ônibus, eu tinha que estar em pé muito antes, deixar meu filho no CEINF⁶⁶, correr pra não perder o horário, eu chegava na faculdade parecendo que tinha corrido uma meia maratona, acabada... Não é tratar de quem é mais oprimido, é considerar que alguns têm mais privilégios, e isso define a vida de uma pessoa. Esses dias, ao conversar com uma amiga, sobre uma conquista que tivemos, eu dizia pra ela que podia ter sido menos difícil, e ela me respondeu que as dificuldades "dão uma beleza" na conquista, eu falei pra ela deixar de ser tonta, isso é romantizar a dor, a desigualdade. Então ao meu ver o feminismo negro não é apenas válido porque aborda e pensa soluções pra mim mulher negra, mas por que ele mexe com toda a ordem social, com toda essa crueldade que o sistema impõe, ele busca romper com isso (Patrícia, estudante de Pedagogia).

Patrícia nos fala sobre as particularidades de suas experiências na universidade. Seus argumentos tensionam posições teóricas e discursos que reduzem sua condição à homogeneidade de uma única categoria de análise. As questões políticas e de diferença que circulam as experiências de Patrícia, por exemplo, a maternidade, não estão restritas à questão de gênero ou de classe. Isso nos leva a problematizar a posição teórica consustancial por não levar em conta o caráter contextual e contingente das articulações entre classe, gênero e raça e a sua conexão com questões globais marcadas pela relação colonial.

⁶⁵ O tema da conversa com a estudante Patrícia, egressa do curso de Pedagogia era sobre feminismo negro.

⁶⁶ Centro de Educação Infantil Municipal.

Temos uma leitura interessante sobre interseccionalidade, trazida pelos Estudos Pós-Coloniais a partir de Brah (2011). Como já foi dito, a autora argumenta que a mobilização de uma mesma categoria, a depender do contexto, pode assumir diferentes significados, por exemplo, quando mobilizamos a categoria “mulher negra”. E no que diz respeito à condição feminina, Brah (2011) aponta que ela marcada pela heterogeneidade.

“Nosso gênero é constituído e representado de maneiras diferentes de acordo com nossa localização diferencial nas relações de poder globais. Nossa inserção nessas relações globais de poder se dá por meio de uma infinidade de processos econômicos, políticos e ideológicos. Dentro dessas estruturas de relações sociais, não existimos simplesmente como mulheres, mas como categorias distintas, como "mulher da classe trabalhadora", "mulher camponesa" ou "mulher migrante". Cada elemento remete a uma especificidade da condição social. Vidas reais são forjadas por meio de uma articulação complexa dessas dimensões” (BRAH, 2011, p. 131, tradução livre)⁶⁷.

Assim, a categoria “mulher” não deveria ser encarada como unitária, mas sim constituída de maneira contingente e contextual dentro de relações com dimensões históricas. Neste sentido, a ideia de diferença é importante para a compreensão de que existem diferentes experiências de ser mulher. A diferença é entendida como diferença de condição social, por exemplo, a posição de classe pode informar experiências comuns e apontar possibilidades sociais, mas essa posição se articula com outras questões como raça, sexualidade e produz formas distintas de vida para grupos específicos de mulheres. Aqui podemos retomar as contribuições de Célia, formada em Jornalismo pela UFMS. Célia problematiza abordagens feministas que não levam em conta as especificidades das condições enfrentadas por mulheres negras:

Por exemplo, umas das pautas do feminismo, eu posso estar falando bobeira cara, mas uma das pautas do feminismo já foi a luta pelo trabalho, e as mulheres negras, as mulheres pretas sempre trabalharam. Enquanto elas estavam lutando pelo direito de trabalhar as mulheres negras já trabalhavam e para caralho. E em que condições sabe? Então o feminismo negro para mim, ele é pautar é todas essas questões que o feminismo, no geral, não pautaria ou não enxergaria, não teria voz (Célia, estudante de Pedagogia).

Neste sentido, Brah (2011) aponta uma outra possibilidade de interpretação para a conexão entre os marcadores de diferença racial, de gênero e de classe: o conceito de articulação. O conceito de articulação nos informa que as relações entre essas categorias são historicamente contingentes e dependem do contexto político, econômico e cultural em que estão inseridas.

⁶⁷ No original: Nuestro género se constituye y se representa de distintas formas según nuestra ubicación diferencial dentro de las relaciones globales de poder. Nuestra inserción en estas relaciones globales de poder se realiza a través de una multitud de procesos económicos, políticos e ideológicos. Dentro de estas estructuras de relaciones sociales no existimos simplemente como mujeres, sino como categorías diferenciadas, tales como «mujer de clase trabajadora», «mujer campesina» o «mujer migrante». Cada elemento hace referència a una especificidad en la condición social. Las vidas reales se forjan mediante una compleja articulación de estas dimensiones.

Ao falar da racialização do gênero por exemplo, Brah (2011, p.133, tradução livre) argumenta que: “Os processos de racialização são, é claro, historicamente específicos, e diferentes grupos foram racializados de forma diferente em várias circunstâncias, e com vários significados de diferença”.⁶⁸

Dessa forma, não existiria apenas uma maneira de se expressar o racismo, suas diferentes expressões necessitam de condições econômicas, políticas e culturais específicas para se produzir e reproduzir. Assim racismo se expressaria de maneira diferente em cada contexto. Por isso, podemos encontrar respostas mais diversas sobre ser mulher negra, na fala das estudantes, porque suas experiências, apesar de similares, não são iguais. Portanto, o racismo não seria algo exclusivo das experiências de pessoas negras. Pessoas brancas também experimentam sua classe, seu gênero, sua sexualidade a partir da raça (BRAH, 2011).

Assim, a ideia de articulação nos possibilita compreender que as questões em torno da classe, raça, gênero e sexualidade não poderiam ser simplificadas como variáveis estruturais independentes. Justamente por estarem articuladas, constituem e são constituídas umas pelas outras. O racismo pode ter efeitos próprios, mas ele não seria uma forma independente de dominação e não deriva de uma única causa. “Eu diria que o racismo não é redutível à classe social ou gênero, nem completamente independente. Os racismos têm origens históricas diversas, mas são articulados com as estruturas de classe patriarcais de maneiras específicas sob condições históricas específicas” (BRAH, 2011, p. 139, tradução livre).⁶⁹

Neste sentido, seria correto dizer que a articulação seria uma prática, um movimento transformador das relações sociais historicamente contingentes, e não apenas a soma de categorias diferentes. Com isso, seria possível dizer que os diferentes feminismos podem ser considerados práticas discursivas e materiais envolvidas no contexto pós-colonial. Por exemplo, críticas constantemente direcionadas ao feminismo negro, como um movimento social sectário, o que seria uma afirmação problemática já que feminismo branco só faz sentido frente ao feminismo negro. Essas categorias seriam mais contingentes que essencialistas.

Dessa maneira, podemos argumentar que interseccionalidade é um termo sob disputa. É um tanto complicado apontar de maneira determinante as fronteiras entre as diferentes

⁶⁸ No original: Los procesos de racialización son, por supuesto, históricamente específicos, y diferentes grupos han sido racializados de forma diferente en diversas circunstancias, y con diversos significados de ‘diferencia’.

⁶⁹ No original: Yo diría que el racismo no es ni reductible a la clase social o al género ni completamente independiente. Los racismos tienen orígenes históricos diversos, pero se articulan con estructuras patriarcales de clase de formas específicas en condiciones históricas concretas.

abordagens que procuram analisar a partir das conexões entre marcadores de diferença, as questões em torno das experiências dos diferentes grupos de mulheres. Existem posicionamentos que parecem reduzir as experiências de mulheres negras a aspectos biológicos, nestes casos a cor da pele e a relação com pessoas brancas aparece como base das desigualdades. O que, muitas vezes, pode excluir outras questões como gênero, classe e sexualidade. Ou muitas vezes irão encarar que a cor da pele pode trazer capacidades únicas de consciência, que precisam ser redescobertas.

Autores como Gilroy (2001) apontam os limites da abordagem feminista negra trazida por Patricia Hill Collins, especialmente a existência de uma continuidade imbricada nas premissas do Iluminismo, apesar da postura recorrente de afastamento. O autor diz concordar com o diagnóstico fornecido pela Collins, mas discorda de suas respostas. “As reivindicações de conhecimento centrado na experiência, mediatizado, quando muito, por contribuição da vanguarda intelectual, simplesmente acabam substituindo o ponto de vista de mulheres negras por seu precursor enraizado nas vidas dos homens brancos” (GILROY, 2001, p. 122). O autor argumenta que a curto prazo a medida pode ter resultados previstos, mas não seria tão estimulante quanto ultrapassar a possibilidade de pousar reivindicações tão importantes ‘nas vidas de sujeitos ideais, íntegros e instáveis’ (GILROY, 2001, p. 122).

A partir das contribuições de Stuart Hall nos itens anteriores, é possível concluir que não é possível fixar representações. Mesmo a contestação como uma tentativa de contestar e fixar outros significados podem não ter o efeito esperado. O diagnóstico acertado realizado por essas autoras, nos levam a problematizar as estratégias. As críticas de Gilroy e Brah nos ajudam a perceber que existe uma tentativa de fixar o que seria ser mulher negra a partir de uma auto definição pelo pensamento feminista negro, mas isso sempre será contestado, seja pela dificuldade de se fixar representações apontada por Hall (2016), seja pelo caráter instável das identidades como apontou Appiah (2014 e 2016).

Este capítulo nos permite concluir que as estudantes estão definindo ativamente suas próprias agendas, desafiando opressões específicas através de seus próprios métodos e estabelecendo novas trajetórias políticas e culturais. O diagnóstico que vem sendo realizado e constantemente atualizado por intelectuais negras sobre suas experiências e seus questionamentos acerca das epistemologias ocidentais e sua suposta universalidade vem exercendo influência nos discursos e representações das estudantes sobre si mesmas.

As argumentações das estudantes sobre feminismo negro e interseccionalidade podem ser interpretadas como estratégias criativas para contestar desigualdades. Suas falas buscam explicar as conexões entre racismo, gênero, classe, sexualidade e outros marcadores sociais.

E no geral, suas ações tem sido frutíferas por trazerem visibilidade para a discussão que está centrada nas especificidades em que circulam suas experiências. Por isso argumentamos que essas categorias seriam melhor aproveitadas se fossem encaradas como historicamente contingentes e forjadas em contextos específicos, como nos lembra Brah (2011). Isso permitiria, de maneira concreta, diferenciar as possíveis demarcações dessas categorias: como objetos de discurso social, como elementos de análise e como sujeitos de mobilização política.

Sobre as contribuições teóricas de grande amplitude, como a interseccionalidade e a consubstancialidade, podemos argumentar que elas trouxeram avanços para se pensar as relações sociais. Justamente por colocar em evidência que nossas posições sociais são delimitadas por parâmetros amplos estabelecidos por estruturas econômicas e sociais, mas também questões mais específicas como maternidade, sexualidade, pertencimento racial, entre outros marcadores.

Podemos concluir que a causa das desigualdades enfrentadas cotidianamente por mulheres negras não deve ser reduzida ao racismo e isso é demarcado constantemente pelas estudantes. Da mesma maneira, o racismo não é reduzível à classe ou ao gênero, e também não é completamente independente. Esses marcadores sociais têm origens diversas e se articulam de formas muitas específicas e em condições históricas concretas. As diferentes formas de abordar as conexões entre marcadores sociais e as tensões e disputas existentes não ofuscam a relevância do tema para a Sociologia. Além disso, a discussão trazida até aqui contribuiu para contextualizar e qualificar a discussão sobre a categoria mulher negra. E para que enfim possamos entrar definitivamente nas questões as experiências dessas estudantes na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

3. MULHERES NEGRAS NA UNIVERSIDADE: A DIFERENÇA COMO EXPERIÊNCIA

Para mim a universidade sempre quis dizer oportunidade. A única forma de crescer foi lá dentro e pra mim ainda continua sendo. E acho que estar na universidade colocou em xeque alguns princípios que eu tinha e trouxe ensinamentos. Mas a universidade, ainda mais no curso que eu estou, um curso muito elitizado, é meio solitário. Então o pertencimento ficou meio solitário. Esse pertencimento ficou mais interno, do que pertencer a um grupo lá dentro (Tarsila (estudante de Medicina)).

Até aqui discutimos como o termo *experiência* se apresenta como um relevante conceito para discutir as forças sociais e subjetivas que circulam a categoria “mulher negra” e também para interpretar os significados trazidos pelas estudantes sobre as relações de gênero, raciais e suas vivências com educação. Devemos salientar que compreendemos *experiência* como construção social, mas que o termo por si só, não trata de uma realidade pré-existente ou a explica de maneira transparente. Assim, produzir interpretação sociológica sobre as experiências das estudantes se apresenta como tentativa de apreender processos de significação social que constituem o nosso cotidiano.

As contribuições de Brah (2011) sobre a *experiência como diferença*, nos serve como bússola para interpretar tanto os significados produzidos pelas estudantes, quanto a produção do sujeito feminino que estamos chamando de “mulher negra”. As estudantes Tais e Tarsila têm percepções muito próximas sobre a universidade, considerando-a como uma possibilidade de mobilidade social e econômica. Neste sentido, a universidade pode ser considerada um espaço discursivo em que se produzem e reproduzem contestações e legitimações de subjetividades e diferentes posições de sujeito. É a partir dessa compreensão sobre universidade que dedicaremos este capítulo para discutir as bases epistemológicas da universidade, a partir das contribuições teóricas e daquelas trazidas pelas estudantes sobre o assunto.

3.1 Penso, logo existo? A Epistemologia Moderna e as Universidades

As contribuições das estudantes sobre o significado de universidade nos permitem questionar suas bases epistemológicas. De acordo com o *New dictionary of the history of ideas*, (Merritt, 2005), o termo epistemologia trata sobre a forma de como organizamos e refletimos sobre a produção do conhecimento produzido pelos seres humanos, através de métodos sofisticados. O cogito ou “Penso, logo existo” formulado pelo francês René

Descartes é a base do que compreendemos do sujeito moderno, o “eu” cartesiano, o homem racional ou “eu” que pode pensar, o pilar da epistemologia moderna.

A obra *Discurso do Método*, de 1637, aparece como um marco do método cartesiano que construiu essa ciência da “certeza”, da única verdade. As produções de Descartes representam o trabalho intelectual do homem: masculino, adulto, branco e que pertencia a uma elite econômica. Podemos considerar que este “homem” estava implícito na teoria cartesiana e seu intelecto era definido como racional, cindido do corpo. Mente e corpo físico, para Descartes, são dois tipos diferentes de substância. A mente é pensante, autodeterminada e ativa. A essência do corpo seria passiva, determinado pela relação com outros corpos.

O que fica evidente é que se pensarmos na relação entre o eu que pensa e existe, se pressupõe um outro que não pensa e não existe. Podemos perceber a relação cartesiana entre conhecimento e existência: “[...] o privilégio do conhecimento de uns tem como corolário a negação do conhecimento de outros, da mesma forma que a afirmação da existência de uns tem como lado oculto a negação do direito à vida de outros” (BERNARDINO-COSTA et al., 2019, p. 12).

No período pós-iluminismo filosófico europeu, Susan Buck-Mors (2011) sugere que o uso da metáfora da escravidão, a partir da “dialética do senhor e do escravo” hegeliana teria mais origem na história contemporânea, com as notícias que chegavam à Europa sobre a Revolução Haitiana de 1791, do que na tradição herdada por Hegel. É no século XVIII que os debates filosóficos veem na metáfora da escravidão a possibilidade de contestar as relações de poder ocidentais. Para os pensadores iluministas a ideia de liberdade surge como “antítese conceitual” para a escravidão (BUCK-MORSS, 2011, p.131). A autora problematiza o silêncio de Hegel sobre os acontecimentos da Revolução Haitiana:

Se os fatos históricos a respeito da liberdade podem ser extirpados das narrativas contadas pelos vencedores e recuperadas para a nossa própria época, então o projeto da liberdade universal não deve ser descartado, mas, pelo contrário, deve ser resgatado e reconstituído sobre novas bases (BUCK-MORSS, 2011, p. 154-155).

Dessa forma, é relevante ter em mente que o colonialismo, como argumenta Frantz Fanon (2008), constrói a ideia do homem europeu como sujeito universal, referência do que é “ser humano” e, como constituinte dessa expressão, a desumanização dos povos colonizados, categorizados como “os outros”. A narrativa moderna estabelece a emoção e o corpo como terrenos da inferioridade, nos quais estariam os povos negros. Já as noções como razão, civilização e universalidade são criadas para representar a suposta superioridade do homem europeu (FAUSTINO, 2013).

Embora estes discursos sejam constantemente rebatidos/as por intelectuais e pesquisadores/as, eles ainda permeiam nosso imaginário e a prática social. Fanon (2008) aponta para a necessidade de se romper com a dominação psíquica do colonialismo, do racismo e abolir discursos que fixam pessoas negras em uma essência desprovida de razão. Essa discussão levantada tanto por Gilroy (2001), como por Fanon (2008) nos auxilia na compreensão da constituição das bases universitárias brasileiras que seguiram o formato das instituições europeias.

Para Nelson Maldonado-Torres (2007) a colonialidade seria a base fundadora da identidade moderna. A ideia de colonialidade não seria o mesmo que colonialismo. Colonialismo diz sobre a relação política e econômica de soberania de um povo sobre outro. A colonialidade é antecedida por ele, pois ela refere-se às relações de poder que vieram à tona a partir do colonialismo moderno. A colonialidade se mantém nas relações culturais, de conhecimento e em diversos aspectos de nossa experiência, ela emerge na conquista das Américas.

O projeto de colonizar a América não teve apenas significado local. Pelo contrário, forneceu o modelo de poder, ou a própria base sobre a qual a identidade moderna deveria ser construída, que permaneceria inescapavelmente ligada ao capitalismo mundial e a um sistema de dominação, estruturado em torno da ideia de raça” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 132, tradução livre)⁷⁰.

Nesse sentido, a colonialidade seria constituinte dos discursos modernos, inclusive do sujeito racional de Descartes. E haveria começado com a discussão, no contexto de colonização das Américas, se o indígena teria alma ou não. Mesmo com o reconhecimento, da Igreja durante o século XVI, sobre a humanidade das populações indígenas, as ideias configuradas a partir da raça promoveram diferentes formas de desumanização de todas as populações não-europeias durante os séculos seguintes (MALDONADO- TORRES, 2007).

Assim, partir das ideias de Enrique Dussel, de que o ego do “conquistador” das Américas precederia o ego cogito de Descartes. O sujeito considerado “bárbaro”, “não-civilizado” conquistado a partir da colonização promoveu a construção do sujeito racional (MALDONADO- TORRES, 2007).

A certeza do sujeito em sua tarefa de conquistador precedeu a certeza de Descartes sobre o "eu" como substância pensante (res cogitans) e forneceu uma maneira de interpretá-la. O que estou sugerindo aqui é que o sujeito prático conquistador e a substância pensante tinham graus de certeza semelhantes para o sujeito europeu.

⁷⁰ No original: El proyecto de colonizar a América no tenía solamente significado local. Muy al contrario, éste proveyó el modelo de poder, o la base misma sobre la cual se iba a montar la identidad moderna, la que quedaría, entonces, ineludiblemente ligada al capitalismo mundial y a un sistema de dominación, estructurado alrededor de la idea de raza⁷⁰ (MALDONADO-TORRES, 2007, 132).

Além disso, a conquista do ego forneceu a base prática para a articulação do ego cogito (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 133, tradução livre)⁷¹.

Essas argumentações são importantes para nossa compreensão sobre as questões em torno das mulheres negras, em especial das estudantes negras e sua relação com a Universidade. Tais, estudante de Psicologia, percebe a universidade como possibilidade de mudança de vida, de ascensão econômica e social: “A universidade para mim sempre significou a esperança de ter uma vida melhor”. Ao continuarmos a conversa, Tais fala sobre as mudanças de percepção após quatro anos de sua entrada no curso de Psicologia na UFMS:

Antes de entrar na universidade, eu tinha uma visão de filme sobre o que era Universidade. Uma visão do que os outros já haviam me falado sobre que era universidade. E depois que eu entrei eu notei uma grande mudança. Eu vi a realidade do que era a universidade. E que a universidade por mais que seja um ótimo local de aprendizado, a academia seja um ótimo lugar de pesquisa, também pode ser um lugar extremamente solitário. Um lugar que pode te deixar bastante frustrado. Essa foi a mudança. Eu tinha um olhar de uma menina que sonhava. Eu achava que iria fazer amigos. Mudei para uma pessoa que passou um bom tempo da faculdade e até hoje passa esse tempo sozinha. E que tem que enfrentar várias barreiras sozinha, sem ajuda, sem apoio de ninguém. Eu acho que isso, de alguma forma, me fez procurar sempre aprender e estudar mais. Então, eu acho que essa foi minha mudança pessoal, aprender a ficar sozinha, aprender a me virar sozinha (Tais, estudante de Psicologia).

É possível perceber em sua fala um sentimento de frustração e solidão após a entrada. Isso também é percebido na fala de Tarsila: “Mas a universidade, ainda mais no curso que eu estou, um curso muito elitizado, é meio solitário”. As estudantes também apontam a universidade como importante espaço de produção de conhecimento e dos sonhos em torno do acesso. Como o caso de Ana, estudante de medicina:

Eu quis fazer medicina quando eu perdi o meu avô pai da minha mãe. Estávamos dormindo, eu, minha avó e meu avô, no nosso quarto. E eu acordei com os gritos da minha avó me chamando, porque o meu avô tinha passado mal, estava caindo no banheiro. Ela me pediu para levantar e ir na casa dos meus tios, que era do lado, e na casa dos meus pais avisar que ele estava passando mal. E essa foi a última vez que eu vi meu avô com vida. Isso foi em 2006. E quando ele faleceu, eu fui ajudar minha avó arrumar os documentos dele, eu encontrei a certidão de óbito e nele estava escrito a causa da morte do meu avô: aneurisma aórtico abdominal. Essa palavra me marcou, e eu falei que eu queria aprender consertar isso. Eu queria consertar isso, porque ninguém vai perder o alguém como eu perdi o meu avô, por causa dessa doença. Por que ninguém viu porque ele estava doente e que eu iria aprender como consertar. E a escolha de fazer universidade pública foi no sentido de que eu nunca pensei que eu conseguiria passar em alguma Federal por causa da nota de corte muito alta. Mesmo com a presença das ações afirmativas os alunos que entram pelas cotas, a maioria vem dos colégios militares, institutos Federais e escolas fortes, que não era o meu caso. Ou então que faziam cursinhos caros né?! Que não é o meu caso também. Para mim, eu iria pegar um FIES, eu tentaria um FIES. E quando aconteceu de eu passar numa Federal foi um choque muito grande,

⁷¹ No original: La certidumbre del sujeto en su tarea de conquistador precedió la certidumbre de Descartes sobre el “yo” como sustancia pensante (res cogitans), y proveyó una forma de interpretarlo. Lo que sugiero aquí es que el sujeto práctico conquistador y la sustancia pensante tenían grados de certidumbre parecidos para el sujeto europeo. Además, el ego conquiro proveyó el fundamento práctico para la articulación del ego cogito)

porque eu não esperava entrar numa Federal. Não foi a federal que eu queria, mas não deixa de ser Federal e isso foi uma sensação muito boa, porque eu estudo em uma federal porque eu não tenho condições financeiras de me manter em uma universidade particular (Ana, estudante de Medicina).

Apesar de todas as diferenças entre suas trajetórias, a argumentação de Angela, sobre suas motivações para escolha do curso de medicina se aproximam das feitas por Ana:

É bem complicado, eu comecei a fazer o técnico de enfermagem, ainda tinha muita dúvida do que eu queria fazer, tanto que eu até pensei em fazer biologia por um tempo, porque eu gostava muito de ciências, de modo geral. E aí eu me apaixonei pela fisiologia e anatomia quando eu fiz o técnico de enfermagem, só que eu pensei em me aprofundar mais na ciência se eu fizesse medicina eu poderia estudar mais farmacologia, atuar mais. Até na parte cirúrgica que eu também gostava. E aí foi isso que me levou a querer medicina ao invés de ficar na enfermagem. Porque são profissões totalmente diferentes. E aí eu direcionei para medicina que, foi mais por isso, no fim das contas. Mas no início eu queria cuidar de pessoa, por isso que eu comecei o técnico de enfermagem para ver o que é que eu queria, se era enfermagem ou medicina. Acho que foi isso, foi porque eu queria cuidar, a vontade de cuidar das pessoas. Também tem a questão social, eu quero poder ter condições de ajudar uma pessoa que chegar para mim. Por exemplo, se a pessoa falar que não tem dinheiro de comprar o remédio que receitar. E aí ter uma ONG, não sei, uma ação voluntária e eu pedir para ela levar os documentos de comprovação de baixa renda, aqui a gente vai poder te ajudar com o medicamento. E ajudar com possíveis consultas que pelo SUS não vai conseguir tão rápido. E eu sei que é pouco, mas eu gosto pensar que vou fazer a minha parte. Eu pensei qual é a profissão que eu consigo uma renda que eu consiga me manter e possivelmente ajudar outras pessoas? Entendeu? Dessa forma que eu pensei, esse é meu plano. Não sei se vai dar certo, mas esse é meu plano (Ana, estudante de Medicina).

Se retomarmos a fala de Tarsila, alocada no item “A emergência da Identidade”: “Eu sinto que é como se eu precisasse saber o dobro de que um estudante normal para que metade do que eu fale seja ouvido”. Próxima às argumentações de Tarsila, a estudante de jornalismo Célia, argumenta sobre a necessidade de ter que estudar o dobro do que os outros colegas:

Na faculdade eu entrei em contato com uma galera que tinha muita grana sabe? E eu ficava assustada, essa galera estava lendo esses livros que estavam sendo cobrados desde o ensino fundamental. E eu tinha que correr duas vezes. E essa cobrança vem muito daí também, de quando eu entrei eu levei esse choque de realidade. Porque até então, você convive com gente com as mesmas condições. Eu sempre estudei em escola pública, então eu convivia com uma galera que tinha mesma situação que eu. Ninguém tinha grana e beleza. Você só se dá conta, e aí é que entra também a questão da identidade, você só se dá conta que é diferente e que você realmente é fodida. Porque tinha uma galera que tinha muita grana. E aí eu pensava: “cara eu vou ter que estudar o dobro”. Eu entrei na faculdade, eu não tinha lido as coisas. Eu senti uma defasagem muito grande. Coisas básicas, de português nem tanto porque eu sempre gostei muito, mas culturais sim. Tinha matérias que todo mundo já tinha lido. Livros clássicos como Iracema, Machado de Assis e tal e eu falava: “Mano?!” Eu estudei em escola que nem tinha biblioteca, e olha que eu sempre me considerei esforçada, eu corria atrás (Tarsila, estudante de Medicina).

A partir das entrevistas, podemos observar que existe uma dificuldade de validação do conhecimento produzido pelas estudantes e questionamento de suas contribuições dentro e fora da sala de aula. Isso pode ser considerado um ponto de aproximação das experiências

dessas mulheres que possuem trajetórias tão distintas. Também podemos argumentar que as questões em torno da cultura e identidade não estão apartadas da discussão sobre estruturação do conhecimento nas universidades. A abordagem a partir da *diferença* abre espaço para a percepção de outras posições sociais historicamente negadas para mulheres negras, como “ser estudante”. E que essas posições sociais também são delimitadas por parâmetros amplos, estabelecidos por estruturas políticas, econômicas e culturais de uma sociedade.

Sobre a estruturação do conhecimento nas universidades ocidentalizadas, Ramón Grosfoguel (2016) argumenta que o privilégio epistêmico do homem ocidental foi construído em cima do “genocídio/epistemicídio” dos sujeitos colonizados. Toda estrutura epistêmica do mundo moderno ocidental foi construída sobre os quatro genocídios/epistêmicos entre o final do século XV e a primeira metade do século XVI: o genocídio/epistemicídio contra muçulmanos e judeus no final do domínio islâmico da Península Ibérica; contra as populações nativas das Américas; contra as populações africanas; contra os diversos grupos de mulheres na Europa durante a Inquisição. “A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) têm dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais (GROSFOGUEL, 2016, p. 25).

Grosfoguel (2016) argumenta sobre a relação desses quatro genocídios do século XVI, que Boaventura de Sousa Santos (2010) vai nomear de epistemicídio: a eliminação de conhecimentos conectada à destruição de seres humanos. Com isso, a questão relacional do genocídio/epistemicídio é o ponto central de estruturação do conhecimento moderno e colonial nas universidades ocidentalizadas.

Considera-se normal haver homens ocidentais de cinco países que produzem o cânone de todas as disciplinas daquela universidade. Não há um escândalo nisso, é tudo um reflexo da naturalização das estruturas epistêmicas racistas/sexistas de conhecimento que imperam no mundo moderno e colonial (GROSFOGUEL, 2016, p. 43).

Não precisamos de muito esforço para perceber que, de maneira generalizada, um grande número de homens, da França, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos, está no centro do que é considerado o cânone das universidades, em especialmente na Sociologia. Relegando as discussões e críticas a essa condição ao *status* de ativismo ou particularismo. Mas a universidade não é somente um espaço de reprodução das estruturas de dominação racista e sexista. “Ainda existem perspectivas epistêmicas não ocidentais, que guardam uma exterioridade relativa da Modernidade eurocêntrica” (GROSFOGUEL, 2016, p. 44).

Neste sentido, podemos considerar a universidade como um importante espaço para

impulsionar transformações sociais. Por exemplo, os trabalhos que tratam das trajetórias de intelectuais que marcaram o contexto social em que estiveram inseridos. Como é o caso da trajetória de Du Bois, apresentada por Appiah (2014). Também o trabalho realizado por Virgínia Leone Bicudo, recuperado por Gomes (2013). Ou mesmo os percursos intelectuais de Lélia Gonzalez, traçados por Alex Ratts e Flavia Rios (2010). Também podemos falar sobre a trajetória intelectual de Angela Davis e outras importantes intelectuais negras como bell hooks e Patrícia Hill Collins. Claro que a posição desses/as intelectuais é uma exceção perante a regra histórica de subordinação e restrição à educação. Mas suas experiências sugerem que a universidade pode ser um importante mecanismo de produção de conhecimento crítico ao seu caráter excludente.

Talvez, isso possa auxiliar na interpretação do significado de universidade para as estudantes. Para elas, a universidade é compreendida como um espaço elitista que pode possibilitar “mudança de vida”. Isso pode ser exemplificado na fala de Angela, estudante de medicina:

Eu tenho a universidade como uma instituição do saber que historicamente foi construída para isso. Para que seja construído o saber. Que através das pesquisas, do método científico que foi sendo construído ao longo do tempo se chegasse uma melhoria da vida humana. De várias formas era construída a evolução do ser que tá estudando para que ele pudesse trazer reformas e construções para qualidade de vida.

Outro ponto importante para pensar os deslocamentos das premissas excludentes da modernidade foram os acontecimentos de 1968, preconizados por diferentes movimentos sociais em diversas partes do mundo. Neste contexto, podemos considerar os movimentos pelos direitos civis nos Estados Unidos, as lutas coloniais de libertação no continente africano, movimentos protagonizados por mulheres e pessoas LGBT, em diferentes países, como impulsionadores de deslocamentos ontológicos e epistemológicos, que procuram evidenciar a necessidade de mudar o olhar do centro para as “periferias” do mundo (BHAMBRA; DEMIR, 2009).

Onde as histórias de 1968 geralmente se concentraram no ativismo dos estudantes brancos, homens e heterossexuais, concentrando-se nas atividades dos estudantes afro-americanos nos Estados Unidos, dos estudantes africanos no Senegal e no Congo, nos movimentos de mulheres, nos movimentos emergentes em torno da sexualidade e das questões transgênero, assim como nas atividades do trabalho migrante nas metrópoles, é uma correção necessária (BHAMBRA; DEMIR, 2009, p. 13, tradução livre).⁷²

⁷²No original: Where the histories of 1968 have generally focused on the activism of white, male, heterosexual students, focusing on the activities of African American students in the United States, African students in Senegal and the Congo, on women’s movements, on the emerging movements around sexuality and transgender issues, as well as on the activities of migrant labour in the metropolises, is a necessary corrective.

É importante dizer que as construções de narrativas que constroem o “ser negro” como ausência ou negação de humanidade, têm provocado várias reações intelectuais ao redor do mundo. Essas reações articulam realizações anteriormente “negadas” com experiências do presente, dentro e fora das universidades. Isso nos ajuda a pensar os movimentos intelectuais organizados por mulheres negras em diversas partes do mundo e também os deslocamentos das bases epistemológicas que constituem as universidades.

Essas argumentações nos auxiliam na reflexão sobre como aqueles/as que historicamente são posicionados sob uma suposta incapacidade de “pensar”, são atores importantes que redefiniram as contestações culturais e intelectuais daquele período e que ainda ecoam na atualidade. Em especial na reconstrução de narrativas que foram negligenciadas e permitem compreender que as interações entre colonizador e colonizado, não se dão apenas pela autodeterminação do primeiro em oposição a passividade do segundo (SILVÉRIO, 2019).

Podemos concluir que o acesso à universidade, na percepção das estudantes, pode ser interpretado como estratégia criativa para mudar as rotas de suas trajetórias. Apesar de perceberem o caráter excludente da universidade, as estudantes encontram em seus envolvimento com estudos, com pesquisas, com coletivos e movimentos sociais as motivações para permanecerem e concluírem os seus cursos.

Suas participações na vida universitária evidenciam o movimento constante para alcançar as mudanças que idealizam. Também podemos verificar nos últimos anos o aumento expressivo de coletivos de estudantes negros/as, quilombolas, indígenas, grupos de estudos, Núcleos de Estudos Afro Brasileiros e outras organizações intelectuais que estão tensionando currículos e as estruturas hierárquicas dos cursos de graduação e pós graduação. Além do aumento de adoção de políticas afirmativas nos processos seletivos de pós-graduação em diferentes cidades do país. No contexto brasileiro, os deslocamentos produzidos nas estruturas das universidades estão relacionados com a adoção de ações afirmativas para o ingresso ao ensino superior, assunto que abordaremos no item seguinte.

3.2 Sociologia Brasileira: Quem fica na memória da disciplina?

No item anterior discutimos brevemente sobre as bases epistemológicas da universidade e a relação com os pressupostos da modernidade que tendem a “fixar” uma suposta incapacidade intelectual nas populações colonizadas. Gilroy (2001), ao falar sobre questões que o moveram

a escrever a obra “O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência” argumenta que a razão primordial residiu na “[...] luta para tornar os negros percebidos como agentes, como pessoas, com capacidades cognitivas e mesmo com uma história intelectual - atributos negados pelo racismo moderno (GILROY, 2001, p.40)

Portanto, pensamos neste item para realizar uma breve discussão sobre a produção de conhecimento sociológico no Brasil e as contribuições de intelectuais negras. É importante ressaltar que nosso foco não é a cor, e sim as problematizações e temas por elas levantados. A importância dos trabalhos de intelectuais negras está justamente nas questões e provocações realizadas por elas e não estritamente no fato de serem negras. Justamente pelo fato de que autores/as negros/as terem sido suprimidos/as na universidade é grave e não se limitou à Sociologia. Verificamos o apagamento sistemático das realizações de pessoas negras em diversos cenários sociais, dentro e fora da universidade.

Neste sentido, este subcapítulo pretende discutir a invisibilização sistemática de intelectuais negras na universidade, a partir das experiências de Virginia Leoni Bicudo e Josildeth Consorte. Compreendemos que essa é uma questão que não se limita a fronteiras nacionais. Do ponto de vista analítico, podemos utilizar a categoria diáspora para reler a experiência daqueles/as que foram racializados/as ao redor do mundo, como por exemplo, *negro, negra, black, nigger, marrons, quilombolas*, entre outros, como experiências, transnacionais (SILVÉRIO, 2019). Mas neste momento consideramos relevante discutir brevemente o contexto brasileiro, com intenção de que este movimento auxilie na interpretação dos significados produzidos pelas estudantes da UFMS.

Na tese de doutorado de Janaina Damaceno Gomes (2013), intitulada *Os Segredos de Virgínia: Estudo de Atitudes Raciais em São Paulo (1945-1955)*, podemos observar o apagamento a que são submetidas as intelectuais negras, quando se trata da consolidação das Ciências Sociais no Brasil. Sociologia e Antropologia estavam se estruturando durante a primeira metade do século XX, no Brasil, mas já contava com a participação de pesquisadoras negras nos principais projetos de pesquisa da época. Mas curiosamente suas presenças são tratadas com certo descaso. Por exemplo, a tese “Estudos de Atitudes Raciais de pretos e mulatos em São Paulo, da primeira turma de pós-graduação em Ciências Sociais do país, que contou com a orientação de Donald Pierson, Virgínia Leone Bicudo foi a primeira pessoa a defender uma tese sobre relações raciais no Brasil, em 1945⁷³.

⁷³ A tese de Virgínia foi encontrada mofada por Gomes (2013) durante a realização de sua pesquisa.

Sendo assim, levantamos as seguintes questões: Como a sociologia brasileira tem lidado com a questão racial? Qual a contribuição de pesquisadoras neste debate e como isso pode contribuir com a discussão sobre mulheres negras na universidade? A partir destes questionamentos o objetivo desta primeira parte é refletir brevemente sobre como as produções sociológicas brasileiras têm lidado com a questão racial, especialmente com a produção intelectual de pesquisadoras negras. A reflexão sobre o contexto histórico brasileiro a partir de produções sociológicas, pode contribuir com o objetivo central do trabalho que é interpretar sociologicamente as significações produzidas por mulheres negras, a partir de suas experiências como estudantes em cursos de graduação da UFMS.

No decorrer do século XX, Medeiros (2018a) argumenta que existe relevante e extensa trajetória de produções que relacionam o tema das relações raciais na área das Ciências Sociais. Esse tema foi frequentemente relacionado a questões em torno da identidade nacional brasileira, eugenia, a integração da população negra em uma sociedade de “classes” e manutenção de mecanismos de segregação racial.

Sobre os trabalhos sobre sociologia brasileira, Medeiros (2018b), argumenta que as abordagens sobre temas relacionados à população negra se limitaram ao “nacional”. Ou melhor, se limitaram à criação nacional do “negro”. Neste sentido, africanos e seus descendentes, passam a ser significados como esse “novo sujeito” limitado ontologicamente.

A primeira transformação simbólica é a do Bantu (por exemplo) em africano, genericamente. Em seguida, o africano passa a significar escravo. Por último, o escravo torna-se negro, uma categoria que constrange toda uma população a uma nova condição simbólica, desconectada de sua história com o continente africano (MEDEIROS, 2018b, p.711)

Medeiros (2018b) argumenta que parte das produções sociológicas brasileiras, da primeira metade do século XX, como Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda, limitaram-se a utilizar a categoria negro como forma de unificar as diferenças nacionais e ignorar presença da África na história brasileira. Em outros momentos, alguns autores irão direcionar suas preocupações para realizar uma produção crítica sobre o processo colonial. Guardadas as muitas particularidades de filiação teórica trazidas por cada autor, os trabalhos de Joel Rufino dos Santos, Guerreiros Ramos, Roger Bastide, Clóvis Moura são exemplos das conexões – em maior ou menor grau - com a diáspora africana, para além das fronteiras do nacional. As críticas realizadas por esses autores nos permitem visualizar uma contestação à tentativa de “fixar” os sujeitos a um discurso nacional. “Afinal, há uma construção discursiva que nos constrange à posição de ‘brasileiros’ quando, na verdade, somos tudo em

nós mesmos: somos ‘viajantes’ em significados; temos em nós muitas referências que nos impedem de nos fixarmos, a não ser provisoriamente” (MEDEIROS, 2018b, 723).

As contribuições trazidas por Medeiros (2018b) são relevantes, justamente, porque a discussão trazida pelas produções sociológicas nos ajudam a compreender o contexto brasileiro, além de possibilitar a construção de significados sobre pessoas negras para além do discurso nacional. A autora aponta a existência de um discurso homogeneizante que foi amplamente trabalhado pela sociologia brasileira e acabou por limitar a caracterização de pessoas negras como “descendentes de escravos” ou eternos aspirantes à condição de sujeitos modernos na sociedade de classes (MEDEIROS, 2018, p. 723).

Sobre o contexto brasileiro, Gomes (2013) problematiza a lacuna existente sobre produções de intelectuais negras, até a primeira metade do século XX, dentro das Ciências Sociais. Existe uma certa “naturalização” do apagamento das produções de pesquisadoras negras brasileiras dentro das Ciências Sociais. A partir da década de 1940, podemos citar Virgínia Bicudo e Josildeth Consorte que direcionaram suas produções acadêmicas para pensar as relações raciais no Brasil (GOMES, 2013).

Em entrevista realizada com Josildeth Consorte sobre “Os 60 anos do Programa de Pesquisas Sociais do Estado da Bahia e Universidade de Columbia” que fez parte do evento “*Constituindo um campo*”: estudos de comunidade e o desenvolvimento das ciências sociais no Brasil (1940-1960), realizado na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, em setembro de 2009, Josildeth é uma intelectual pioneira nas pesquisas em Antropologia no Brasil (DAMACENO et al., 2009).

Josildeth Gomes Consorte nasceu em Salvador, no 21 de junho de 1930. Em 1947, recebeu seu primeiro diploma como professora primária pelo Instituto Normal da Bahia. No ano de 1949, ingressou no curso de Geografia e História da Universidade da Bahia e concluiu seu bacharelado no ano de 1951. Já no primeiro ano de graduação, em 1949, foi convidada por Thales de Azevedo para participar do que viria a ser chamado “Projeto Columbia University/ Estado da Bahia”. Josildeth⁷⁴ foi uma das primeiras integrantes do Programa, sendo encarregada de auxiliar nos preparativos para a realização das pesquisas que iriam começar ano seguinte (DAMACENO et al., 2009).

⁷⁴ Importante ressaltar que Josildeth realizou “entre 1952 e 1953 estudos complementares em Antropologia e Sociologia, ainda em nível de graduação na Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Estas atividades eram parte da preparação para seus estudos de pós-graduação nos Estados Unidos, realizados entre os anos de 1953 e 1955. Ao regressar ao Brasil, trabalhou no recém-criado CBPE (Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais) até 1961 e a seguir no INIC (Instituto Nacional de Imigração e Colonização)” (FIGUEIREDO et al., 2009, p. 202).

A pesquisadora foi auxiliar, de 1949 a junho de 1950, do Dr. Thales de Azevedo e posteriormente de Marvin Harris, responsável pelo estudo da comunidade de Rio de Contas. Essas pesquisas foram realizadas por iniciativa de Anísio Teixeira e contaram com a coordenação dos professores Thales de Azevedo, Charles Wagley e Luiz Aguiar da Costa Pinto. Foi uma das primeiras pesquisas de grande porte realizadas no Brasil no âmbito das ciências sociais, e no de 1951, compôs o projeto UNESCO sobre relações raciais que teve início na mesma época (DAMACENO et al., 2009).

As argumentações de Josildeth nos levam a pensar sobre a influência das pesquisas sobre relações raciais no estado Bahia, assim como foram relevantes para a consolidação das Ciências Sociais e os estudos sobre educação no Brasil. Além de nos permitir refletir sobre a contribuição de pesquisadoras para as Ciências Sociais, algo quase não comentado. Um de seus trabalhos publicados em 1957, “*A escolha do magistério público primário como profissão no Distrito Federal*”, na Revista Educação e Ciências Sociais, nos ajuda a ter uma dimensão sobre a feminização do magistério. Já sua pesquisa intitulada “*A criança favelada e a escola pública*”, realizada no Bairro de Vila Isabel, na capital do Rio de Janeiro, que tratou das mudanças na organização da escola pública para receber as crianças pobres (MAGALHÃES et al., 2012).

A pesquisa de Josildeth problematizou a marginalização de crianças pobres pela estrutura escolar planejada para atender alunos de classe média. A autora demonstrou que grande parte gestores escolares e professoras não aceitavam as mudanças ocasionadas pela presença das crianças pobres nas escolas. Muitos profissionais não ficavam muito tempo no posto, o que levou a uma rotatividade intensa. Para Josildeth a escola estava distante de corresponder ao esperado, resultando, dentre outras coisas, na evasão da escola por parte, sobretudo, das crianças oriundas das favelas (MAGALHÃES et al., 2012)⁷⁵.

Como argumenta Gomes (2008): “O que para nós hoje parece naturalizado, foi problematizado por Josildeth numa época em que a escola pública ainda detinha bastante prestígio” (p. 50). Sobre essa questão Josildeth aponta que:

O que eu vou encontrar no Rio de Janeiro (na segunda metade da década de 1950) é um crescimento enorme da população favelada, um imenso problema do sistema educacional em lidar com esta criança que vem das favelas. Quer dizer, o “outro” não é mais o homem rural, o “outro” é o favelado. Isso é o Rio de Janeiro em 1955. E vai ser São Paulo um pouco mais tarde também. A criança favelada, a criança da periferia é a que vai se constituir em problema para a escola (FIGUEIREDO et al., 2009).

⁷⁵ Infelizmente, até o presente momento não conseguimos acessar diretamente as publicações de Josildeth. A busca na internet não resultou nos acessos diretos aos seus escritos, apenas alguns poucos trabalhos de pesquisa que tratam sobre suas pesquisas.

Virginia Leone Bicudo foi a única mulher a obter bacharelado em Ciências Políticas e Sociais no ano de 1938, pela Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP). Em 1945, Virgínia defendeu sua tese. Depois de se formar, Virginia foi trabalhar como assistente de Durval Marcondes na disciplina de Higiene Mental e Psicanálise na ELSP, umas das primeiras mulheres a ser professora na instituição (GOMES, 2013).

Entre os anos de 1945 a 1955, a pesquisadora publicou dois trabalhos sobre relações raciais. O primeiro, foi a sua tese em 1945 e o segundo foi o resultado de sua participação na equipe Projeto Unesco, em 1953, intitulada: “*Atitude dos alunos dos grupos escolares em relação a cor dos seus colegas*”. Posteriormente, a carreira de Virginia enveredou para a Psicanálise, ela se tornou a primeira Psicanalista não médica do Brasil. Em 1959, ela vai terminar sua formação em Psicanálise em Londres, onde estabeleceu contato com as figuras mais relevantes no tema (GOMES, 2013).

Neste sentido, os comentários da estudante Letícia ilustram a relevância de trazer visibilidade para as produções e para a presença de docentes negras e negros na universidade:

Acredito que ser mulher negra na universidade é um símbolo de conquista. Porque a gente vê todas as dificuldades que o negro tem para alcançar essa posição de estar na universidade, fazer um curso superior. E ser mulher também é algo que implica algumas dificuldades. Então você ser mulher e alcançar esse nível de estar na universidade federal ainda significa conquista, luta diária, força, dedicação também. Acho importante também falar que ser mulher negra na universidade não se limita apenas aos acadêmicos e acadêmicas mulheres negras. Mas também a docentes negros. Há mulheres que estão ali, que alcançaram uma posição. Que alcançaram um doutorado, passaram no concurso público e estão lecionando na universidade. Isso é muito importante. E isso me remete à uma força, uma conquista muito grande. Porque a gente percebe todas as dificuldades que se tem por ser mulher, por ser negra. Então complica um pouco mais. Então eu admiro muito por elas terem conquistado isso. E por ver outras mulheres também nesse ciclo. Sabe-se que envolve tudo isso, mas também estão conquistando. Eu me sinto orgulhosa e é motivo de orgulho sim, você ter uma mulher negra na universidade (Letícia, estudante de Pedagogia).

A preocupação de Letícia demonstra a importância de encontrar professores negros/as nos cursos de graduação. Sobre esse assunto, Gomes (2003) argumenta que educação não está limitada à escolarização. Existe uma relação entre cultura e educação, que se converte em um processo amplo e complexo, constituinte de nossa humanização que ultrapassa os muros das escolas e universidades. Desta forma, a universidade pode ser encarada como um espaço em que aprendemos e compartilhamos conteúdos e saberes acadêmicos e também, valores, crenças e hábitos relacionados com as dimensões de raça, de gênero, de classe entre outros (GOMES, 2003, p.170).

É nesse contexto que as contribuições de Medeiros (2018b) e Gomes (2013), de maneiras diferentes, se tornam importantes para esta pesquisa, por tensionarem o pouco destaque dado aos intelectuais negros e negras nas produções sociológicas sobre relações raciais, principalmente nos trabalhos produzidos na primeira metade do século XX. Também permitem problematizar produções consideradas canônicas e trazer para debate outras possibilidades de discussão para o tema. Além disso, os debates nos permitem contextualizar a discussão sobre mulheres negras na universidade tensionar a cristalização de representações racializadas.

3.3 As universidades no Brasil e as Ações Afirmativas: Antecedentes Históricos

O que a universidade significa pra mim? Tudo e nada. Tudo porque eu amo estudar e estar nela é maravilhoso pelo conhecimento. Amo conhecimento. Mais nada, porque isso não me salva de nada que o povo negro está sujeito nessa maldita sociedade racista do caralho. Inclusive lá na Universidade eu passo mais por isso do que em outros locais (Cecília, estudante de Letras/Espanhol).

Assim como a maioria minha família não concluiu o ensino médio, tanto por parte de mãe como por parte de pai, mais por parte de mãe. Porque a maioria por parte de pai concluiu o ensino médio e alguns fizeram ensino superior. Então eu queria tentar estudar mais, tentar através do estudo chegar em um lugar melhor entendeu? Não financeiramente, mas de conhecimento mesmo, de vivência e tudo. E eu escolhi a universidade pública porque eu não teria nunca condições de pagar uma universidade particular, nem com o Prouni⁷⁶ porque geralmente é bolsa 50% e ainda fica caro, uns R\$ 600. Eu não teria esse dinheiro se eu não trabalhasse. E aí fica difícil você arrumar um emprego sem experiência né?! Isso se fosse um curso “normal”. Para o curso de medicina seria uns R\$ 3.000. Eu nunca teria condições de pagar esse valor. Então é isso, eu pensei em ter uma formação, mais para meu próprio crescimento e eu escolhi a pública, porque eu nunca teria condições de pagar particular. Tanto que eu iria para uma estadual se eu não tivesse conseguido a federal. No caso o ponto máximo é ser pública, por ser de graça (Angela, estudante de Medicina).

O debate levantado até aqui nos ajuda a contextualizar a presença de mulheres negras na universidade, exemplificada nos capítulos anteriores e pelas experiências e significados compartilhados pelas estudantes. Podemos argumentar que a presença de mulheres negras na universidade ainda permanece periférica, envolta por representações racializadas e por um apagamento sistemático de suas contribuições. Essas questões não são recentes, mas adquirem novas configurações ocasionadas por mudanças políticas e culturais de nível global. O “ser mulher negra” é constantemente atualizado pela produção de novas identificações constituídas por diferentes experiências de gênero, raça, classe, sexualidade, entre outras.

⁷⁶ O Programa Universidade para Todos (Prouni), foi criado em 2004 pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior.

As conversas com as estudantes sobre o “significado da universidade” nos levam a respostas ambivalentes. Os significados compartilhados sobre este tema são carregados de sentimentos de apreço pela conquista de uma posição que parecia inalcançável e a possibilidade de “mudar de vida”. Mas também trazem sentimentos de solidão, raiva e situações de racismo. A universidade aparece como um importante espaço de construção social para essas estudantes, para produção de suas identificações coletivas e individuais. Para as estudantes entrevistadas a questão financeira aparece como importante motivador para a escolha da universidade pública

Durante a construção desta etapa da pesquisa, consideramos valer a pena revisitar as bases de fundação das universidades brasileiras. O percurso do ensino superior e das ciências no Brasil, resumidamente, pode ser dividido em três grandes blocos: de 1808 a 1934 - quando do surgimento de faculdades e institutos de pesquisa⁷⁷ até a constituição das primeiras universidades. Em 1934, temos a criação da Universidade de São Paulo (USP). Os argumentos baseados em teorias evolucionistas estiveram presentes em grande parte das instituições intelectuais da época; “A academia não só tendeu a legitimar a vigência de Estado autoritário e claramente manipulador, como procurou na teoria evolucionista a certeza de sua origem e de um futuro certo” (SCHWARCZ, 2010, p.182).

Os anos finais do século XIX e a primeira metade do século XX foram marcados pelo pensamento racial, que ocupou lugar relevante na elaboração das políticas públicas de educação em diversos níveis. Cientistas, médicos, pesquisadores, intelectuais, educadores e uma gama de outros profissionais acreditavam que a educação pautada por valores eugênicos poderia embranquecer culturalmente uma população supostamente degenerada pela cor de sua pele (DÁVILA, 2006).

As primeiras pessoas negras a graduarem-se no Brasil viveram numa sociedade escravocrata, o que indicaria por si só que suas experiências nas escolas e faculdades fossem um tanto peculiares. “Dos 200 anos de prática científica no Brasil, 80 foram desenvolvidos durante o período da escravidão. Mas isso não impediu que alguns negros fizessem parte das instituições de ciência recém criadas pela corte” (GOMES, 2008).

O papel do estado na educação da população negra também aparece como contraditório. O mesmo estado que instituiu leis que restringiam o acesso de pessoas negras à

⁷⁷ Dos institutos de pesquisa brasileiros, destaco os chamados Museus Etnográficos e os Institutos Históricos e Geográficos, surgidos no período que vai de 1870 a 1930. Conhecidos como “guardiões da história oficial”. Os museus etnográficos popularizaram no exterior uma imagem de que o Brasil era um grande laboratório racial. Os Institutos Históricos Geográficos buscavam definir uma “voz oficial” e hegemonia cultural para a nação. E foram seus colaboradores, por volta da década de 1930, que compuseram, os primeiros quadros das jovens escolas e universidades criadas nesse período (SCHWARCZ, 2010).

educação, também foi o avalista e o empregador de muitos estudantes e cientistas negros, a partir, por exemplo, do financiamento de viagem de estudos à países europeus (GOMES, 2008).

Sobre a presença específica de mulheres negras, Gomes (2008, p. 42) nos informa que “de acordo com a literatura disponível não há traço da presença de estudantes negras no ensino superior brasileiro do século XIX”. A autora argumenta que os dados sobre a presença negra nas primeiras universidades, só se deu a partir da década de 1920, e embora sejam imprecisos, auxiliam na compreensão da complexa dinâmica do racismo na sociedade brasileira⁷⁸.

Além disso, vimos que ainda são poucas as pesquisas que tratam sobre a produção intelectual de mulheres negras na primeira metade do século XX no Brasil. A pesquisa realizada sobre a trajetória intelectual da psicanalista e socióloga Virgínia Leone Bicudo, por Gomes (2013), nos mostrou um pouco dos percursos trilhados por mulheres negras na primeira metade do século para ingresso ao ensino superior no Brasil.

Na segunda metade do século XX, com a expansão das cidades e a onda de industrialização, uma parte da população negra das maiores cidades brasileiras foi beneficiada com a ampliação das vagas escolares durante as décadas de 1960 e 1970. São esses/as estudantes negros/as que formaram até a década de 1970 o primeiro quadro significativo de estudantes negros/as universitários/as vistos no Brasil. E seriam esses/as estudantes que formariam os movimentos negros contemporâneos (SANTOS,1999).

É a partir da Constituição de 1988, após intensas mobilizações por parte das diversas organizações negras, que podemos considerar um deslocamento em que o Brasil começa a se reconhecer como um país culturalmente plural, a partir da perspectiva de Estado de Direito:

[...] a Constituição Federal 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 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) (SILVÉRIO, 2013, p. 894).

Sobre o contexto de abertura democrática, Medeiros (2016) argumenta que a década 1980 abrigou intensas mobilizações políticas. Aqui damos destaque para as ações das organizações do movimento negro que já se preparavam para a participação na constituinte. Neste período consideramos relevante destacar o Primeiro Encontro Estadual *O negro e a*

⁷⁸ Para ver nomes e resumo de trajetórias das mulheres negras pioneiras na universidade ver a dissertação de mestrado de Gomes (2008).

Constituinte, realizado em julho de 1985 na Assembleia Legislativa de Minas Gerais e a *Convenção Nacional O Negro e a Constituinte*, que ocorreu em Brasília 1986 (MEDEIROS, 2016, p. 90).

Os deslocamentos produzidos pela Constituição de 1988 e seus desdobramentos possibilita o fortalecimento das ações de organização do movimento negro brasileiro, ao mesmo tempo que é possível constatar debates acadêmicos em torno da questão racial e das ações afirmativas (SILVÉRIO, 2012). Ressaltamos que pontuar essas questões nos auxilia na compreensão sobre o debate da implementação das ações afirmativas nas universidades e seus desdobramentos nas experiências de estudantes negras.

São os debates em torno das questões sobre diversidade, estabelecidos em fins do século XX e primeiros anos do século XXI, que nos ajudam a compreender seu papel nas lutas pelo seu reconhecimento na recriação da ordem social brasileira. Como importantes marcos desse período podemos citar a Marcha Zumbi dos Palmares em 1995; a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996; Criação de seminários e do Comitê Nacional de Preparação Brasileira para a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, no ano 2000; a III Conferência de Durban⁷⁹, na África do Sul em 2001; a aprovação e regulamentação da Lei n. 10.639/2003 (SILVÉRIO, 2012).

De acordo com argumentos de Silvério (2012) a III Conferência de Durban foi indispensável para a consolidação de ações políticas no campo das ações afirmativas, entre elas, o comprometimento por parte do estado brasileiro com adoção de ações afirmativas para a população negra na área da educação. Além disso, é possível verificar seus desdobramentos na criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), vinculada ao Ministério da Educação.

Neste contexto, a Lei 10639/2003 que versa a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira na educação básica aparece como marco importante das ações afirmativas no país. A lei, assim como o Parecer do Conselho Nacional de Educação⁸⁰ sobre

⁷⁹ Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU).

⁸⁰ Parecer CNE/CP nº 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004 - homologado em 19/5/2004 e contou com a relatoria de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. O parecer visa a atender os propósitos expressos na indicação CNE/CP 06/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à lei 9394/96 de diretrizes e bases da educação nacional, pela lei 10639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.

sua implementação possibilitam o reconhecimento desses sujeitos e a valorização das suas experiências (SILVÉRIO, 2012).

Outros acontecimentos relevantes para discussão sobre as ações afirmativas, são a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, em 2010, e a discussão no Supremo Tribunal Federal sobre a constitucionalidade das Ações Afirmativas⁸¹. Estes dois eventos antecedem a promulgação da Lei 12.711/2012, que trata do o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Esse conjunto de instrumentos legais, em especial a Lei 12.711/2012, podem ser considerados um importante meio de mobilidade para a população negra e populações indígenas. Para Medeiros (2009) as ações afirmativas são compreendidas como:

[...] medidas que visam mudanças nas mais diversas esferas da vida social, especialmente no que diz respeito aos discursos e às práticas sociais, na defesa de um verdadeiro respeito e reconhecimento das diferenças étnico-raciais, de gênero, de nacionalidade, entre outras especificidades. As ações afirmativas podem assumir diversos formatos, desde a reserva de vagas para grupos sociais específicos no mercado-de-trabalho até a reconfiguração de currículos escolares e de propostas pedagógicas com a utilização de estratégias que desafiem preconceitos e legitimem as vozes daqueles cujos padrões culturais não correspondem aos dominantes” (MEDEIROS, 2016, p.15-16).

É relevante ressaltar que antes mesmo da aprovação da Lei 12.711/2012, diversas universidades públicas, federais e estaduais, já haviam implementado medidas visando democratizar o acesso. Dessa maneira, a década de 2002 a 2012, pode ser considerada como um marco importante para a discussão sobre ações afirmativas no Brasil, em especial aquelas adotadas em instituições de ensino superior público. A década foi marcada por discussões entre intelectuais de diversas áreas do conhecimento, movimentos sociais, mídia e com repercussões no campo jurídico (MEDEIROS, 2016).

Sobre o histórico internacional de adoção de ações afirmativas, podemos citar algumas experiências relevantes na Índia, Estados Unidos e África do Sul. Sobre esse tema, a Índia é o país com a maior experiência. As políticas de ação afirmativa começaram implementadas nos processos eleitorais, a partir de mobilizações populares contra as dominações de castas, ainda no período de domínio colonial inglês. Posteriormente, foram ratificadas pela Constituição de 1947⁸², após a independência do país (MEDEIROS, 2016).

A Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ e as demais instituições estaduais de ensino superior do estado foram as primeiras a adotar ações afirmativas no início da

⁸¹ No dia 26 de abril de 2012, o Supremo Tribunal Federal considerou constitucional a política de cotas com critério racial para a seleção de estudantes da Universidade de Brasília (UNB).

⁸² De acordo com Munanga (2007), A Índia institucionalizou cotas em sua constituição republicana, em 1950, nas legislaturas estaduais e federais; nos conselhos de aldeia; no serviço público e nas universidades para a casta dos “intocáveis”.

década de 2000. O que podemos perceber nessa década é que paralelamente à adoção de tais políticas pelas universidades públicas, em diferentes regiões do país, também temos o acirramento de discursos contrários em diferentes setores sociais.

Na pesquisa realizada por Medeiros (2016) é possível verificar que a maioria dos posicionamentos contrários às ações afirmativas em universidades públicas se direcionavam ao recorte étnico-racial. Apesar da maior parte das ações judiciais movidas contra essas políticas, receberam pareceres favoráveis à sua permanência. As argumentações contrárias aos programas de ações afirmativas analisadas por Medeiros (2016) baseiam suas críticas na noção de “igualdade”. Esse tipo de posicionamento, parte do pressuposto de que no Brasil seríamos unidos por conta da miscigenação racial, portanto, não haveria necessidade de políticas de reparação histórica pautadas pelo critério racial. Esse tipo de discurso estaria próximo à ideia de mito da democracia racial dos anos 1930, ao mesmo tempo que se reveste da ideia de igualdade pressuposta pela CF/88.

As origens do mito da democracia racial estariam relacionadas ao pensamento de Gilberto Freyre, a partir da publicação de sua obra *Casa Grande e Senzala*, na década de 1930. O pensamento de Freyre teria recebido influência de Franz Boas e da chamada Antropologia Culturalista⁸³, e seria a partir dessa abordagem que se fortaleceu a ideia das três raças formadoras da nação, o mito da democracia racial, que perdura, de certa forma, até os dias atuais (JACCOUD, 2008, p.51).

O mito da democracia racial é fundamentado numa pretensa cordialidade entre brancos, negros e indígenas e que ao contrário de outras partes do mundo a relação “escravizado versus senhor” no Brasil teria ocorrido sem a presença de preconceito racial. Logicamente, não se desconstrói tão rapidamente os complexos mecanismos e discursos do racismo brasileiro (ALBERTI, PEREIRA, 2007).

Por isso, a preocupação do Movimento Negro na ressignificação do conceito de raça e na desmistificação da democracia racial. E mesmo com a substituição do determinismo biológico de raça pelo culturalismo e a valorização do mestiço como formador da nação brasileira, preconceitos raciais se mantem atuantes na sociedade brasileira (JACCOUD, 2008).

⁸³ Franz Boas foi orientador de Freyre, e isso consolida as influências da chamada Antropologia Culturalista. O que pode ser exemplificado pelo próprio Freyre: “Foi o estudo de Antropologia sob a orientação do professor Boas que primeiro me revelou o negro e o mulato no seu justo valor - separados do traço da raça os efeitos do ambiente ou da experiência cultural” (FREYRE, 2003, p. 307).

O posicionamento contrário às ações afirmativas durante a década de 2000, no discurso jurídico, também estaria pautado pela questão do mérito individual, ou seja, aqueles que teriam “maior capacidade” para ocupar determinadas posições neste caso uma vaga em um curso de graduação em universidades públicas. Essa noção do mérito entendido como desempenho pessoal seria a justificativa de quem teria direito ou não a ocupar as vagas no ensino superior público no país (MEDEIROS, 2016).

Outro ponto levantado por Medeiros (2016) que consideramos relevante mencionar é a sistematização realizada pela autora sobre as diferentes abordagens teóricas em torno das ações afirmativas. A primeira abordagem seria aquela fundamentada na justiça redistributiva, ou seja, na redistribuição de riquezas e bens baseados na carência econômica de determinados grupos sociais. A segunda seria aquela fundamentada por objetivos jurídico-normativos, por exemplo, a busca pela igualdade de direitos, a partir de princípios constitucionais. A terceira estaria fundamentada na teoria política voltada pela resolução de conflitos fundamentados nas lutas por reconhecimento social, a partir das ideias de Hegel e Axel Honneth.

A quarta abordagem seria aquela trazida pela contribuição teórica dos Estudos Pós-Coloniais a partir da noção de diferença já discutida aqui. Essa abordagem não teria como fundamentação a busca por igualdade, simplesmente. Mas sim uma crítica à concepção de diversidade, que no entendimento da autora estaria como plano de fundo das outras três vertentes. Aqui a abordagem teórica a partir das contribuições dos Estudos Pós-Coloniais permite compreender as ações afirmativas para além das possibilidades de mobilidade econômica, mas permitiriam também transformações de cunho estrutural. Possibilitariam as manifestações das diferenças localizadas no entremeio das relações sociais que são contingentes e contextuais, como lembra Bhabha (2013).

Podemos concluir que se trata, portanto, de uma literatura que nos permite uma compreensão das políticas de ação afirmativa para além dos aspectos institucionais, demonstrando a existência de aspectos objetivos e subjetivos que atravessam a construção de tais políticas e a maneira pela qual as vivenciamos, o que nos leva ao próximo capítulo que irá tratar das questões em torno do acesso e permanência de estudantes negras na UFMS.

4. ACESSO E PERMANÊNCIA NA UFMS

No capítulo anterior tratamos dos significados trazidos pelas estudantes a respeito do “ser mulher negra na universidade”. A partir dos relatos foi possível observar a persistência de obstáculos nos processos de validação do conhecimento produzido pelas estudantes. Dentro do contexto educacional, suas contribuições são sempre questionadas em detrimento das colocações trazidas por seus colegas brancos. Essas significações trazidas por elas sobre “ser mulher negra na universidade” podem ser consideradas como pontos de aproximação entre suas experiências, visto que elas possuem trajetórias tão distintas.

Argumentamos também que as questões em torno da cultura e identidade não estão apartadas da discussão sobre estruturação do conhecimento nas universidades. A abordagem a partir da *diferença* abre espaço para a percepção de outras posições sociais historicamente negadas para mulheres negras, como “ser estudante”. E que essas posições sociais também são delimitadas por parâmetros amplos, estabelecidos por estruturas políticas, econômicas e culturais de uma sociedade.

Tratamos de tensionar o pouco destaque relegado aos intelectuais negros e negras nas produções sociológicas sobre relações raciais, principalmente nos trabalhos produzidos na primeira metade do século XX. Também buscamos problematizar produções consideradas canônicas ao trazer para o debate outras possibilidades de discussão sobre o tema. Com isso, acionamos debates que nos permitem contextualizar a discussão sobre mulheres negras na universidade e tensionar a cristalização de representações racializadas.

Assim, o debate levantado até aqui nos ajuda a interpretar a presença de mulheres negras na universidade, exemplificada pelas experiências e significados compartilhados pelas estudantes. Isso nos permite concluir que se trata, portanto, de uma literatura que proporciona a compreensão de que as políticas de ação afirmativa não deveriam ser reduzidas à aspectos institucionais, pois sua estruturação é articulada com questões subjetivas que estão presentes no modo pelo qual as experimentamos.

Portanto, o principal objetivo deste quarto capítulo é analisar o processo de acesso e permanência de mulheres negras, a partir da implementação da Lei nº12.711/2012, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Partiremos de dados levantados a partir de documentos da UFMS, imagens coletadas nas mídias digitais da universidade, em sites de eventos realizados na instituição e também dos relatos das estudantes e professores/as trazidos por meio das entrevistas.

Iniciamos este capítulo com uma discussão relevante para a compreensão do contexto de implementação das ações afirmativas e de acesso e permanência de estudantes negras na UFMS. Nós vamos nos debruçar, brevemente, sobre imagens produzidas e compartilhadas pela UFMS e que tratam sobre o acesso de estudantes e criação uma identidade visual para a universidade. Como nos lembra Hall (2016) as imagens podem nos fornecer “mensagens”, ou melhor, significados potenciais, mas não existiriam significados “verdadeiros”. Como já vimos o significado não poderia ser fixado, mas a prática representacional tenta privilegiar alguns deles. Portanto, voltamos a questão: Quais significados as imagens abaixo tentam privilegiar?

Figura 2 – Imagem de outdoor da UFMS, Câmpus Campo Grande, 2020.



Fonte: Página do Facebook da UFMS, 2020.

A imagem acima foi exposta durante o ano de 2020 em *outdoors* localizados nas principais entradas do Câmpus de Campo Grande da UFMS e também foi capa da página do Facebook⁸⁴ da universidade. Ela foi produzida pela Agência de Comunicação Social e Científica da UFMS (AGECOM). De acordo com o Planejamento Anual de Comunicação (PAC/2020) a frase “Sou UFMS”, disposta no canto superior direito, faz parte da estratégia de ampliar a percepção e o orgulho de ser UFMS entre a comunidade acadêmica e também para modernizar a identidade visual da universidade, entre outras ações (UFMS, 2020a).

No canto direito superior da imagem, ao lado da frase “Sou UFMS” temos a marca da UFMS e abaixo a frase “A Nossa Universidade”. O slogan foi escolhido para reforçar a ideia de pertencimento da comunidade universitária. A definição do slogan foi publicada no Manual de identidade visual da UFMS, em 2018, e foi elaborado pela Divisão de Produção Visual e Gráfica da Secretaria Especial de Comunicação Social e Científica

⁸⁴ Disponível em: <https://www.facebook.com/ufmsbr/photos/a.732669103499516/2264216327011445>
Acessado em março de 2021.

(DIPVG/SECOM). O uso da *hashtag*⁸⁵ “Empreendedora” seria para ressaltar a posição de destaque da UFMS como umas das universidades do país que mais promove o empreendedorismo e a primeira em Mato Grosso do Sul. A palavra “Empreendedora” acompanhada das frases “Patrimônio de Mato Grosso do Sul, “Líder no MS e no Brasil” e “Sustentável” nos remete à representação de uma empresa e não de uma universidade pública. Além disso, a figura traz três estudantes, e no centro deles está uma mulher negra, o que nos permite interpretar que a UFMS é receptiva com estudantes negras.

Figura 3 – Imagem de capa do Facebook da UFMS, 2017.



Fonte: Página do Facebook da UFMS, 2021.

A figura 3 foi lançada pela UFMS para a divulgação do Vestibular UFMS, no ano de 2017, dois anos antes da figura 2. Nessa imagem temos a presença de estudantes brancos/as, negros/as e de uma estudante com deficiência. A frase “Viva seu sonho” ganha destaque na imagem e nos remete aos relatos trazidos pelas estudantes no capítulo anterior sobre o significado de universidade: os sonhos de mudar de vida, as possibilidades de estar em um espaço e ocupar uma posição que até então parecia inalcançável.

Figura 4 – Consciência Negra, 2019.



Fonte: Página do Facebook da UFMS, 2021.

⁸⁵ São palavras-chave ou termos associados a uma informação, tópico ou discussão que se deseja indexar de forma explícita nas redes sociais.

As estudantes negras estão presentes nas três imagens. Na figura 2 o sentido preferencial coloca a estudante negra como parte importante do corpo estudantil da UFMS, ela faz parte da universidade. Além de colocar em evidência um posicionamento que nos remete ao de uma “empresa” a partir dos termos “empreendedora”, “líder” e “sustentável”, nos leva a interpretar que aqueles que ingressam na UFMS, entre eles as estudantes negras, fazem parte de um grupo seletivo do estado de Mato Grosso do Sul com notabilidade internacional.

Na figura 3 temos a representação de estudantes negros/as “Viva seu sonho” de estar na universidade, mas não através do SISU/MEC que tem abrangência nacional, mas por meio do Vestibular UFMS, uma forma de ingresso específica e de menor alcance. Quando pensamos nas possibilidades de interpretação da frase “Viva Seu Sonho”, podemos voltar nos significados trazidos pelas estudantes sobre universidade. Por exemplo a estudante Tais, do curso de Psicologia, diz que:

A universidade para mim sempre significou a esperança de ter uma vida melhor. A esperança que eu tenho de ter uma realidade diferente daquela que eu tinha e que eu tenho hoje ainda. De ter uma graduação e poder ser especializada em algo, ganhar um pouco mais. Então a universidade para mim é a expectativa de um futuro melhor. Um lugar onde eu consiga realizar meus objetivos por meios dos estudos e assim crescer na minha vida.

É possível argumentar que a ideia de “viver um sonho” a partir do acesso ao ensino superior encontra identificação na concepção de muitas/as estudantes negras/os. Pois, além de Tais, outras interlocutoras também argumentaram que o acesso à universidade aparece como uma possibilidade um futuro melhor. Na figura 4 temos uma estudante negra de turbante, envolvida pelas palavras: “persistir, resistir e estudar”. A forma escolhida para a publicação nos remete à luta constante contra o racismo enfrentada cotidianamente pela população negra. A imagem foi postada na página do *Facebook* da instituição em homenagem ao dia 20 de novembro⁸⁶. Sem dúvida a publicação é significativa por muitos motivos, mas nos chama atenção o fato de que o racismo não é tolerado na universidade, mensagem presente tanto na imagem quanto no comentário disposto ao lado.

Além disso, ela nos permite interpretar que existiria uma “força” que seria “inerente” às pessoas negras e por isso, teriam a capacidade de continuarem lutando em meio a dificuldades. Nesse caso, a frase “Persistir, Resistir e Estudar” remete à necessidade de prosseguir os estudos em meio a um contexto de hostilidade estruturado pelo racismo e

⁸⁶ O Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, celebrado em 20 de novembro, foi instituído oficialmente pela Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011. Em Mato Grosso do Sul apenas os municípios de Corumbá, Ladário, Itaporã e Jaraguari decretaram feriado para a data.

sexismo. Mas nessa imagem, temos uma jovem negra, algo muito significativo se resgatarmos as críticas trazidas pelas estudantes, no primeiro capítulo, sobre a categoria “mulher negra” como sinônimo de uma “força superior para lutar e resistir”.

A discussão sobre os significados compartilhados pelas imagens aqui se faz relevante por indicar que sentidos e significados são elaborados em diferentes áreas e perpassam vários processos ou práticas articuladas, compartilhados entre participantes de uma cultura, fornecendo sentido às relações sociais. É o sentido, elaborado dentro e através da representação que nos permite cultivar a noção de nossa própria identidade e noções de pertencimento, na demarcação da diferença, nas produções e no consumo, e na regulação da conduta social. Neste caso, as imagens, como formas de linguagem, aparecem como veículos que carregam sentido, ou seja, representam as ideias que a UFMS deseja transmitir. Justamente pela representação ser uma das práticas centrais naquilo que estamos chamando de *cultura* (Hall, 2016).

Dessa forma, a discussão sobre representação fornece uma possibilidade interessante para pensar a articulação dos processos de produção de identidade e como isso afeta questões estruturais como implementação das ações afirmativas e acesso e permanência de estudantes negras no contexto da UFMS. A partir da leitura dos planos e manuais que estão disponíveis no site da AGEKOM/UFMS, que podemos argumentar que a produção e compartilhamento dessas imagens fazem parte das estratégias de comunicação interna e externa da universidade. Quais são as mudanças na ordem social que levam a UFMS produzir materiais de comunicação com a presença de estudantes negros e negras? Nossa interpretação sugere que a produção de sentidos e significados sobre raça, etnia e gênero e suas ressignificações presentes nas imagens poderiam estar relacionadas com as mudanças sociais promovidas pela democratização do acesso de estudantes negros/as, indígenas e quilombolas à UFMS a partir da implementação da lei 12.711/2012. E que a representação de uma universidade “empreendedora” que “não tolera racismo” evidencia as disputas e contradições existentes nesse contexto, como veremos no decorrer deste capítulo.

Contudo, antes de entrarmos propriamente nas questões em torno da implementação das ações afirmativas na UFMS, decidimos apresentar o contexto de surgimento do estado de Mato Grosso do Sul e as bases que fundamentam o “ser sul-mato-grossense”. Com isso, tentaremos demonstrar como o contexto regional de Mato Grosso do Sul envolve as condições de acesso e permanência de estudantes negros/as, quilombolas e indígenas na UFMS. Em seguida iremos apresentar a discussão sobre a implementação das ações afirmativas na UFMS e as perspectivas das estudantes e de quatro professoras/es da UFMS

sobre o assunto. Na terceira parte iremos discutir a trajetória de acesso de estudantes negra na UFMS, a partir de suas experiências com o processo de ingresso na universidade. Na quarta parte deste capítulo iremos discutir as políticas de permanência implementadas pela UFMS para estudantes negros.

4.1 “Mato Grosso do Sul deve tudo ao boi”: narrativas sobre a formação de um novo estado.

Segundo informações publicadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), estima-se que o estado de Mato Grosso do Sul conta com uma população de 2.809.394 de pessoas no ano de 2020, sendo o 21º estado mais populoso do país. O censo de 2010 informa que a população autodeclarada branca é de 47,3%, já os/as habitantes autodeclarados/as pretos/as e pardos/as somam 48,5%. Pessoas que se autodeclararam indígenas totalizaram 3,0% e autodeclarados/as amarelos/as somam 1,22% da população sul-mato-grossense.

Sobre a população indígena, atualmente o estado conta com a presença de 9 etnias, são elas: Atikum, Guarani Kaiowá, Guarani Nhandeva, Guató, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaié, Terena e Kamba espalhadas em diversos municípios. De acordo com o Censo de 2010, é o segundo estado com maior população indígena do país. As diferentes organizações indígenas presentes em Mato Grosso do Sul atuam na luta pela garantia do direito territorial e pressionam constantemente o poder público para a aceleração da demarcação de seus territórios tradicionais, situação que se estende por diversos países da América Latina (AGUILERA URQUIZA, 2019).

De acordo com informações disponíveis no site da Fundação Cultural Palmares⁸⁷, o estado conta com 22 comunidades quilombolas, distribuídas em 15 municípios, são elas: Furnas dos Baianos (município de Aquidauana); Águas do Miranda (Município de Bonito); São João Batista (município de Campo Grande); São Benedito/Tia Eva (município de Campo Grande); Chácara Buriti (município de Campo Grande); Furnas da Boa Sorte (município de Corguinho); Família Ozório (município de Corumbá); Família Maria Theodora Gonçalves de Paula (município de Corumbá); Campos Correia (município de Corumbá); Dezdério Felipe de Oliveira/Picadinha (município de Dourados); Santa Tereza/Família Malaquias (município de Figueirão); Furnas do Dionísio (município de Jaraguari); Colônia de São Miguel (município de Maracaju); Família Cardoso (município de Nioaque); Famílias Araújo e Ribeiro (município de Nioaque); Família Romano Martins da Conceição (município de

⁸⁷ Ver em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551 Acessado em 11/2020.

Nioaque); Família Bulhões (município de Nioaque); Família Quintino (município de Pedro Gomes); Família Jarcem (município de Rio Brillhante); Ourolândia (município de Rio Negro); Família Bispo (município de Sonora); Dos Pretos (município de Terenos).

A diversidade populacional é elemento marcante no estado de Mato Grosso no Sul, partindo deste ponto, o presente subcapítulo tem como objetivo aprofundar a compreensão das diferentes *texturas* que envolvem a experiência de “ser mulher negra” em Mato Grosso do Sul. A ideia é que as reflexões elaboradas neste item nos auxiliem na discussão posterior sobre acesso e permanência de estudantes negras na UFMS. O termo *texturas da experiência*⁸⁸ trazido por Claire Alexander (2010) nos ajuda a exemplificar a complexidade que compõe o contexto sul-mato-grossense e como ele é atravessado por questões de classe, raça, gênero, sexualidade, entre outros.

Sendo assim, neste espaço, pedimos licença para deixar de lado o diálogo com as estudantes e nos debruçar sobre a discussão do complexo emaranhado que compõe os contextos de significação em torno da construção da identidade sul-mato-grossense e os deslocamentos trazidos pela agência de sujeitos remetidos a uma suposta condição de invisibilidade.

Mato Grosso do Sul está localizado na região centro-oeste do país e faz fronteira com Bolívia e Paraguai. O estado é palco de disputas territoriais e políticas motivadas, principalmente, pela concentração de terras para o agronegócio. Mato Grosso do Sul faz fronteira com os estados de São Paulo, Paraná, Mato Grosso, Goiás e Minas Gerais. Atualmente conta com 79 municípios e detém uma área de 357.145km², sua dimensão territorial pode ser comparada com a Alemanha.

Neste estado de extensa dimensão territorial, as narrativas em torno da produção da “identidade sul-mato-grossense” são tão recentes quanto o seu surgimento. Foi no ano de 1977, durante o regime militar, que o então presidente Ernesto Geisel autorizou a divisão do então estado de Mato Grosso. Divisão que foi engendrada pelas elites da região, formada por grandes proprietários de terras que desenharam e construíram uma estrutura político-administrativa que reforçou a manutenção de suas condições políticas e econômicas. Neste sentido, a construção cultural e política de Mato Grosso do Sul foi marcada pelo regionalismo

⁸⁸ *Texturas da Experiência* também é nome do grupo de pesquisa e estudos do qual fazemos parte. O grupo Texturas da Experiência: Sociologia e Estudos da Diáspora Africana é formado por jovens pesquisadores/as interessados/as nos temas das relações raciais, numa perspectiva sociológica, interseccional e diaspórica. Ver em: <https://texturasdaexperienciasociologia.home.blog/sobre/> Acessado em: 05 jan. 2021.

que sustentou as mobilizações pela divisão e foi facilitada pela geopolítica militar do período (BITTAR, 2009).

Além disso, Bittar (2009a) nos informa que a criação do estado de Mato Grosso do Sul, foi motivada, em grande parte, pela ideia de riqueza e autonomia do “sul” em oposição ao “norte”. Essas narrativas teriam o intuito de facilitar a incorporação do sentimento regionalista e divisionista por toda a sociedade. As elites da região sul do estado de Mato Grosso criaram a Liga Sul-Mato-Grossense⁸⁹, em 1932 e o jornal *Correio do Estado* em 1945. O jornal foi caracterizado pela pesquisadora como “partido ideológico da divisão de Mato Grosso”, legitimando os grupos políticos hegemônicos antes e depois da divisão do estado de Mato Grosso em 1977 (BITTAR, 2009, p.18).

Ainda sobre as narrativas de fundação do estado, Bittar (2009a) explica que não existiam os ditos “heróis divisionistas”, argumento defendido, principalmente por trabalhos ligados ao IHG-MS. A autora argumenta que a causa divisionista fomentada pelas elites políticas e econômicas locais não produziram “heróis”, “a divisão só se realizou quando a geopolítica do regime militar (1964-1985) se conjugou à secular demanda divisionista” (BITTAR, 2009a, p.22).

A história de Mato Grosso do Sul, foi contada oficialmente a partir de relatos de memorialistas oriundos de famílias que faziam parte das elites políticas e econômicas do país. Isso pode ser confirmado a partir da criação do Instituto Histórico Geográfico de Mato Grosso (IHG-MT) e posteriormente do Instituto Histórico Geográfico de Mato Grosso do Sul (IHG-MS) e de seus membros, pessoas como Visconde de Taunay, Hildebrando Campestrini, Paulo Coelho Machado, homens que tiveram a vida profissional marcada pela estreita relação com o agronegócio.

Para exemplificar o significado privilegiado por memorialistas sobre “ser sul-mato-grossense” trouxemos no título deste subcapítulo a frase dita por Paulo Coelho Machado (1917-1999). Paulo Coelho foi personalidade ligada ao agronegócio, reconhecido como autoridade na criação de gado nelore no estado. A frase deriva da entrevista concedida por ele à pesquisadora Marisa Bittar (2009b, p. 33).

Além de produtor rural, Paulo Coelho Machado foi escritor, membro da academia de letras sul-mato-grossense, do IHG-MS, promotor e auditor substituto da Justiça Militar da 9ª Região Militar. Sua trajetória elucida o que queremos discutir no início deste capítulo: as disputas por narrativas em torno das origens de Mato Grosso do Sul para compreender os

⁸⁹ A Liga Sul-Mato-Grossense era uma organização, composta por membros das elites do sul do Mato Grosso, que coordenava as ações divisionistas.

possíveis desdobramentos na experiência de “ser negra” no estado. A justificativa parte do seguinte argumento: se as origens das classes sociais dominantes estão relacionadas com o agronegócio e conseqüentemente com a concentração de terras, esse contexto implica diretamente na questão étnico-racial. Populações indígenas e quilombolas além de deter territórios de interesse para o agronegócio, produzem deslocamentos e rupturas com a ideia de pureza da tal identidade sul-mato-grossense. Pois a riqueza e a concentração de terras para o agronegócio no estado, foram erguidas a partir da violência sobre essas populações (LIMA; URQUIZA, 2015); (SANTOS, 2010).

Mas porque argumentamos isso? Nesta etapa da pesquisa sobre as origens de Mato Grosso do Sul e os significados de “ser sul-mato-grossense”, percebemos que as narrativas com maior visibilidade giram em torno da agropecuária e do heroísmo de desbravadores que vieram ocupar o “vazio populacional” que prevaleceu até o início do século XX no então estado de Mato Grosso (BITTAR, 2009a, p. 26 apud RODRIGUES, 1985, p.129).

A narrativa do “vazio populacional” é apresentada de diversas maneiras por diferentes autores, ignorando a existência das populações indígenas e quilombolas na região. Por exemplo, Alfredo Maria Adriano d'Escagnolle Taunay (1843-1899) membro da elite carioca, ficou reconhecido pela escrita de relatos oficiais dos militares, como na publicação *Diário do Exército*, durante a Guerra do Paraguai e outras campanhas. O primeiro livro de Taunay *Cenas da vida brasileira* (1868) no qual relata suas experiências militares no sul de Mato Grosso. E uma de suas obras mais famosas é *Inocência*, publicada pela primeira vez em 1872. Nesta obra o autor demonstra sua preocupação em produzir uma narrativa que apresenta a vida social e política no então desconhecido sul de Mato Grosso, onde era preciso narrar “o sertão chamado bruto”, desconhecido para a nação na época, e que seria habitado apenas por uns poucos sertanejos da região. (TAUNAY, 2013, p.148).

Em *Inocência*, Taunay (2013) apresenta-nos um romance regionalista encarado, na época, como um contraponto aos seus escritos sobre guerra. A obra ganhou notoriedade no país e Sílvia Romero (1906) escreveu sobre teor político do romance escrito por Taunay: “[...] uma espécie de contradição, que parece intrínseca e fundamental, entre o romancista e o político” (ROMERO, 1906, p.190). Podemos argumentar que a dita contradição apontada por Romero (1906), entre “o romancista e político” não existe. Filho de artistas franceses, que vieram ao Brasil para criar a Academia Imperial das Belas-Artes, no Rio de Janeiro, Taunay foi um escritor, militar e político do império brasileiro. Sua trajetória como escritor foi pautada por suas experiências militares, políticas e artísticas (Castrillon-Mendes, 2008)

Em suas obras estavam presentes a ideia de identidade nacional, que no século XIX foi pautada por noções nativistas que enfatizavam uma suposta superioridade daquilo que seria genuinamente brasileiro. O legado de tais perspectivas, que tiveram grande força durante o século XVIII, influenciaram a formação intelectual de Taunay. Este movimento de recuperar a trajetória de Taunay e o teor político de suas obras, tem a intenção de elucidar que a literatura pode nos oferecer um mapa simbólico da nação por conta do seu papel formativo nos discursos nacionalistas. Neste caso, a obra *Inocência*, contribuiu para colocar a região sul de Mato Grosso no cenário da literatura nacional e fortalecer a formação de uma nascente identidade regional.

Já na obra de Jardel Barcellos, publicada pela primeira vez em 2015, a ideia de “vazio populacional” está presente, mas é nomeada de “processo evolutivo de ocupação do território” (BARCELLOS, 2015, p. 629). Jardel é uma figura política do estado de Mato Grosso do Sul, nasceu em Petrópolis, no estado do Rio de Janeiro. Foi supervisor-geral da Coordenadoria de Assistência ao Governador de Mato Grosso do Sul 1978 a 1979. Também foi Secretário de Estado e Planejamento e Coordenação Geral de Mato Grosso do Sul, no governo de Harry Amorim Costa (1927-1988)⁹⁰. Fato interessante é que além de suas atribuições de gestão pública o autor se preocupou em escrever sobre o processo de ocupação do sul-mato-grossense na primeira metade do século XIX.

No segundo capítulo intitulado *O sistema socioambiental*, Barcellos (2015) argumenta que o elemento populacional se apresenta como alicerce fundamental dos sistemas econômicos, políticos e da sociedade. De acordo com o autor o “índio” nem sempre pode ser considerado bárbaro ou pacífico e agredido pelo colonizador. E que da mesma maneira, o “colonizador português” não pode ser sempre visto como um conquistador desumano ou heroico e civilizado. O autor argumenta que as etnias indígenas estavam em guerras constantes e algumas delas poderiam ser consideradas tão estrangeiras quanto os portugueses. E, portanto, o extermínio entre etnias indígenas já acontecia muito antes do colonizador chegar.

Sobre a ocupação do estado pela população negra, Barcellos (2015) diz que ela se deu “por uns poucos negros”, pois a região não teria se fundamentado no trabalho escravo do africano” (BARCELLOS, 2015, p. 619). O livro de Barcellos (2015) figura na página do

⁹⁰ Harry Amorim Costa (1927-1988) foi um engenheiro e político brasileiro e primeiro governador do estado do Mato Grosso do Sul, assumindo o mandato em 01 de janeiro de 1979. No dia 13 de junho de 1979, foi deposto pois não atendia as expectativas das elites políticas e econômicas do estado (BITTAR, 2009a).

IHG-MS como uma obra que contribui para a historiografia sobre a criação do estado de Mato Grosso do Sul⁹¹.

O IHG-MS se intitula como uma instituição de fins lucrativos fundada em 1978. De acordo com seu estatuto, uma de suas atribuições é “estudar e divulgar a história, geografia, arte, estética, meio ambiente e turismo de Mato Grosso do Sul e de todos os seus municípios, distritos e localidades” (IHG-MS, 2015). Em 10 de setembro de 2008, pelo então presidente Hildebrando Campestrini, O IHG-MS publicou edital afirmando não reconhecer a presença de qualquer núcleo remanescente quilombola no estado. Segue o parecer:

Considerando que o sul de Mato Grosso despontou no cenário econômico brasileiro como área de produção pecuária, após as décadas de 1830/1840, quando a escravidão já se encontrava em processo gradativo de desarticulação; Considerando que o território hoje sul-mato-grossense se encontrava fora da rota de fuga dos escravos egressos dos centros econômicos mais significativos à época do regime escravista (SP, MG, e região de norte de MT): Considerando que havia, no último quartel do século XIX, forte empenho de líderes pela libertação dos escravos, a exemplo das Juntas de Emancipação nas principais vilas e cidades do sul de Mato Grosso, com resultados positivos; Considerando que, sobretudo após a Guerra da Tríplice Aliança, o número de escravos no Sul de Mato Grosso era reduzido significativamente; Considerando que não há documentos, nem ao menos indícios, que provem a existência, no atual Mato Grosso do Sul, de quilombos, mesmo que tardios. Manifestam-se, por unanimidade, no sentido de não reconhecer a presença de quaisquer núcleos quilombolas remanescentes em nosso Estado. Campo Grande, 10 de setembro de 2008. Hildebrando Campestrini - Presidente (Santos, 2010, p.20).

O parecer foi amplamente divulgado entre produtores rurais e lideranças do setor e utilizado por instituições ligadas ao agronegócio no estado para negar a existência de comunidades quilombolas. Além disso, a instituição se pautou em uma definição cristalizada no período colonial e que não corresponde as conceituações trazidas por pesquisadores e com as narrativas trazidas por membros dessas comunidades (MEDEIROS; SOUSA, 2015).

Como vimos, as comunidades quilombolas estão presentes no Mato Grosso do Sul, mesmo com a postura negativa de algumas instituições do estado. A estudante Cecília, do curso do Letras, nos fala sobre suas percepções acerca da questão étnico-racial no em Mato Grosso do Sul:

É péssima! É como se não tivesse questão racial no Mato Grosso do Sul. Sei lá, fico me perguntando quem são de fato os brancos no Mato Grosso do Sul? Assim, é como se não tivesse pauta, é lógico que tem movimento negro pautando várias questões, mas na rua não tem pauta. Na rua mesmo você que não vê essa pauta, em todo lugar que você olha vê as marcas de discriminação racial, marcas do racismo, mas ao mesmo tempo você vê que não é uma pauta, nunca foi uma pauta. E parece que nunca será uma pauta. E óbvio, que se a gente dependesse de aceitação ou de algo assim, isso nunca iria acontecer, porque aqui no Mato Grosso do Sul as pessoas

⁹¹ Disponível em: <http://ihgms.org.br/livros/utopia-mato-grosso-do-sul-1978-1979-jardel-barcellos-72> Acessado em nov. de 2020.

estão se movimentando, mas estão se movimentando bem devagar. Lógico que isso não chega em todos os lugares. [...] E até hoje os fazendeiros ainda roubam nossa terra, movem a cerca para diminuir nossa terra. Uma comunidade quilombola cercada de fazendeiros (Cecília, estudante de Letras).

Cecília se autoidentifica como quilombola e suas percepções apontam para o silenciamento imposto sobre as questões étnico-raciais no estado. Apesar de intensa mobilização de organizações do movimento negro, quilombola e indígena a dinâmica imposta pela formação cultural do estado impõe silenciamento sobre as questões étnico-raciais. A violência é uma marca importante da concentração de terras demandada pelo agronegócio e existem diversas restrições para se falar sobre a questão étnico-racial nos espaços públicos das cidades, especialmente no interior do estado⁹². Existem diversas denúncias sobre fazendeiros que invadem reuniões, assentamentos, comunidades e aldeias para assassinar lideranças desses movimentos sociais⁹³.

De acordo com informações publicadas pelo Ministério Público Federal das 22 comunidades aqui citadas, apenas 18 possuem procedimento administrativo tramitando no Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária). O estado ainda não possui avanços significativos para o reconhecimento das populações quilombolas como grupos sociais detentores de direitos, apesar das organizações quilombolas sul-mato-grossense trabalharem ativamente para modificação deste cenário (MEDEIROS; SOUSA, 2015).

Ações violentas de fazendeiros relatadas por Cecília nos ajudam a compreender que tais dinâmicas não estão restritas aos limites do território sul-mato-grossense. Afinal, o parecer quilombola publicado pelo IHG/MS não está apartado de movimentações políticas nacionais para dificultar o reconhecimento de territórios quilombolas⁹⁴, mesmo que isso já tenha sido reconhecido pela Constituição Federal Brasileira⁹⁵.

⁹² Em várias regiões do país encontraremos notícias que abordam a violência presente nas áreas rurais. E a concentração de terras para o agronegócio é um importante motivador para tais disputas. Ver em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/brasil-tem-recorde-de-assassinatos-em-conflitos-por-terra-nos-primeiros-meses-de-2017-segundo-a-cpt.ghtml>. Acessado em fev. 2021;

⁹³ Podemos citar o caso de jovem indígena assassinado em Mato Grosso do Sul. Ver em: <https://www.brasileira.com.br/2017/06/14/massacre-que-vitimou-indigena-no-ms-completa-um-ano-e-fazendeiros-seguem-em-liberdade>. Acessado em: 04 jun. 2021.

⁹⁴ Podemos citar: a Ação Direta de Inconstitucionalidade/ADIN da lei 4.887/03 lançada por parlamentares do partido Democrata/DEM. A ADIN questiona, sobretudo, a auto atribuição para a identificação das comunidades quilombolas; a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 215/2000, que transfere do Executivo para o Legislativo a decisão sobre a demarcação de terras quilombolas e indígenas; O chamado Marco Temporal defende que indígenas e quilombolas só podem reivindicar terras em que já estavam a partir de 5 de outubro de 1988, e foi utilizado por alguns juízes pra contestar o direito de posse de indígenas e quilombolas sobre suas terras.

⁹⁵ O reconhecimento de comunidades quilombolas através do Artigo 68 do Ato das Disposições Transitórias: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988).

As contribuições de Hall (2015) sobre a construção da identidade nacional nos possibilitam interpretar as percepções de Cecília sobre a questão étnico-racial no contexto sul-mato-grossense. O autor argumenta que a história contada sobre o país através das literaturas nacionais, nas mídias e na cultura popular fornecem uma ideia de continuidade e compartilhamento dessa narrativa. Essa história traz significado e conecta pessoas a um “destino nacional que preexiste a nós e continua existindo após a nossa morte” (HALL, 2015, p.31).

As identidades nacionais também dariam ênfase nas origens, na intemporalidade e tradição. Elementos que seriam, supostamente, imutáveis dentro de um longo histórico de mudanças. Outra estratégia discursiva das identidades nacionais são as invenções de tradições que parecem ser tão antigas, mas que foram recentemente inventadas. Conjuntamente, o mito fundacional da nação, ou seja, o momento da história que é atribuído à origem da nação e de seu povo, situado em um tempo mítico é atrelado à ideia de povo “puro, original”, mas raramente é esse povo que governa ou exercita o poder nesse estado-nação (HALL, 2015, p.33).

Os pontos apontados por Hall (2015) podem ser encontrados nos discursos sobre as origens de Mato Grosso do Sul e o “vazio populacional” existente na região. E como esses discursos embasam os significados do “ser sul-mato-grossense” em que populações negras, indígenas e quilombolas são ignoradas. Podemos argumentar que a história do Mato Grosso do Sul pode ser interpretada como a história da exclusão e da luta contra as diferenças. O professor Antonio Hilário Aguilera Urquiza relata suas percepções sobre a relação entre a questão étnico-racial e o agronegócio no Mato Grosso do Sul:

É exatamente isso, Mato Grosso do Sul é um Estado de colonização tardia. As comunidades quilombolas são invisibilizadas durante quase cem anos. A gente chegava nas escolas e perguntava e ninguém tinha a mínima ideia de que havia alguma comunidade quilombola aqui no Estado. Chegamos até a ter um historiador, que se dizia historiador, o Hildebrando Campestrini, que chegou a ser presidente do Instituto Histórico e Geográfico, ele negava a existência de comunidades quilombolas no Estado. Ele chegou a produzir um documento em nome desse instituto dizendo que isso não existia, que isso era invenção de antropólogo e de militante. Em relação aos indígenas é a mesma coisa ou pior. É um Estado que a gente percebe o racismo estrutural, concreto no dia a dia e isso perpassa a imprensa, as políticas públicas, o linguajar, as relações sociais e também a universidade sobretudo a UFMS. Por que sobretudo? Porque a UFGD foi criada muito depois, há doze anos. E o eixo da UFGD era um grupo de professores da história, quase todos eles de esquerda então ela já foi criada com uma cara diferente. Tanto que eles criaram uma faculdade indígena junto com a UFGD. Mesmo que agora eles tenham uma reitora interventora, mas ela ainda tem uma cara diferente ainda que Dourados não a tenha. As instituições do Mato Grosso do Sul, o judiciário, eu faço muitas perícias para o judiciário, é impressionante o linguajar que os juízes usam nas peças, chamando o indígena de selvagem, de aborígine. Coisas que eram do século retrasado, século XIX. Isso porquê? Quem são os juízes quando são daqui? São fazendeiros. Os políticos? São todos proprietários rurais com raríssimas exceções.

Os médicos? Os Mandettas são todos fazendeiros como o Mandetta, proprietários do agronegócio. O nosso governador é o mais rico do país entre os governadores por quê? Fazendeiro do agronegócio. Então a gente respira isso no estado, não é só uma questão de linguagem esquerdista, não é. A imprensa, a TV Morena pertence a quem? A uma família de ruralista. Os principais empresários no estado são todos ruralistas. Então isso perpassa, isso faz com que Mato Grosso do Sul seja um estado profundamente da diversidade. Só em Campo Grande nós temos uma colônia paraguaia com mais de duzentos mil paraguaios só em Campo Grande. Quase trinta comunidades quilombolas, mais de cem mil indígenas além de falar dos imigrantes que vieram de fora. Em Corumbá tem muito sírio-libanês, aqui em Campo Grande temos a segunda maior colônia japonesa do país. É um Estado de muita diversidade, porém o discurso, a política é de homogeneidade. Não se respeita a diversidade e as diferenças sobretudo dessas minorias, os indígenas e os negros, não se respeita. E isso perpassa a UFMS. Não tanto a UFGD como já expliquei antes, que é uma universidade mais nova criada com uma cabeça diferente. Mas a UFMS é reflexo dessa sociedade sul-mato-grossense. Como disse o Anastácio Peralta, que é um kaiowá: “Nesse Estado o gado vale mais que o ser humano. Uma cabeça de boi vale mais que um índio.” E é a pura verdade. Para o boi não falta vacina, todos os anos subsidiada pelo governo do Estado, não falta vacina. Pros indígenas, não sei se você viu as manifestações racistas contra a vacina para os indígenas⁹⁶.

Ao analisarmos, mesmo que superficialmente, essas narrativas sobre a questão social e de formação de sujeitos no estado são marcadas por tensões, disputas e resistência de grupos sociais que lutam para sobreviver. Para manter o cenário de invisibilidade e exclusão daqueles considerados como “os outros” é necessário que haja uma constante reinvenção do “ser sul-mato-grossense” por parte das elites do estado. Os sujeitos do passado produzido por essas narrativas não possuem determinação fixa, apesar da disposição de seus produtores. Elas precisam ser constantemente reescritas, por livros, músicas, documentos, entre outras produções nomeadas como oficiais. Nos detalhes das narrativas apresentadas até aqui pudemos perceber a violência presente em uma sociedade racializada.

Mas outras possibilidades de narrativas sobre a questão social e de formação dos sujeitos sul-mato-grossense podem ser encontradas quando recuperamos a história das populações indígenas e negras no estado. Esse movimento nos ajuda a compreender a ativa participação dessas populações na formação política e cultural de Mato Grosso do Sul. Por exemplo, a obra de Luiz Alexandre de Oliveira intitulada *O mundo que vi*, de 1986, abre caminho para outras possibilidades discursivas e históricas. Sua autobiografia produz deslocamentos nas narrativas sobre o estado de Mato Grosso do Sul ter sido construído pela força dos “pioneiros” criadores de gado.

A obra narra a vida e as perspectivas de Luiz Alexandre, especialmente sobre suas experiências com a formação educacional e as dificuldades que enfrentou para se consolidar

⁹⁶ Sobre esse assunto, o Ministério Público Federal (MPF) apurou casos de racismo contra indígenas de Mato Grosso do Sul, depois de comentários ofensivos e discriminatórios feitos em anúncio que o Estado repassaria vacinas contra a covid-19 aos povos indígenas. Ver em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/interior/mpf-investiga-caso-de-racismo-contra-indigenas-sobre-prioridade-de-vacinas>. Acessado em mar. 2021.

como educador no sul do estado de Mato Grosso. A riqueza de informações trazidas pelo autor nos ajuda a compreender as dinâmicas das relações étnico-raciais no estado. Luiz Alexandre foi uma figura relevante para a educação e a política no sul de Mato Grosso e para a cidade de Campo Grande. Neto de ex-escravizada, filho de Januária Maria de Oliveira⁹⁷, nasceu em 14 de abril de 1903, em Santa Rita de Viçosa, no estado de Minas Gerais, completamente cego. A partir dos três anos de idade foi recuperando parcialmente a visão do olho esquerdo o que possibilitou o acesso à educação. Januária foi encarregada de comitiva de sessenta e quatro trabalhadores para a estrada de ferro Itapura-Corumbá (OLIVEIRA, 1986).

Figura 5 - Título eleitoral de Luiz Alexandre de Oliveira



. Fonte: (AMAYA, 2018).

Luiz Alexandre formou-se em Direito no Rio de Janeiro em 1936. Ao retornar para o estado de Mato Grosso, como advogado enfrentou algumas dificuldades e perseguições de alguns juízes do estado. Sobre isso, Luiz Alexandre argumenta em sua biografia:

“Algumas vezes foi ameaçado de morte por pessoas que tinham condições de executar a ameaça; felizmente nada aconteceu. Seu relacionamento com juízes nem sempre foi feliz, chegando a ser condenado à cadeia por ter dito e escrito a determinados juízes aquilo que eles não estavam habituados a ouvir” (OLIVEIRA, 1986, p. 35).

O professor teve um relacionamento relevante com a colônia japonesa no estado. Sua aproximação começou no município de Aquidauana, em 1919, quando atuou como professor de português para alunos japoneses que queriam aprender a língua (OLIVEIRA, 1986). Atuou também como professor na escola Visconde de Cairu, que atendia a colônia japonesa em

⁹⁷ De acordo com Oliveira (1986) Januária nasceu como filha de ex-escrava com um branco, de uma tradicional família da região de Minas Gerais. Januária casou-se com um homem alcoólatra por imposição de seus pais adotivos. Teve 5 filhos, os dois primeiros morreram ainda pequenos, sendo Luiz Alexandre o mais novo dos cinco. No parto de Luiz Alexandre, Januária não teve assistência, o que levou à infecção que causou a cegueira. Para criar os filhos, Januária trabalhou lavadeira e cozinheira (OLIVEIRA, 1986, p. 19).

Campo Grande. Luiz Alexandre foi por um bom tempo o único brasileiro na instituição, onde era responsável pelas aulas de português. A partir de 1937, o professor assumiu a direção da escola diante da perseguição sofrida pelos japoneses no Brasil, durante a segunda guerra mundial. Luiz Alexandre teve papel relevante na produção de estratégias para o não fechamento da escola e na manutenção de outros bens da Colônia. Assumiu a presidência da Cooperativa Agrícola da Colônia Japonesa no estado, entre de 1938 a 1955, evitando seu fechamento. Por essas realizações o professor recebeu diversas homenagens referentes aos serviços prestados aos imigrantes japoneses (AMAYA, 2018).

Do mesmo modo, foi idealizador, diretor e proprietário do Colégio Oswaldo Cruz, uma das mais importantes instituições escolares de instrução secundária do estado. O colégio foi comprado por Luiz Alexandre em 1942, isso o levou a abrir mão da carreira de advogado, atuando na instituição por quase 30 anos (OLIVEIRA, 1986).

Mas um ponto importante que não foi abordado por Luiz Alexandre em seu livro, foi sua trajetória política. Sobre a ausência de descrição de sua atuação política, o autor argumenta: “Esses fatos não foram devidamente ventilados por serem, ao ver do autor, de pouca importância e também por se prestarem a polêmicas” (OLIVEIRA, 1986, p. 12). Também podemos incluir o fato de Luiz Alexandre ter sido deputado estadual de Mato Grosso e vice-prefeito de Campo Grande pelo partido União Democrática Nacional-UDN, entre 1959 a 1963. E de 24 de janeiro de 1963 até 30 de janeiro de 1963 foi prefeito da cidade devido afastamento do titular Wilson Barbosa Martins, do qual era vice (AMAYA, 2018).

Luiz Alexandre faleceu em 19 de outubro de 1997 e como não teria herdeiros realizou a doação em vida de seus imóveis para as instituições que participava, tais como: o colégio Oswaldo Cruz para a Sociedade Beneficente de Campo Grande; o prédio localizado no centro da capital para a Federação Espírita de Mato Grosso do Sul, o prédio maçônico para o Instituto Sul-Mato-Grossense para cegos; e sua residência para a Academia Sul-Mato-Grossense de Letras, que até 2017 foi utilizado como sede da mesma (AMAYA, 2018, p.73).

De maneira semelhante, a trajetória de Eva Maria de Jesus, fundadora da Comunidade Quilombola São Benedito/Tia Eva em Campo Grande teve sua trajetória parcialmente reconhecida por documentos oficiais no estado de Mato Grosso do Sul. Resumidamente, Eva nasceu em 1848, no município de Jataí, estado de Goiás, na fazenda Ariranha. Após conseguir sua alforria, adquiriu também condições econômicas e materiais, para realizar seu sonho: “possuir uma terra que fosse somente dos negros” (SANTOS, 2010, p. 258).

No ano de 1904, juntou-se com um grupo de negros de Uberaba que estavam migrando para o Mato Grosso. Esse grupo era composto por Maria Antônia, nascida na

África, acompanhada de seus filhos Jerônimo Antônio Vida da Silva, Luís José da Silva e Maria Antônia de Jesus, que estava com seu esposo Custódio Antônio Nortório; José da Silva; Domingos Francisco Borges com sua esposa Maria Rita de Jesus; Dionísio Antônio Martins e sua esposa Luíza Joana Generosa de Jesus (SANTOS, 2010, p. 262).

O grupo veio junto até Campo Grande, a viagem durou alguns meses, pois o transporte da comitiva era de carros de boi e no meio do caminho eles tinham que parar e fazer roças em troca de alimentação da comitiva e até arrumavam serviços esporádicos. Ao tentarem cruzar os limites do Estado de Goiás para o Mato Grosso, foram obrigados a parar num Posto de Fiscalização para serem cadastrados. Porém, vários deles não possuíam sobrenomes e precisaram inventá-los. Os homens do grupo assumiram os sobrenomes de: Borges, Custódio, Silva, Martins, Souza e Pinto. Eva, suas filhas e outras mulheres assumiram o sobrenome De Jesus (SANTOS, 2010, p. 263).

No caminho para o Mato Grosso Tia Eva, ainda com a ferida na perna que não cicatrizava, fez uma promessa a São Benedito que se caso ele a curasse construiria em seu lugar de moradia uma igreja em homenagem ao santo. De acordo com descendentes de Eva, não existiria comprovação oficial da data exata de sua chegada. Ela e a comitiva chegaram à Vila de Santo Antônio, que hoje é conhecida como Campo Grande, Capital de Mato Grosso do Sul. Eva fundou sua tão sonhada Comunidade Negra em uma área de terra ainda vaga, na região de olho d'água, cerca de 6 quilômetros da Vila que hoje seria o centro comercial da capital sul-mato-grossense. Em 1906, foi fundada a igreja de São Benedito, segunda igreja erigida na capital, em homenagem a sua graça alcançada. Por causa dela o lugar logo passou a ser conhecido em Campo Grande como Comunidade São Benedito (SANTOS, 2010).

Figura 6 - Igreja de São Benedito na Comunidade Quilombola São Benedito/Tia Eva.



Fonte: site da Secretaria Estadual de Direitos Humanos de Mato Grosso do Sul

Depois de instalada, Eva atuava como uma espécie de intelectual da comunidade. Realizava curas e benzeções, além de saber ler e escrever, o que a fez ser procurada por inúmeras pessoas, tornando-se importante referência para a região. Isso lhe proporcionou certo benefício financeiro. Até que em 1910 adquiriu uma terra de oito hectares que lhe custou 85 mil réis (SANTOS 2010).

Assim, é possível argumentar que a fundação da comunidade quilombola São Benedito/Tia Eva é parte constituinte da formação da capital de Mato Grosso do Sul. As narrativas em torno das trajetórias de Eva e Luiz Alexandre fornecem testemunho da possibilidade de outros lugares históricos, outras formas de enunciação sobre o “ser sul-mato-grossense”. As figuras de Eva e Luiz Alexandre nos dão a dimensão da complexidade do conceito de *agência*. Suas trajetórias, assim como as experiências das estudantes apresentadas até aqui, nos falam sobre a realidade da “(sobre)vivência” e da negociação que fundamentam a resistência, como nos lembra Bhabha (2019).

Ainda que persista a preocupação por parte das elites sul-mato-grossense em produzir narrativas sobre a formação do estado e legitimar e naturalizar o violento processo de formação das grandes propriedades voltadas para o agronegócio, os deslocamentos também são produzidos constantemente. Também podemos argumentar que essas narrativas que privilegiam o “boi” em detrimento das populações indígenas e negras, têm suas bases no discurso colonial.

Esses discursos que buscam naturalizar a ideia de um povo sul-mato-grossense “autêntico” correspondem a uma invenção de noções regionalistas que também sustentaram o posicionamento divisionista no estado. E é nesse contexto que a ideia de “vazio populacional” teria o intuito de sustentar a situação de invisibilidade para populações indígenas, quilombolas e negras no estado. Mas a cristalização trazida pela ideia de “vazio populacional” pode ser desestabilizada pelas demandas e práticas incomensuráveis trazidas por essas populações.

As obras analisadas até aqui nos fornecem um panorama sobre o interesse de se criar uma narrativa que fixa as bases de fundação do Mato Grosso do Sul no “boi” e no “heroísmo” dos desbravadores do “sertão bruto”. Tais narrativas tentam invisibilizar o papel das populações indígenas, quilombolas e negras no estado, mas suas ações promovem constantes deslocamentos e rupturas ao demonstrar que o “ser sul-mato grossense” não pode ser fixado e nem reduzido ao “homem branco do agronegócio”.

Além disso, essa breve discussão sobre o contexto social e político de Mato Grosso do Sul nos ajuda a refletir sobre os posicionamentos assumidos pelas estudantes nesta pesquisa.

Compreender as bases de fundação do estado de Mato Grosso do Sul nos permite lançar luz na discussão sobre as ações afirmativas no estado e conhecer o contexto local que sustentou a adesão tardia da UFMS às políticas de ação afirmativa, visto que a UFMS surge com a divisão do estado.

Portanto, é possível argumentar que as questões sobre identidade estão relacionadas com as discussões sobre territorialidade, relações políticas e estado nacional. A formação da identidade sul-mato-grossense pode ser encarada como um processo que está em constante produção e não é homogêneo em suas práticas e concepções. Está mais para identificação de “ser sul-mato-grossense”, do que necessariamente uma identidade fixa, envolvendo os termos de classe, raça, gênero, sexualidade entre outros marcadores sociais da diferença. O referencial teórico Pós-colonial e dos Estudos Culturais nos permite concluir que as narrativas apresentadas até aqui não estão apartadas de questões que envolvem poder, contradições, disputas políticas e culturais globais que articulam experiências individuais e coletivas.

Aqui citamos as contribuições de Luiz Alexandre e de Eva Maria de Jesus, mas poderíamos citar, por exemplo, a liderança indígena de Marçal de Souza⁹⁸ e outras tantas personalidades para nos auxiliarem nesse movimento de deslocar uma suposta história “oficial” de Mato Grosso do Sul. Assim, este capítulo foi uma tentativa de narrar alguns processos para possibilitar aos “outros” historicamente objetificados serem sujeitos de sua história e experiência.

4.2 Ações afirmativas na UFMS

Porque eu entrei por cotas? Pra falar a verdade eu não sabia que aquela vaga era para cotas. Não sabia o que era cotas, morava no interior e não tinha ideia do que era aquilo. Só vi que eu me encaixava perfeitamente na vaga com cor, renda mínima e tudo quanto há, então eu optei por ela. Tipo assim: “se você é negro coloca esse, se você é negro e pobre coloca esse, se você é branco coloca esse, se você é branco e rico coloque esse” (risos). Pensando agora nisso é muito engraçado. Mas na realidade é triste porque eu negra de uma comunidade quilombola nunca havia ouvido falar em cotas negras e em nenhum outro tipo e isso é lamentável (Cecília, estudante de Letras).

⁹⁸ Marçal de Souza Tupã'i, foi importante liderança da etnia Guarani na luta pela recuperação e pelo reconhecimento de seus territórios ancestrais. Nasceu em 1920 na região do atual município de Ponta Porã, na divisa com o Paraguai, em Mato Grosso do Sul e foi assassinado em 1983, com cinco tiros, conforme os autores: Interessante é o fato que mesmo após serem realizados três julgamentos o crime prescreveu por tempo (25 anos) sendo arquivado por falta de provas contra os suspeitos do assassinato (O dono da fazenda “serra brava” que fazia divisa com as terras do Pirakuá e um capataz contratado pelo fazendeiro) de Tupã'i (PRADO;URQUIZA, 2017, p. 140).

Como vimos anteriormente, o processo de divisão do estado de Mato Grosso e de criação de Mato Grosso do Sul foi pautado, em grande parte, pelas elites políticas e econômicas da região sul e respaldado pela ditadura militar. Esse grupo se consolidou a partir da criação de instituições que fornecem legitimação econômica, política e cultural para a narrativa divisionista e regionalista, por exemplo o IHG-MS. Não foi nossa intenção, dizer que essas narrativas estão certas ou erradas, mas sim interpretar os sentidos privilegiados pelas mesmas. A partir da publicação de livros e documentos que forneceram narrativas consideradas “oficiais” sobre a criação do estado e da produção de uma identidade “sul-mato-grossense”, elaboraram-se discursos que produziram invisibilização das contribuições da população negra, quilombola e indígenas no estado. Narrativas que podem ser deslocadas e contestadas por meio da recuperação da trajetória individual e coletiva de grupos supostamente marginalizados no estado. Assim, o principal objetivo deste subcapítulo é apresentar o contexto de implementação das ações afirmativas na UFMS.

A perspectiva de Cecília alocada no início deste subcapítulo nos fala sobre o silêncio em torno das ações afirmativas em alguns espaços e de como ela passou tempo sem saber o que eram tais políticas. Cecília ingressou por meio das cotas, mas foi conhecer sua existência no final do ensino médio, que cursou em Campo Grande. A estudante nos relatou que a discussão sobre ações afirmativas e principalmente o acesso ao ensino superior não é algo estimulado ou debatido em sua comunidade. O que não nos surpreende, pois como vimos, a principal universidade do estado não implementou ações afirmativas até a promulgação da Lei 12.711/2012.

Dentro desse contexto de construção do estado de Mato Grosso do Sul, que para sua formação construiu narrativas de invisibilização e exclusão das comunidades negras, indígenas e quilombolas, temos a fundação da UFMS. No dia 5 de julho de 2021 a referida universidade irá completar 41 anos de federalização. De fato, a UFMS surge após a finalização do processo de divisão do estado de Mato Grosso, no ano de 1979, pela Lei Federal nº 6.674. Mas a inauguração do ensino superior na região sul do então estado de Mato Grosso⁹⁹ surge com a criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia do município Campo Grande, 1962. Durante as duas décadas seguintes foram incorporados outros cursos como Ciências Biológicas, Pedagogia Letras e Medicina. No ano de 1969, com a Lei Estadual nº 2.947, cria-se a Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT).

⁹⁹ O estado de Mato Grosso teve sua divisão oficializada em 11 de outubro de 1977 pela Lei Complementar nº 31, sancionada pelo presidente da República Ernesto Geisel, que entrou em vigor no ano de 1979. Com a divisão o cria-se o estado de Mato Grosso do Sul.

Visto que os primeiros gestores da universidade foram membros das elites políticas e econômicas do estado, por exemplo, João Pereira da Rosa, bisneto de José Antônio Pereira, considerado fundador de Campo Grande. João Pereira da Rosa, participou ativamente do processo de federalização da então UEMT que estava localizada na parte sul do estado. Em entrevista concedida ao Programa Memória Regional, veiculado pela Rádio Educativa UFMS, o ex-reitor comentou sobre o assunto: “Meu bisavô José Antônio é o fundador de Campo Grande, então eu tinha que fundar alguma coisa, aí fundei a universidade” (ROSA, 2017).

José Pereira da Rosa foi formado em Medicina e relatou na entrevista que a Associação Brasileira de Escolas Médicas teria estimulado a criação de um curso de medicina na então UEMT. O ex-reitor relaciona a criação da faculdade de medicina com a criação da UFMS:

No discurso que eu fiz na inauguração da Associação Médica de Campo Grande na época a primeira associação médica do interior do país, na qual até o Kassab veio aqui, o pai do atual ministro, a entidade ficou famosa. E eu no meu discurso previa a criação da Faculdade de Medicina. Tanto que eu falei, no final do meu discurso que nós teríamos um curso de medicina (ROSA, 2017).

José Pereira comenta que o então governador do estado de Mato Grosso do Sul, Pedro Pedrossian, ao visitar o instituto de medicina, comentou: “Nós vamos ter que criar uma universidade para vocês se expandirem”. Ainda, de acordo com José Pereira, os primeiros professores foram alguns militares convidados por José Pereira e outros gestores.

Sobre o processo de federalização, José Pereira da Rosa comenta que consolidada a divisão, o recém criado estado de Mato Grosso do Sul não iria receber mais verbas para manter os cursos superiores no estado, assim, a decisão de federalizar a universidade teria sido unânime entre as autoridades políticas da região. O ex-reitor disse também que a federalização traria progresso e status à região, já que para ele a universidade federal teria mais prestígio do que uma instituição estadual. José Pereira também comentou que a UFMS sediou eventos que marcaram a divisão do estado, por exemplo, a posse do primeiro governador de Mato Grosso do Sul, Harry Amorim Costa, que foi realizada no Teatro Glace Rocha, que está localizado na UFMS, Câmpus de Campo Grande.

Atualmente, no Câmpus de Campo Grande-MS, funcionam as unidades setoriais Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Alimentos e Nutrição (FACFAN), Instituto de Biociências (INBIO), Instituto Integrado de Saúde (INISA), Faculdade de Ciências Humanas (FACH), Faculdade de Educação (FAED), Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC), Faculdade de Computação (FACOM), Faculdade de Direito (FADIR), Faculdade

de Medicina (FAMED), Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia (FAMEZ), Faculdade de Odontologia (FAODO) e Faculdade de Engenharias, Arquitetura e Urbanismo e Geografia (FAENG); Instituto de Matemática (INMA), Instituto de Química (INQUI) e Instituto de Física (INFI) a UFMS mantém também o Câmpus em Aquidauana, Chapadão do Sul, Corumbá, Coxim, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas. Atualmente a UFMS possui cursos de graduação e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), em diversas áreas, ambos presenciais e a distância. O Câmpus de Dourados foi transformado na Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, a partir da Lei nº 11.153/2005.

Com isso podemos perceber que o contexto de criação do estado de Mato Grosso do Sul está intimamente relacionado com a fundação da UFMS, e com o contexto político nacional da época. Foi a partir de 2012, devido a promulgação da Lei 12.711/2012 que a UFMS iniciou o processo de implementação de ações afirmativas. Mas de acordo com resultado da análise de documentos institucionais, foi possível verificar que no ano de 2008, já aconteciam eventos e discussões sobre ações afirmativas organizados por professores e alunos da universidade.

No estado de Mato Grosso do Sul, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - (UEMS), foi umas das pioneiras do país a implantar cotas para a população negra e indígenas, assim como as universidades estaduais da Bahia e do Rio de Janeiro. A UEMS foi a primeira do país a implementar cotas para pessoas indígenas, a partir da Lei estadual 2.589, no ano de 2002 (CORDEIRO, ZARPELON, 2011).

Já a UFGD, criada em 2005, adotou ações afirmativas a partir do Sistema de Cotas Sociais. Na ocasião prevaleceu a ideia de que o recorte “social” ao invés de “racial” proporcionaria a inclusão de estudantes de baixa renda e dentre estes indígenas e negros. Assim, a universidade reservou para o vestibular em 2009, vinte e cinco por cento (25%) de suas vagas para estudantes egressos da escola pública (AGUIAR, 2012).

Em consonância com o debate que vinha sendo realizado no estado, no dia 3 de abril de 2008, alguns professores, estudantes e membros de movimentos sociais organizaram o *III Seminário Local de Ações Afirmativas: Desafios para Educação Superior de Alunos da Rede Pública*, na UFMS, câmpus de Campo Grande. O principal objetivo do seminário era debater a importância das ações afirmativas na educação superior para alunos/as oriundos de escolas públicas, com vistas para garantir a valorização e promoção da diversidade no ambiente acadêmico.

Figura 7 - III Seminário Local de Ações Afirmativas, 2008.



Fonte: Relatório do III Seminário Local de Ações Afirmativas, 2008.

Além disso, o *III Seminário Local de Ações Afirmativas* tinha como objetivo a formulação de um documento para a construção de ações afirmativas para o ingresso desses alunos aos cursos de graduação da UFMS. O documento foi construído por meio do debate realizado entre os grupos de trabalhos e a sistematização de propostas. Sobre este assunto o Prof. Dr. Antonio Hilário comenta que:

Em 2010 a 2012 eu desenvolvi um projeto de extensão e pesquisa com recursos do governo federal e estadual sobre as comunidades quilombolas e ali já começou o questionamento. Se a gente tem ao redor de trinta comunidades quilombolas no estado, onde estão os negros na UFMS? Que a gente não via até 2010, 2012. Eram raríssimos os alunos negros e sobretudo de comunidades tradicionais e sem falar nos indígenas que eram presenças muito mais raras. E aí a gente começa junto com a professora Dulce Ribas em 2008, se não me falhe a memória, o encontro na UFMS veio inclusive a Clarice Cohn, da UFSCAR, veio o Antônio Carlos Souza Lima. Nós organizamos várias rodas de conversa para discutir a inserção através das cotas de alunos indígenas e negros na UFMS. Montamos um relatório, levamos para a nova reitora, ela nem olhou. [...]A Dulce levou essa proposta para a Reitoria, já era a Célia na época e não tivemos nenhum retorno, nem que sim nem que não. Eles ficaram de estudar, disseram que iam levar para o COUN. Como nenhum de nós participava do COUN, que é a instância máxima da UFMS, o projeto nem sei se chegou a ser discutido na UFMS. O que eu sei é que não foi implementado nada porque não teve retorno a proposta de 2008.

De acordo com o Relatório das Discussões e recomendações dos Grupos de Trabalho do *III Seminário Local de Ações Afirmativas da UFMS*, entre outros pontos, foi prevista a reserva de vagas em todos os cursos de graduação da UFMS, que seriam preenchidas da seguinte forma: 40% das vagas de cada curso seriam preenchidas por estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escola pública e/ou alunos carentes bolsistas de escolas privadas; destas vagas, 60% deveriam ser destinadas a estudantes negros que tenham cursado todo o ensino médio em escola pública e/ou alunos negros bolsistas de escolas privadas; 2% das vagas de cada curso seriam preenchidas por estudantes que se declarem índios, sendo comprovado por documento oficial da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) ou por

moradores das comunidades remanescentes dos quilombos e que tivessem cursado todo o ensino fundamental e médio em escola pública.

O documento também previu políticas de permanência específicas para estudantes cotistas da UFMS, são elas: Bolsa Alimentação; Moradia estudantil; Bolsa Permanência; Vale-Livro – descontos para aquisição de livros em editoras específicas; Acompanhamento Médico; Acompanhamento Psicológico; Atendimento odontológico; Cursos de Idiomas gratuitos; Acompanhamento pedagógico especial. Além disso, o documento especificou a necessidade de criação de uma Comissão Permanente de Ações Afirmativas na UFMS e a busca de parcerias com a iniciativa privada para arrecadar apoio para as ações de permanência. E no mês de junho do mesmo ano a UFMS instaurou a Comissão Permanente de Ações Afirmativas na UFMS, a partir da pressão desse grupo. Mas como foi relatado pelo professor Antonio Hilário, a gestão da UFMS, na época, não deu retorno sobre a proposta. O professor Antonio Hilário nos conta sobre as dificuldades de se falar sobre ações afirmativas na UFMS:

A UFMS tem um histórico sobre muito comprometimento com o processo de colonização do Mato Grosso do Sul. Então ela é uma universidade criada pelos ruralistas, criada pelos políticos ruralistas do estado para responder às necessidades dos ruralistas. Para formar os filhos deles na medicina veterinária, no Direito, nas engenharias. A UFMS historicamente sempre foi uma universidade atrelada à elite do Mato Grosso do Sul ao ponto do Perú, que foi o reitor anterior a Célia, quando a Dulce foi levar a proposta de fazer o evento para propor cotas para indígenas na UFMS, em 2008, ela foi falar diretamente com ele, e ela me relatou essa conversa. O Perú disse assim: “Enquanto eu for reitor e estiver sentado nessa cadeira índio não entra aqui.” Imagina, se um reitor da universidade fala isso imagina o resto. Em 2008 e mesmo em 2012 fazer um evento sobre cotas para índios e para negros na UFMS era uma coisa muito rara. Quem participava? Alguns bicho-grilo que nem nós que trabalhavam especificamente com índio, ou com negro, ou com direitos humanos. A grande maioria dos professores não se mobilizou, não participou e não estava nem aí. Claro que o contexto político nacional vai mudando aos poucos e isso vai influenciando a UFMS. Mas até hoje a gente tem uma resistência muito grande de professores, de coordenadores que ainda não aceitam a política de cotas na UFMS.

O relato do Professor Antonio Hilário é importante por nos ajudar a compreender o contexto regional em que a UFMS está inserida e os motivos que levaram ela a ser a última universidade do estado a implementar ações afirmativas. A UFMS foi criada em conjunto com o processo de divisão do estado de Mato Grosso, em meio a um contexto de disputas por poder político e econômico, a partir da colonização de terras indígenas e escravidão. A história oficial sobre a criação do estado e a produção de uma identidade “sul-mato-grossense”, produziram discursos que ainda atuam na invisibilização das contribuições da população negra, quilombola e indígenas no estado e dentro da UFMS. Tais discursos podem ter embasado a necessidade da existência uma universidade voltada para atender as

elites econômicas e políticas da região. A frase atribuída ao reitor “Enquanto eu for reitor e estiver sentado nessa cadeira índio não entra aqui” nos leva a interpretar que motivações racistas se materializaram na ausência de implementação de ações afirmativas até a imposição da Lei Federal 12.711/2012 que impôs ações afirmativas em todas as universidades e institutos federais de ensino.

Em março 2010 a UFMS recebe o primeiro grupo voltado especificamente para o estudo das ações afirmativas intitulado *Grupo de Estudos sobre Raça e Ações Afirmativas* (GERAA/UFMS), coordenado pela Prof. Dra. Priscila Martins Medeiros, então professora do curso de Ciências Sociais da UFMS. O grupo foi integrado por estudantes brasileiros e africanos de Ciências Sociais, mas recebia em suas reuniões estudantes de outros cursos. E ainda manteve um acervo bibliográfico digital e uma página na internet na qual divulgava seus trabalhos, eventos e publicações (GERAA, 2011).

Figura 8 - Membros do GERAA/UFMS



Fonte: Blog do GERAA/UFMS, 2011.

O GERAA mobilizou debates e eventos sobre a necessidade de implementação de ações afirmativas na UFMS. O grupo organizou minicursos, palestras sobre Relações Raciais, seminários, entre outros eventos. Em entrevista com a Profa. Dra. Priscila Martins Medeiros, ela relatou suas percepções sobre o processo de criação do Grupos de Estudos e de discussão sobre o tema das ações afirmativas na UFMS, a partir de sua chegada na universidade, no ano de 2010. A professora comenta que:

Já havia esse movimento importante quando eu cheguei na UFMS. Houve seminários antes de 2010 e, quando eu entrei, o meu movimento foi, muito rapidamente, conhecer professores que trabalhassem no tema. Não havia NEAB na UFMS. Houve uma tentativa de se pensar, mas naquela época não conseguimos nos estruturar. Na época tinha a professora Lucimar, que naquela época trabalhava no Câmpus de Três Lagoas e alguns meses depois da minha chegada já tinha sido transferida para a UFPR. Antes disso, ela me chamou para conversar sobre a criação de um NEAB. No final, com as nossas correrias, a gente acabou não conseguindo construir um projeto em comum. Enfim tudo isso para dizer que havia um movimento de criação de um NEAB e de fomento do debate sobre ações

afirmativas e para mencionar a importância dos estudantes africanos. Eles, de início, quando tivemos contato para marcar evento e tudo mais... não focavam no tema das ações afirmativas... eles queriam fomentar a memória da comunidade africana em Mato Grosso do Sul, em Campo Grande, na UFMS. Acabou que o Anso e outros estudantes fizeram parte de um grupo muito importante de africanos que ajudou a manter o tema das relações raciais em voga. O movimento de ações afirmativas na UFMS é um movimento muito anterior à institucionalização pela lei, um movimento que envolveu professores de outros campi, professores de várias áreas, do curso de Pedagogia, Letras, História, Ciências Sociais, Biológicas, Ciências da Saúde. Era também muito presente a participação de membros de fora da UFMS, como professores da UEMS, da UCDB.

Mas é no 2012, que o debate em torno das ações afirmativas ganha maior destaque dentro da gestão da UFMS, especialmente, em decorrência dos acontecimentos nacionais já citados¹⁰⁰. De acordo com a análise de documentos, em maio de 2012, a UFMS constituiu a comissão que tratou de construir proposta de implantação do sistema de cotas na universidade. A comissão foi composta pelos/as professores/as: Antonio Hilário Aguilera Urquiza, Claudete Cameschi de Souza, Daniel Derrel Santee, Dulce Lopes Barboza Ribas, Lourival dos Santos, Priscila Martins Medeiros, pela técnica administrativa Célia Regina do Carmo e a acadêmica Stefani Lara de Campos Arce Santana, como representante do Diretório Central dos Estudantes-UFMS, como representante discente. Ainda integraram a comissão, como representantes da comunidade externa, Amarildo Valdo da Cruz, Luciana Peruzzo da Silva e Patrick Adam Alves Pinto, titular e suplentes, respectivamente, representando a Fundação Nacional do Índio (Funai). E Rute Martins Valentim Conselho Estadual dos Direitos do Negro (CEDINE/MS).

De acordo com o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social proposto pela comissão, o sistema de cotas deveria ser implantado na UFMS a partir da aprovação no Conselho Universitário em 2012. O Programa tratava da promoção, inclusão e democratização do acesso à UFMS a partir do SISU, do reingresso e transferência. De acordo com o Programa, seriam estabelecidos os seguintes critérios:

Com o Programa será definido a disponibilidade de 50% (cinquenta por cento) de vagas em todos os cursos e em todos os turnos, a alunos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e/ou alunos carentes bolsistas de escolas privadas. Esse percentual será dividido igualmente entre dois grandes grupos de estudantes, e as proporções finais serão as seguintes: 25% para alunos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e/ou alunos carentes bolsistas de escolas privadas: Negros – 15%; Indígenas – 5%; Quilombolas – 2,5%; Pessoas com deficiências – 2,5%; 25% para alunos oriundos de famílias com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimo, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (UFMS, 2012).

¹⁰⁰ Com a votação da constitucionalidade dessas políticas pelo Supremo Tribunal Federal e pela pressão de atores sociais como estudantes, professores e organizações do movimento negro de Campo Grande-MS, para que UFMS adotasse tais políticas.

Pelas definições de percentuais para os diferentes grupos que compõem a população brasileira e sul-mato-grossense, teríamos contempladas as populações quilombolas e também pessoas com deficiência já em 2013. Como a UFMS só implementou ações afirmativas a partir das exigências dispostas pela aprovação da Lei 12.711/2012, não existe até o presente momento percentual de cotas para as populações quilombolas na UFMS. Sobre o diálogo com gestão da UFMS referente as demandas de implementação das ações afirmativas pelo Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social, a professora Priscila diz que:

Sinceramente eu acho que a gestão das ações afirmativas na UFMS foi leiloada. Os espaços na gestão foram divididos, distribuídos, e a gente não conseguiu ter a abertura ao tema do jeito que esperávamos. O tema, antes da institucionalização, foi encampado por um grupo muito aberto e muito democrático, que construiu o projeto de ações afirmativas que nunca chegou a ser debatido no conselho universitário. Naquele período foi aprovada a lei de cotas, então nosso projeto não chegou a ser referendado, discutido. Mas o coletivo que fazia parte da discussão dessa ideia inicial era um grupo bastante diverso. Tenho ainda os e-mails das nossas reuniões preparatórias do projeto...participava gente da FUNAI¹⁰¹, participava gente da EAD¹⁰² da UFMS, gente do tema da pessoa com deficiência, o DCE¹⁰³. Participava gente do Instituto Martin Luther King¹⁰⁴. Existia um debate muito amplo que envolvia gente do ensino médio, de dentro da universidade de todos os setores, e gente de fora da universidade que pudesse nos ajudar no tema. Era muito aberto.

De acordo com o documento de constituição da comissão¹⁰⁵, os resultados dos trabalhos realizados deveriam ser encaminhados ao Presidente do Conselho Universitário na Reunião Ordinária do Conselho Universitário do exercício 2012. Sobre a recepção do Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social, Carina Elizabeth Maciel, Samanta Teixeira e Lourival Santos (2019) argumentam que:

O documento foi negligenciado pela administração da universidade, apesar de, por e-mail, a reitoria ter informado o contrário. A proposta era mais ousada que a sancionada por Dilma Rousseff, então presidente do país. Propunha, já para 2013, a reserva de cinquenta por cento das vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas e/ou estudantes carentes bolsistas de escolas privadas, sendo que a metade seria para negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiências e a outra metade para candidatos oriundos de famílias com renda per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos. A lei federal que estabeleceu a reserva de vagas, nas instituições educação superior federais, para pessoas com deficiência só foi aprovada em 2016 (MACIEL; TEIXEIRA; SANTOS, 2019, p.84).

Os relatos do Professor Antonio Hilário, Professora Priscila Martins, quanto à citação do artigo de Maciel, Teixeira e Santos (2019) argumentam para ausência de resposta sobre as

¹⁰¹ Fundação Nacional do Índio.

¹⁰² Educação a Distância da UFMS.

¹⁰³ Diretório Central dos Estudantes/UFMS.

¹⁰⁴ Instituto Martin Luther King é uma importante instituição voltada para educação fundada por membros do movimento negro de Mato Grosso do Sul e que será melhor apresentada no próximo subcapítulo.

¹⁰⁵ Portaria n° 339 que trata da constituição da Comissão para apresentar proposta de implantação do sistema de cotas na UFMS.

propostas encaminhadas à reitoria. Mas quais seriam as motivações para ausência de resposta? Sobre este assunto o professor Antonio Hilário argumenta que:

As nossas duas tentativas foram durante o tempo da Célia como reitora. E a Célia como ser humano nem é muito reacionária. Não depende só da pessoa que está na reitoria. É o entorno que vai dando esse discurso e esse posicionamento. E o pior do que o enfrentamento, receber a comissão, marcar um dia, um horário, receber um documento, ler e dizer: “Olha a gente não vai aceitar por isso, por isso e por isso...”, pior do que fazer isso é não fazer nada. É não receber a comissão, é receber o documento e não dar um retorno. Que foi o que aconteceu nas duas vezes, então isso é pior. Não foi dada uma posição da reitoria. Por que não vai ser implementado esse documento? Nada. Foi silêncio total, não é porque não temos condições, não temos estrutura, porque as pessoas aqui não querem, a gente não gosta de preto, de índio, não falaram nada. E a segunda vez foi pior ainda, deixaram passar três, quatro meses aí veio o decreto presidencial aí disseram: “Ah, então não precisa responder para a comissão, agora tem um decreto.”, e lavaram as mãos. E ficaram mais dois anos ainda depois do decreto para começar a implementar. Então isso demonstra bem o que é a UFMS. A última a implantar as cotas no país.

O silêncio por parte da instituição pode ser interpretado como uma ausência de vontade de implementar as cotas. Neste sentido, as contribuições de Silvio Luiz de Almeida (2018) auxiliam, em partes, para compreensão do contexto da UFMS. O autor argumenta que as instituições não estão fora dos padrões e normas que regulam as sociedades e seriam atravessadas pelos seus conflitos. Além disso, as instituições por suas regras institucionais acabariam por atuar no condicionamento dos comportamentos dos indivíduos pelos quais é composta. Assim, os conflitos baseados na questão racial também atravessariam as instituições. A tese do *racismo institucional* trazida por Almeida (2018) explica que o conflito racial atravessa as instituições. A discriminação racial serviria para que determinados grupos impusessem seus interesses políticos, econômicos e culturais no interior das instituições. O domínio desses grupos no interior das instituições depende da existência de arranjos que “[...] direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos (ALMEIDA, 2018, p. 31).

Os argumentos trazidos por Almeida (2018) ajudam a compreender o contexto da UFMS, mas apresentam limites. A UFMS teve uma reitora que exerceu dois mandatos: 2009-2012; 2013-2016 e administrou um dos maiores orçamentos de Mato Grosso do Sul, totalizando 393 milhões por ano (FERREIRA, 2012). É possível argumentar que, apesar das barreiras institucionais, houveram espaços de discussão sobre a questão racial e pressão ativa de muitos sujeitos: professores, estudantes, organizações do movimento negro e indígena. Esses atores sociais estavam no interior da UFMS, em eventos, seminários, manifestações

criando tensionamento e resistindo as supostas naturalizações propostas por grupos que estavam nos espaços de poder da instituição.

Em maio de 2012, a reitoria convidou os professores que compunham a comissão para discutir o tema das ações afirmativas. Segundo relato da professora Priscila, os membros da comissão foram surpreendidos, pois não se tratava de uma reunião com a instituição, mas sim uma reunião para dar visibilidade para a chapa eleitoral da então reitora, que concorria à reeleição, sobre isso ela diz que:

Finalmente a reitoria abriu espaço e a gente foi conversar com a gestão. Mas só quando chegamos lá é que percebemos que não se tratava de uma conversa com a gestão. Era uma conversa com a comissão eleitoral da chapa da reitora Célia. Era a chapa dela que estava chamando a reunião, não era a instituição UFMS. Eu senti um desvio sério da conduta dela. Ao invés dela chamar enquanto gestora, ela chamou enquanto candidata, com botton no peito e tudo¹⁰⁶. [...] Eu lembro que saiu no jornal da UFMS com a nossa cara de constrangimento.

Sobre essa situação, a Professora Priscila relata que suas percepções apontam para a possibilidade da reitora ter convocado uma reunião para fazer propaganda eleitoral utilizando-se do tema das ações afirmativas e a presença dos membros da comissão. “É óbvio que ela não colocou nesses termos, mas quando chegamos lá tinha ela, a equipe de imprensa dela com botton, tinha jornalistas para tirar foto. O que é isso?”. Nas figuras abaixo podemos visualizar as publicações feitas no Jornal UFMS, no mês de junho de 2012:

Figura 9 - Notícia sobre a implementação das ações afirmativas na UFMS.



Fonte: Jornal UFMS, 2012.

Figura 10 – Reunião entre a Comissão para implementação das Ações Afirmativas e a Reitoria da UFMS.



Fonte: Jornal UFMS, 2012

¹⁰⁶ Adesivo comumente utilizado em campanhas eleitorais, geralmente colados nas roupas de apoiadores.

Do ponto de vista da Professora Priscila, a reitoria estava construindo um argumento de que estaria disposta a ouvir as demandas trazidas pelo grupo, e passar uma posição de que a gestão estaria aberta para promover ações voltadas para a valorização da diversidade. Na matéria veiculada pelo Jornal UFMS, a Reitora Célia Maria Silva Correa Oliveira, comentou que a criação de um sistema de cotas na Instituição seria uma antiga reivindicação da sociedade. “Nós nos posicionamos a favor. Acredito que seja o momento de discutir a adoção de cotas na Instituição e posteriormente no Conselho Universitário” (UFMS, 2012, p. 5). A situação teria deixado o grupo com receio de que a divulgação da presença deles naquela reunião passasse uma falsa sensação de que a comissão apoiaria a eleição da chapa da Reitora Célia Maria, quando na verdade eles faziam oposição à chapa. A Reitora saiu vitoriosa das eleições, mas, na percepção da Professora Priscila, apesar de todo o contexto de disputas, o tema das ações afirmativas se pulverizou por setores mais democráticos da universidade.

Em novembro de 2012, a partir da Resolução nº 58, a UFMS fixa o percentual de 12,5% para a aplicação da Lei 12.711/2012, nos processos seletivos de ingresso durante o primeiro semestre de 2013¹⁰⁷. Em abril de 2013, por meio da Resolução nº 17 a UFMS altera para 25% o percentual de reserva de vagas para ingresso no segundo semestre de 2013 e primeiro semestre de 2014. Pela mesma razão, a UFMS altera para 37,5% o percentual de reserva de vagas para ingresso no segundo semestre de 2014 e primeiro semestre de 2015. E é somente em abril de 2015 que a universidade altera para 50% o percentual de reserva de vagas para ingresso a partir do segundo semestre de 2015.

Ainda no mês de novembro de 2012, no dia 28, o Professor Dr. Lourival dos Santos enviou um Comunicado Interno de nº 12, informando as principais conclusões do Seminário 10 Anos de Ações Afirmativas: Conquistas e Desafios, realizado na Uerj, Rio de Janeiro, em 21 e 22 de novembro de 2012. Entre outros pontos, o documento alertava para a necessidade de implementar de políticas de acolhimento, por exemplo, a construção de locais para socialização entre estudantes cotistas, salas de estudo com computadores e acesso à internet e acompanhamento pedagógico. O documento também solicitou “a publicização dados de desempenho dos cotistas que ajudassem a fomentar pesquisas sobre o desempenho deles” (MACIEL; TEIXEIRA; SANTOS, 2019, p. 85).

No ano de 2013, a partir da Resolução nº 36, de 16 abril, a UFMS, institui a Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAF), então chefiada pela Profa. Dra. Alexandra

¹⁰⁷ Segundo a Lei 12.711/2012 as universidades precisariam adotar a cada ano 25% das vagas previstas para cotistas em 2016, ou seja, 12,5% do total de vagas para 2013, 25% para 2014, 37,5% para 2015, até chegar aos 50% em 2016.

Ayach Anache, que possui relevante trajetória como pesquisadora e militante na área da Deficiência. E também foi Presidente da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, no biênio 2018-2020 e foi Presidente do XIV Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional de 28 a 31 de agosto de 2019, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (ANACHE; SOUZA, 2019).

De acordo com o documento citado acima, a unidade seria responsável pelo desenvolvimento de ações que promovam a acessibilidade e políticas afirmativas na UFMS. Também teria como suas competências: 1) propor a política de promoção de acessibilidade na Universidade; 2) coordenar planos, programas e projetos de acessibilidade do Governo Federal no âmbito da Universidade; 3) orientar, acompanhar e contribuir na garantia da acessibilidade nas instalações da Universidade; 4) participar na concepção e implantação de projetos arquitetônicos e urbanísticos, obedecendo aos princípios do desenho universal; 5) promover acesso à comunicação e informação, mediante disponibilização de materiais acessíveis, de equipamentos de tecnologia assistida, de serviços de guia-intérprete, de tradutores e intérpretes de Libras; 6) garantir os princípios de acessibilidade nos projetos de extensão; 7) colaborar na criação e implantação dos elementos de urbanização da Universidade; 8) colaborar na concepção e disposição de mobiliário urbano da Universidade; 9) propiciar ajuda técnica na concepção dos projetos, projetando melhor funcionalidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

É possível perceber que as competências da DIAF/UFMS, não previram o acompanhamento e atendimento de estudantes autodeclarados/as pretos/as, pardos/as e indígenas que não possuíssem necessidades educacionais especiais. Se retomarmos o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social produzido em 2012, por pesquisadores com experiência no tema das ações afirmativas e das relações étnico-raciais, temos um ponto interessante. O documento de 2012 previu a criação de uma divisão responsável pela administração das ações afirmativas e dos mecanismos de acesso dos alunos/as cotistas na UFMS. De acordo com o documento, essa divisão deveria ser ligada à então Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG)¹⁰⁸. O documento também recomendou a criação de uma divisão responsável para dar suporte à implementação de políticas de permanência para estudantes cotistas vinculada à Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PREAE)¹⁰⁹. A Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel foi chefe da divisão

¹⁰⁸ A PREG a partir de 2017 se tornou Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD).

¹⁰⁹ A PREAE que se dividiu em: Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esporte (PROECE) e Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES).

durante cinco meses, no ano de 2017, e relata suas percepções sobre o processo de implementação das ações afirmativas a partir do ano de 2013:

Eu penso que elas foram feitas para cumprir a lei. Na UFMS não havia ninguém na época que militasse nessa área. E isso faz uma diferença muito grande. Por exemplo: na UEMS, na UFGD tem pessoas militantes da área. Professores que pesquisavam essa temática, que se envolviam. Então a implantação nessas universidades tinha um caráter um pouco diferente do que foi na UFMS. Havia inclusive muita resistência por parte dos professores, como há ainda hoje alguma resistência. A partir da implantação das políticas e com a vinda de professores que estudavam isso, que pesquisam isso e que militam nessa causa aí a coisa foi se solidificando na UFMS. Mas ainda precisa de professores que fortaleçam essa área dentro da UFMS. Porque quando havia a DIAF, só com um A, voltada para a acessibilidade as ações afirmativas estavam dentro do contexto para atender a uma necessidade da lei. Porque não existia pessoal qualificado para trabalhar com essa questão dentro dessa divisão. A Alexandra fez um trabalho fantástico com as pessoas com deficiência, que era a área dela. Era um recurso que vinha do INCLUIR, que era específico para esse grupo. Mas não havia ninguém em específico para tratar das ações afirmativas. No documento estava lá, que era responsável pela política de cotas, mas não existia pessoal qualificado para trabalhar com isso lá dentro.

O relato da Professora Carina, assim como os comentários de outros/as professores/as apresentados até agora, nos leva a argumentar que a UFMS só irá implementar cotas a partir da imposição da Lei 12.711/2012. No ponto de vista da Professora Carina, na UFMS não haveria organização de grupos que discutissem e que atuassem demandando posicionamento da instituição sobre o tema. E seria após a implementação da Lei 12.711/2012 que o debate sobre ações afirmativas começaria a se solidificar. Mas, por toda a discussão apresentada até aqui podemos perceber que havia mobilização de professores, estudantes, movimentos sociais visando a implementação das ações afirmativas na UFMS. A partir do relato da Professora Carina, constatamos que a DIAF foi criada a partir de recursos do Programa Incluir¹¹⁰, com recursos específicos para o grupo de pessoas com deficiência.

Este contexto de implementação da DIAF/UFMS nos leva a questionar: por que a administração da UFMS não levou em conta as recomendações do Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social produzido em 2008 e o posterior, de 2012? São incontestáveis as contribuições da Profa. Alexandra para as questões de acessibilidade na DIAF/UFMS, e não é do nosso interesse questionar suas capacidades. Nosso interesse é compreender as motivações que levaram a UFMS a não se apropriar das contribuições trazidas pelo Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social para planejar suas

¹¹⁰ O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior. O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. Ver em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir> Acessado em: 15 fev. 2021.

ações. Ou mesmo se inspirar em outras experiências de universidades que já implementaram ações afirmativas voltadas para população negra. A professora Carina nos forneceu suas percepções sobre o atendimento e acompanhamento de estudantes cotistas autodeclarados pretos/as, pardos/as, indígenas e quilombolas, a partir da implementação da DIAF/UFMS em 2013, a professora comenta que:

Eu acho que não havia esse acompanhamento por parte da divisão. Não havia por inúmeras questões, não é nem questão de boa vontade ou não, mas uma questão econômica inclusive. Porque quando a DIAF/UFMS foi criada, a Alexandra tinha anteriormente, junto com outros professores, recursos oriundos do programa Incluir. O programa Incluir financia pessoas com deficiência, ações voltadas para este grupo. Então tinha recursos para isso. Por outro lado, a formação das pessoas que estavam na DIAF era também voltada para atender esse grupo porque já vinha desse projeto. E a universidade não foi atrás de uma pessoa com conhecimentos para somar na parte das ações afirmativas nesse período. Isso veio a acontecer depois, quando foi exigida a existência das bancas de verificação da autodeclaração. Aí sim se criou essa seção. Mas mesmo assim nós não tínhamos na universidade, ainda, pessoas com conhecimento para desenvolver isso aí de uma forma satisfatória. Isso foi sendo construído a partir da exigência do ministério público que foi se buscando profissionais capacitados para trabalharem com a institucionalização da política de cotas. Eu falo institucionalização quando a universidade se envolve e torna efetivo o trabalho nessa área específica. Então antes de 2017 não havia esse acompanhamento por parte da DIAF. Havia por exemplo a reserva de vagas que era feita, se eu não me engano, pela PROGRAD, ela que fazia essa reserva de vagas porque não havia ainda a necessidade... Havia a necessidade, mas não havia ainda a consciência de que se precisariam das bancas de verificação. Havia algumas denúncias já, mas foi somente a partir da visita do ministério público que se correu atrás das bancas de verificação.

As perspectivas da professora apontam a ausência de políticas de acompanhamento e atendimento para estudantes cotistas autodeclarados/as pretos, pardos/as, indígenas e quilombolas. Isso derivaria da ausência de verbas específicas para esse grupo, já que o atendimento e acompanhamento de estudantes com deficiência teriam amparo econômico do Programa Incluir e servidores lotados na DIAF/UFMS tinham formação no tema da deficiência. Ainda, a UFMS não teria tomado iniciativa de procurar profissionais com experiência em ação afirmativa voltada para população negra, indígena e quilombola, e só o fez para instalar as bancas de heteroidentificação no de 2017, a partir de imposição da SEPPPIR, ponto que iremos abordar em parágrafos posteriores deste subcapítulo.

Um pouco distante das percepções da Professora Carina, sobre o processo de implementação da DIAF/UFMS, a professora Priscila relatou que esperava que os membros da comissão fossem chamados para conversar sobre a implementação da divisão, afinal vários membros grupo detinham experiência no tema das ações afirmativas. Sobre isso a professora Priscila diz que:

Foi criada [a DIAF/UFMS] e foi designada para um grupo parceiro da reitora. Eu senti que foi um sequestro de conhecimento. Eles aproveitaram o conhecimento que a comissão de ações afirmativas tinha sobre ações afirmativas, sequestraram o tema

e a pauta, tiram fotos de divulgação e fizeram de conta que apoiavam a pauta. E depois, quando a DIAF foi criada, ela foi fechada para o tema. Parecia que se tinha uma barreira para todos nós que demandávamos pelas ações afirmativas. Foi muito difícil. Criada a DIAF, tudo começou a ficar cheio de melindre...era difícil conversar com a direção e avançar em qualquer proposta.

As contribuições dos/as professores/as apresentadas até aqui nos ajuda a responder ao questionamento realizado no início do parágrafo anterior. Elas nos direcionam a considerar que a UFMS não adotou recomendações Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social produzidos em 2012, em parte pelo contexto sul-mato-grossense em torno da questão étnico racial e de fundação da universidade e pelos atravessamentos produzidos pelo *racismo institucional*. Mas também podemos citar a ausência de subsídios econômicos para implementar as ações afirmativas. A professora Priscila compartilhou um e-mail em que dialogava com a Professora Lucimar, também dedicada ao tema das ações afirmativas:

No dia 13 de setembro de 2011 eu mandei um e-mail para ela falando sobre uma reunião com alguns professores sensíveis à temática das ações afirmativas e que realizaram os três seminários sobre o assunto na UFMS. E concordamos que precisamos de mais tempo para realizar algo de mais fôlego com possibilidade de financiamento e com parcerias mais fortes por parte do governo federal e de outras IFES que possuem ações afirmativas. Como os recursos financeiros tendem a sair perto de março, isso era setembro de 2011, pensamos em realizar o evento em maio ou abril de 2012 e em apenas dois dias, não mais em quatro dias para ter garantias de que o público não se disperse. Além disso sabemos bem que a reitora não é favorável às ações afirmativas, nem mesmo o nosso pró-reitor de ensino. Tínhamos uma pessoa muito respeitada na UFMS e com ótimo trânsito dentro da reitoria. Essa pessoa ficou responsável de fazer uma maior aproximação com ambos para saber a quantas andam as propostas sociais na UFMS e se consegue aos poucos abrir uma possibilidade de diálogo. Eu fiquei responsável em buscar junto à SEPPIR e outros órgãos mais informações sobre a existência ou não de beneficiamentos de qualquer ordem, mas principalmente financeiros para as universidades que têm ações afirmativas. Porque o nosso debate era assim: tem que ter dinheiro para as ações afirmativas, isso eu lembro bem. Porque a universidade olha para o tema como cifra, vai ter custo? Tem que ter bolsa para as ações afirmativas. E eu falei aqui: “desconheço, por ora auxílios que não sejam diretamente para os estudantes como bolsa CAPS. Infelizmente é provável que a reitora só saia da defensiva se perceber algum retorno nas ações afirmativas, para além do atendimento de uma dívida moral.

O diálogo citado pela professora Priscila ilustra a dificuldade de dialogar com a gestão da UFMS sobre o tema das ações afirmativas e as implicações da ausência de recursos financeiros para implementação de tais políticas. O que fica evidente é a preocupação desses professores em cumprir a tarefa de conseguir subsídios para as ações afirmativas, mesmo que isso fosse de responsabilidade da gestão da UFMS. Mas também constatamos que para outras universidades do estado, como a UFGD e UEMS, a ausência de verbas específicas para a implementação das ações afirmativas não foi impedimento para a adoção de tais políticas, o que nos leva a questionar as reais motivações da UFMS.

Na análise realizada no *Relatório de Avaliação Institucional - Plano de Desenvolvimento Institucional- 2010 a 2014 - Ano base 2014*, não encontramos informações sobre as ações de acompanhamento e promoção das políticas afirmativas voltadas para estudantes autodeclarados pretos/as, pardos/as ou indígenas. Também não encontramos dados sobre o acolhimento, atendimento e acompanhamento de alunos ingressantes por cotas autodeclarados pretos, pardos ou indígenas. Encontramos apenas uma menção ao termo “ações afirmativas” para descrever a ampliação do programa de apoio aos/as estudantes. O programa citado no relatório tinha como meta ampliar o suporte médico, odontológico e psicológico. O serviço de atendimento psicológico era realizado por profissionais lotadas na DIAF/UFMS. O relatório tem a finalidade de demonstrar a relação entre empenho e desempenho, gerar reflexões e discernimentos sobre os fatores que acarretam as desconformidades estratégicas e consolidar a aprendizagem organizacional como instrumento de mudanças e melhorias. Mas neste relatório não foi encontrado nenhuma meta ou ação voltada para a promoção e acompanhamento da implementação Lei 12.711/2012, que ocorreu no ano de 2013. Isso nos leva a questionar se a ausência destes dados, entre os anos de 2013 a 2014 está relacionada com a efetividade do cumprimento das competências e responsabilidades da DIAAF-UFMS, e da UFMS como um todo, em relação às ações afirmativas.

No ano de 2015, entre os dias 18 e 20 de junho, a UFMS recebeu, no Câmpus de Campo Grande, o *Fórum de Ações Afirmativas pela Democratização da Educação Superior*. O evento foi uma realização do Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior (GEA/FLACSO – Brasil), com apoio da Fundação Ford e contou com a parceria do Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (LPP/UERJ). Foi um evento que conseguiu reunir representantes de vários movimentos sociais: Movimento de Professores Indígenas do Mato Grosso do Sul; Conselho Estadual das Comunidades Quilombolas do Mato Grosso do Sul; Conselho Estadual dos Direitos do Negro; Associação da Comunidade Negra Rural de São Miguel; Associação de Pequenos Produtores de Furnas do Dionísio. O evento também contou com a participação dos seguintes representantes do poder público: Pedro César Kemp Gonçalves, Deputado Estadual de Mato Grosso do Sul; Jaceguara Dantas, Promotora de Justiça dos Direitos Humanos de Campo Grande; Subsecretaria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial e Cidadania do Estado de Mato Grosso do Sul; Secretaria Municipal de Educação; Coordenadoria de Políticas Específicas para a Educação da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Ademais, também participaram do evento: os representantes dos reitores da

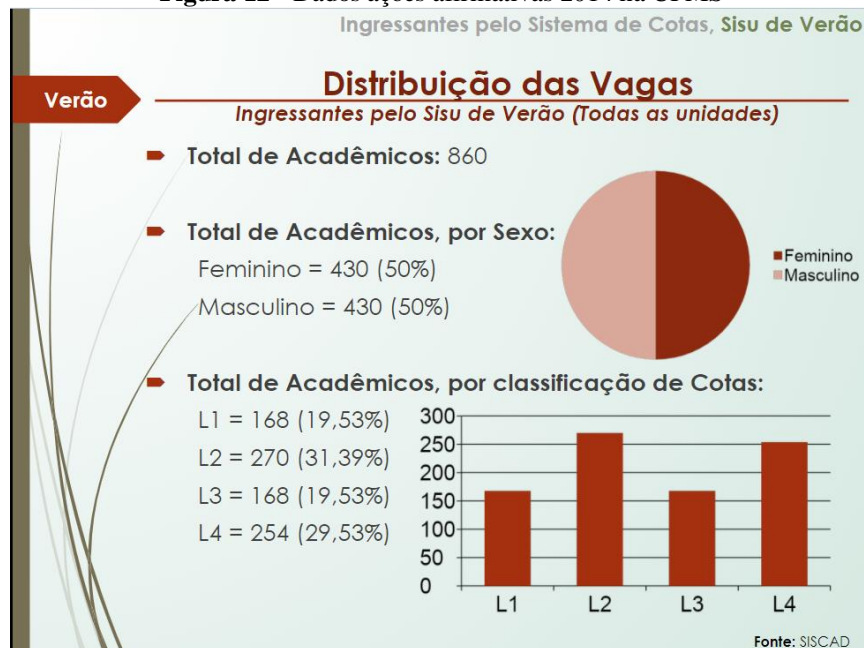
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); o pró-reitor de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis da UFMS; os representantes dos pró-reitores de Extensão da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul; Representante do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS – Câmpus de Aquidauana); o coordenador da Faculdade Intercultural Indígena da UFGD e a Coordenadora da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas da UFMS (DIAF/UFMS).

Figura 11 - Fórum de Ações Afirmativas pela Democratização da Educação Superior.



Fonte: Site da FLACSO, 2015.

Durante o evento a DIAF/UFMS apresentou resultados parciais referentes ao acompanhamento do desempenho e de utilização das políticas de permanência estudantil disponibilizadas para estudantes com algum tipo de necessidade especial e/ou que ingressaram via reserva de vagas garantida pela Lei 12.711/2012. De acordo com o documento apresentado pela DIAF/UFMS, disponibilizado pela organização do evento, no ano de 2014, Do total de ingressantes cotistas via SISU, no primeiro semestre de 2014, em todos os Câmpus da UFMS, foram 860 acadêmicos, desses 430 eram do sexo feminino e 430 eram do sexo masculino. Do total de ingressantes pelo sistema de cotas, 445 tiveram alguma reprovação do primeiro semestre de 2014, totalizando 51,74%. Segue abaixo parte dos dados apresentados pela DIAF/UFMS no Fórum de Ações Afirmativas:

Figura 12 - Dados ações afirmativas 2014 na UFMS

Fonte: Estudo estatístico realizado pela equipe da DIAF sobre as cotas na UFMS apresentado no *Fórum de Ações Afirmativas pela Democratização da Educação Superior, 2015*.

A figura 13 é apenas um fragmento da apresentação da DIAF/UFMS no Fórum, apresentação traz dados referentes aos anos de 2014 e 2015. Mas esse fragmento em especial nos chamou atenção pelas coincidências existentes nos dados. Por exemplo, o total de ingressantes do sexo feminino e masculino são iguais. O total de ingressantes por modalidade de cotas, L1 e L3 também são iguais. Outro ponto já mencionado anteriormente é que na análise realizada no *Relatório de Avaliação Institucional - Plano de Desenvolvimento Institucional- 2010 a 2014 - Ano base 2014*, não foram encontradas informações referentes às ações de acompanhamento do desempenho e promoção das políticas afirmativas voltadas para estudantes autodeclarados pretos/as, pardos/as ou indígenas. O que nos permite interrogar se foi apenas em 2015, devido ao acontecimento do Fórum que a UFMS apresenta dados referentes aos estudantes cotistas? A Professora Priscila esteve presente no Fórum e compôs a comissão organizadora do evento, ela relata suas percepções sobre a participação da DIAF/UFMS no evento:

A participação da DIAF/UFMS foi tão apequenada, porque eles não tinham confiança na gente, e nós não nos sentíamos confortáveis, pois eles não eram abertos ao tema das ações afirmativas para negros e indígenas. Eu duvidava muito dos dados que eles apresentaram lá, porque não havia uma participação coletiva boa, sabe? A gente tentou colaborar com a DIAF enviando referências, dados... Eu me lembro que o Professor Paulo da UNEMAT¹¹¹ tinha me enviado um material de lá sobre fraudes e todos esses debates, e chegamos a encaminhar para a DIAF para ver se haveria um amadurecimento, mas eu não tive resposta.

¹¹¹ Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT).

Ao ser questionada sobre as motivações que a levaram a duvidar dos dados da DIAF/UFMS e ausência de confiança, a Professora Priscila relata que:

Porque a gente via que o tema das relações raciais e indígenas não era prioridade da DIAF/UFMS. Então, não sendo prioridade, eles não colocavam pessoas para atuar e acompanhar a DIAF/UFMS. Ignoraram a comissão, as pessoas que estavam há anos participando do tema. Não havia acompanhamento científico, acadêmico de dados sobre o tema das relações raciais e da diversidade. Quando eu falo de loteamento, é porque o tema das ações afirmativas se resumiu a uma divisão para tratar da questão da deficiência. O recorte da deficiência poderia ter sido o grande diferencial das nossas ações afirmativas, mas ficou só nisso. [...] Era uma divisão que não tinha o peso de bolsistas, estudantes trabalhando com o tema. E então chegamos em 2015, com a apresentação daqueles dados que a gente nunca conseguiu ter acesso...os dados caíram do céu para serem apresentados no Fórum?

Sobre a produção de dados referentes ao acompanhamento e atendimento de estudantes cotistas pela DIAF/UFMS, desde sua implementação, o Professor Antonio Hilário traz suas percepções sobre o empenho da universidade em fazer esse acompanhamento:

Desde 2008 quando conversamos com a professora Dulce Ribas. Em 2012 depois os meus primeiros embates com a professora Alexandra. O primeiro ponto de embate era exatamente esse. A UFMS nunca teve transparência nos dados. Para disponibilizar, para publicar. Se a gente quiser o dado a gente tem que ir atrás, tem que brigar, tem que usar maçarico para conseguir algum dado. Tanto que você está me dizendo agora que você não conseguiu quase nada. Porque é uma dificuldade gigantesca para disponibilizar os dados. Eu nem sei se esses dados estão sendo tabulados exatamente para acompanhar. Porque como você implementa uma política de acompanhamento de cotistas se você não tiver dados? De acesso, de permanência, das motivações do porquê que ele sai. Eu imagino que eles tenham esses dados, mas é muito difícil você conseguir ter acesso a esses dados. Lá atrás a gente já brigava por causa disso. Quem me deu uma época, muito superficialmente dados mais gerais foi a Carina. “Olha, hoje nós temos ‘X’ cotistas na UFMS. ‘X’ no primeiro ano, nessas áreas... tantos saíram...”, muito geral. Eu lembro que a Carina uma vez me deu uma... até porque nós escrevemos um artigo juntos está até publicado sobre a questão da UFMS. Foi até publicado enquanto a Carina exercia aquela função na UFMS. E lá a gente fala alguns dados, mas são dados muito genéricos, mas é alguma coisa. Eu imagino que em algum lugar na DIAF ou na Pró-Reitoria de graduação que não sei como chama agora, que até trocou o pró-reitor. Eles devem ter esses dados, porque não é possível que não tenha, porque isso vem na matrícula. A quantidade de indígenas, a quantidade de negros, de cotistas, os cursos que tem, a quantidade por cursos. Só que sinceramente eu não tenho acesso. Se você quiser posso até tentar ir atrás, mas eu não tenho. E eu cansei de tentar, cansei. A Isaura que é até uma pessoa bem intencionada, eu a conheço, tem somente dados brutos, não tem cruzamento de dados, não tem um estudo detalhado desses dados, não tem nada. Isso a muito tempo. E isso confirma aquilo que eu falei, é uma política que não interessa. O fato de não ter dados tabulados, um estudo sério sobre esses dados demonstra uma falta de interesse institucional em implementar uma política dessas com eficácia e qualidade, não existe isso na UFMS. A percepção que eu tive todos esses anos é que se está implementando porque é uma obrigação. Porque é uma exigência legal. E o dia que o governo federal suspender essa exigência aí a UFMS vai ser a primeira em nível nacional a suspender as cotas. Aliás esse ano já suspendeu o ENEM. Que é a porta de entrada dos mais pobres. Só para você ter a noção do que a gente vive na UFMS. Isso não é só uma questão do reitor, é um clima que há na UFMS. É uma instituição cuja origem quarenta anos atrás, está lá, no agronegócio. Uma instituição criada para defender o agronegócio. Então falar de negro, falar de indígena, falar sobre demarcação de território na UFMS é uma coisa complexa, não é fácil não. A gente não tem apoio.

A professora Carina também comenta sobre a produção dos dados sobre acompanhamento e atendimento de estudantes cotistas pretos/as, pardos/as e indígenas:

Eu acho que a DIAF/UFMS não faz isso. Ela tem alguns dados, mas ela precisa de outra instância para repassar esses dados. Até pelo número de profissionais que atuam lá é impossível que eles façam isso. Então geralmente é a AGETIC que faz isso. Principalmente a respeito dos estudantes cotistas, a DIAF/UFMS tem o número de estudantes que passam pelas bancas, passou disso, por exemplo: quem permanece, quem sai, eles não têm esses dados. Talvez eles até tenham acesso a essa informação pelo sistema e poderiam fazer esse acompanhamento, mas não sei se eles têm profissionais o suficiente para tudo isso. Nós tentamos fazer isso no começo e uma das técnicas tinha esse acesso e tentamos buscar essas informações, mas é muita coisa, muita informação da universidade inteira, precisaria de mais pessoas. Com relação à questão da deficiência também. Temos os dados do ingresso dessas pessoas pois elas declaram isso na inscrição, na matrícula. Só que tem pessoas que se equivocam e colocam baixa visão somente por usar óculos. Então é uma informação de acordo com o que é informado na matrícula em forma de autodeclaração. Antes da mudança de reitor nós tínhamos um grupo de trabalho para desenvolver um questionário para ser inserido no ato da matrícula para obter mais informações e produzir um questionário para obter mais informações a respeito da permanência desses estudantes, nos reunimos por um ano para estudar e organizar esse questionário, só que a gestão não teve interesse em aplicar este questionário depois de pronto, nem quiseram que continuássemos com esse trabalho, então o grupo se desfez e o trabalho está lá pronto, mas o pró-reitor da PROGRAD não teve interesse em divulgar este questionário para termos mais dados sobre os estudantes.

De acordo com o comentário de três professores/as que tiveram participação importante no processo de implementação das ações afirmativas na UFMS, podemos perceber que a UFMS, apesar de contar com um setor voltado exclusivamente para as ações afirmativas não produziu dados confiáveis sobre o acompanhamento e atendimento de estudantes cotistas. Inclusive, apesar de possuir um volume interessante sobre estudantes com deficiência, a professora Carina relata que a gestão da UFMS não teve interesse em aplicar questionários que iriam aprimorar o acompanhamento da permanência desses estudantes. Neste contexto questionamos: como a UFMS pode implementar políticas de ações afirmativas se não produz dados elaborados cuidadosamente sobre acesso e permanência de estudantes cotistas?

Dando continuidade à análise de documentos, o *Relatório de auto avaliação Institucional 2015-2017*, traz informações sobre as ações permanentes realizadas pela DIAAF/UFMS em torno das ações afirmativas. Uma das atividades foi divulgar informações para professores, demais servidores e estudantes em salas de aula e outros ambientes, sobre a questão da deficiência. A ação intitulada *Tenho um colega com deficiência e agora?* teve por finalidade desenvolver a empatia sobre a deficiência no âmbito da instituição. Outra ação

permanente foi a participação em palestras, cursos de extensão e outros tipos de evento sobre o trabalho realizado na DIAAF/UFMS¹¹².

O relatório também informa que a DIAAF/UFMS realizou: demonstrações de tecnologias assistivas a cursos de graduação; supervisão do apoio educacional aos estudantes com deficiência; envio para pagamento e acompanhamento das bolsas PBP-MEC¹¹³ para indígenas e quilombolas. Nota-se que, de acordo com as informações fornecidas pelo relatório, a PROAES/UFMS não desenvolveu nenhuma ação efetiva para o acompanhamento específico dos estudantes cotistas, em especial de estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, para além de bancas de verificação de veracidade da auto declaração e pagamento e acompanhamento de bolsas BPP-MEC.

Ao realizarmos análise dos documentos sobre as ações realizadas pela divisão percebemos que os primeiros anos de sua implantação focaram no atendimento e acompanhamento de estudantes com necessidades educacionais especiais. No Relatório de Gestão de 2016¹¹⁴ a DIAF/UFMS apresentou as ações planejadas em 2013 e as que estavam em desenvolvimento no período. Verificamos que a maior parte se concentrou no atendimento de alunos com alguma necessidade educacional especial. As ações descritas no relatório seguem as diretrizes estabelecidas pela Lei 10.098/2000 que assegura os direitos da pessoa com deficiência e pelo Programa Incluir.

Neste documento, na sessão de conclusão, encontramos a proposição de desmembramento da DIAF/UFMS e criação de um núcleo específico de acessibilidade e um outro núcleo específico para o atendimento e acompanhamento de estudantes pretos, pardos e indígenas na UFMS, com recomendação de contratação de profissionais especializados nas temáticas. No geral, as ações voltadas para o atendimento e acompanhamento de estudantes autodeclarados/as pretos/as, pardos/as e indígenas trataram de: dialogar com a administração da UFMS para a criação de núcleo direcionado ao acadêmico indígena, negro e quilombola no ensino superior nos Câmpus da UFMS desvinculado do Núcleo de Acessibilidade;

¹¹² O Relatório de auto avaliação Institucional 2015 – 2017 não traz informações detalhadas sobre esses eventos.

¹¹³ É uma política pública voltada para a concessão de auxílio financeiro aos estudantes. Sobretudo aos estudantes quilombolas, indígenas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em instituições federais de ensino superior e assim contribuir para a permanência e a diplomação dos beneficiados. O recurso é pago diretamente aos estudantes de graduação por meio de um cartão de benefício. Atualmente o valor é de R\$ 900,00 para estudantes indígenas e quilombolas e R\$ 400,00 para os demais. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/programa-bolsa-permanencia>. Acessado em: agosto, 2020.

¹¹⁴ No levantamento realizado não foi encontrado documento anterior que relatasse os projetos e ações da DIAF. Por conta da pandemia o setor de arquivos da UFMS encontra-se fechado, o que limitou o acesso a outros documentos.

Participar de eventos de acessibilidade e ações afirmativas, incluindo representações nessas ocasiões; Participação em Grupo de Estudo formado pela divisão¹¹⁵.

Figura 13 - Diretrizes Gerais, DIAF/UFMS, 2016.

Por fim, propõe-se a continuidade e ampliação dos investimentos e ações destinados ao acesso, permanência e conclusão dos cursos de graduação e pós-graduação para alunos com impedimento físico, sensorial, mental/intelectual, deficiências múltiplas, transtornos mentais, bem como aqueles com altas habilidades/superdotação. Assim sendo, seguem as diretrizes gerais para as políticas de inclusão da UFMS:

- 1) Acompanhamento do ingresso, permanência e conclusão do curso, oferecendo aos acadêmicos os apoios educacionais de que necessitarem;
- 2) Estímulo à integração de diversas unidades e cursos da instituição, visando ações de ensino, pesquisa e extensão sobre a temática da inclusão dos estudantes que apresentam algum tipo de impedimento físico, sensorial, mental/intelectual, deficiências múltiplas, transtornos mentais, bem como aqueles com altas habilidades/superdotação;
- 3) Estímulo à integração da UFMS com diversas instituições, visando ações de ensino, pesquisa e extensão sobre a temática da inclusão dos estudantes que apresentam algum tipo de impedimento físico, sensorial, mental/intelectual, deficiências múltiplas, transtornos mentais, bem como aqueles com altas habilidades/superdotação;
- 4) Eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas, instrumentais e atitudinais;
- 5) Contribuição com projetos pedagógicos de cursos de graduação no que se refere a disciplinas que envolvem temas relativos às necessidades educacionais dos estudantes que apresentam algum tipo de impedimento físico, sensorial, mental/intelectual, deficiências múltiplas, transtornos mentais, bem como aqueles com altas habilidades/superdotação;
- 6) Ampliação da oferta de cursos de capacitação para atendimento a estudantes que apresentam algum tipo de impedimento físico, sensorial, mental/intelectual, deficiências múltiplas, transtornos mentais, bem como aqueles com altas habilidades/superdotação;
- 7) Atuação junto à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas visando a acessibilidade aos colaboradores que apresentam deficiência, incluindo cursos de capacitação para servidores em Libras e Braille;

Fonte: MACEDO, 2018.

As informações apresentadas acima nos ajudam a compreender o contexto de implementação das ações afirmativas na UFMS, em especial, as ações voltadas para estudantes que ingressaram por cotas e se autodeclararam pretos/as, pardos/as e indígenas. No início de 2017, vários setores da UFMS passam por uma reestruturação. Neste momento a DIAF/UFMS é reorganizada e passa a se chamar DIAAF/UFMS, sob a chefia da Profa. Dra. Carina Elizabeth Maciel. Assim, a DIAAF/UFMS passa a ser estruturada em duas seções: Sessão de Ações Afirmativas (SEAFI) e a Sessão de Acessibilidade (SEAC). De acordo com relato da Professora Carina, a DIAAF/UFMS ficou durante cinco meses sob sua chefia. A professora relatou sobre a relação com a reitoria da universidade, sobre as dificuldades de ter autonomia e de trazer para junto da divisão pessoas que pesquisavam o tema. Ela também relatou os motivos de sua saída da DIAAF/UFMS:

Esse foi um dos motivos da minha saída, porque eu partia de um outro princípio e eles queriam tudo pra ontem, mas de uma forma a mostrar que foi feito. É até complicado para mim falar isso, mas é o que eu vivenciei. Era de cima para baixo,

¹¹⁵ Não tivemos acesso ao conteúdo e temas abordados no grupo.

eles falavam o que eles queriam e você tinha um prazo para fazer aquilo. E certas coisas por mais que precisem de uma agilidade e a gestão precisa disso para dar respostas inclusive. Eu tenho dificuldade com a questão da gestão. Eu me vejo mais como professora e pesquisadora do que como gestora, então esse foi um dificultador. Eu queria fazer tudo coletivamente, partindo de quem pesquisa, que as decisões e os documentos fossem formulados por meio de quem pesquisa, mas isso demanda tempo. Demanda um outro tipo de trabalho que não atendia o que eles precisavam naquele momento. Então a relação era de cima pra baixo e você tinha que cumprir o que a lei exigia e eles queriam que isso fosse feito rapidamente. Essa necessidade de atender à legislação eu não acho ruim, porque faz com que a universidade se mobilize. E mesmo que faça não a contento cria a seção, cria as bancas, mas depois precisa de um grupo que se mobilize para implementar isso. E acho que foi isso que faltou, a implementação, a melhoria dessas condições que foram criadas e envolvidas. As bancas eu vejo que o pessoal estudou bastante, fez cursos, mas as bancas são o acesso, a questão da permanência tem que ser bastante estudada e implementada na universidade de forma geral. Inclusive para os alunos cotistas.

As experiências da Professora Carina, como chefe da DIAAF/UFMS, apontam para as dificuldades em construir coletivamente ações, com a participação de pesquisadores sobre o tema. O que podemos perceber é que a gestão da UFMS estava preocupada em cumprir a legislação sem se atentar à qualidade das ações implementadas. O que contribui para a compreensão do contexto local em que não se tem ações voltadas para o atendimento e acompanhamento de estudantes cotistas.

Ainda no ano de 2017, no dia 14 de março, a SEPPIR enviou um questionário para a PROAES/UFMS¹¹⁶, solicitando informações sobre a implementação de banca de veracidade da autodeclaração de pessoa preta e parda para ingresso nos cursos de graduação da UFMS. Nossa intenção não é entrar na discussão sobre as bancas de veracidade, mas o documento nos chamou atenção por trazer questionamentos realizados pela SEPPIR referentes à produção de dados sobre acesso e permanência de estudantes cotistas:

Figura 14 - Questionário da SEPPIR para a UFMS

¹¹⁶ De acordo com o Relatório de auto avaliação Institucional 2015-2017 publicado pela UFMS, a partir de 2017 a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis (PREAE) é extinta e passa a ser Pró-Reitoria de Assistência Estudantil, acolhendo a DIAAF/UFMS e a DIASE/UFMS.

4. Dados em relação a ingresso e permanência dos estudantes cotistas

Os dados relacionados aos ingressantes pela reserva de vagas são organizados pelo AGETIC e foram analisados por pesquisadores, com apoio institucional. Os dados são compreendidos pelas informações do formulário do perfil socioeconômico, preenchido no ato da matrícula. O material analisado será publicado ainda em 2017.

Quanto à permanência dos estudantes na Instituição, existem grupos de pesquisas que estão desenvolvendo estudos com esse público alvo, e os resultados subsidiarão políticas institucionais para fomentar sua permanência, diminuindo a evasão escolar.

É, inclusive proposta da nova administração, prevista nas competências da PROAES.

5. Limites e Possibilidades da efetividade da lei na universidade.

Os limites estão relacionados com o financiamento para efetivação de acompanhamento específico dos estudantes que ingressam pela reserva de vagas. As possibilidades da efetividade dessa lei na universidade se apresenta como uma das metas da nova gestão, que destinou Seção/Divisão específica para acompanhamento desses estudantes. Além disso, o desenvolvimento de novos conhecimentos, novos perfis de estudantes na educação superior, possibilita o exercício do respeito à diversidade e às diferenças.

Fonte: MACEDO, 2018.

Em relação aos dados de ingresso e permanência de estudantes cotistas, as respostas fornecidas pela PROAES/UFMS indicam que os dados já teriam sido organizados pela Agência de Tecnologia da Informação e Comunicação (AGETIC/UFMS) e analisados por pesquisadores, com apoio institucional. Em *Ata da Primeira Reunião Ordinária da Comissão Consultiva De Ações Afirmativas* da DIAAF/UFMS, com a participação da chefia da DIAAF/UFMS, professores e servidores. De acordo com o documento, professores questionaram o acesso às informações sobre ingresso de estudantes cotistas e sugeriram a construção de um mapeamento dessas informações por curso. O que levou a UFMS a não produzir dados quantitativos sobre o ingresso de estudantes cotistas autodeclarados/as pretos/as, pardos/as e indígenas? Se após três anos de implementação da lei 12.711/2012 a UFMS não havia produzido dados sobre acesso e permanência de estudantes cotistas, como ela vinha planejando e executando as ações de acompanhamento desses estudantes?

Esses questionamentos nos motivaram a aprofundar as análises nos documentos referentes à PROAES/UFMS e à DIAAF/UFMS. Na revisão de literatura sobre o tema, encontramos um documento elaborado pela PROAES/UFMS, no ano de 2017, trata-se de um quadro com as atividades realizadas pela DIAAF/UFMS durante o ano de 2016 (MACEDO, 2018). De acordo com o documento, as ações realizadas pela DIAAF/UFMS se concentraram no atendimento aos estudantes cotistas com necessidades educacionais especiais e para a

constituição da banca de verificação de veracidade da autodeclaração de cor e raça de candidatos às vagas de curso de graduação e concursos públicos. O documento informa, de maneira detalhada, o quantitativo de estudantes com deficiência atendidos pela divisão. A DIAAF/UFMS realizou acompanhamento do desempenho do total de 1.793 alunos que entraram por meio da reserva de vagas no segundo semestre de 2016, a partir de um estudo estatístico comparativo do desempenho entre estudantes que entraram por cotas e os que entraram por ampla concorrência. Mas o que nos causa inquietação é que o documento não apresentou o resultado das análises, apenas citou a ação.

No *Relatório Técnico: Ações Afirmativas em relação à Política e Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial*, publicado em março de 2017, informou que a UFMS contava com 2.027 alunos matriculados a partir de cotas raciais. O documento também informa que dados referentes aos ingressantes pela reserva de vagas são organizados pela AGETIC/UFMS e que seriam analisados por pesquisadores e seriam disponibilizados ainda em 2017. O documento ressalta que os limites para realizar as ações para voltadas para a efetivação das políticas de ações afirmativas na UFMS está relacionado ao financiamento restrito que atinge todas as universidades federais, além da insuficiente disponibilidade de profissionais para atender às ações previstas.

Em busca exaustiva no site Consulta Pública de Documentos Registrados na UFMS¹¹⁷ não encontramos informações sobre estudos de desempenho acadêmico de estudantes cotistas citados nos documentos. Em visitas realizadas pela pesquisadora à DIAAF/UFMS¹¹⁸ e PROAES/UFMS, durante o ano de 2019 e início de 2020, foi repassada a informação de que naquele momento a DIAAF/SEAFI e PROAES/UFMS não dispunham de informações quantitativas sobre ingresso e permanência de estudantes cotistas autodeclarados pretos/as, pardos/as e indígenas. O que nos leva a questionar: que fim levaram as pesquisas citadas nos documentos?

Ainda em maio de 2017, a DIAAF/UFMS sofre mudança de chefia, assumida por Mirella Villa de Araújo Tucunduva da Fonseca. E no decorrer de 2017 e 2018, de acordo com análise dos documentos apresentados no primeiro capítulo, as ações da PROAES/UFMS e DIAAF/UFMS em relação às ações afirmativas para estudantes cotistas autodeclarados pretos/as, pardos/as e indígenas se voltaram para realizar ações de formação e constituição da banca de veracidade da autodeclaração de cor e raça para ingressantes via cotas e para

¹¹⁷ Ver em: https://regdoc.ufms.br/consulta_publica# Acessado em agosto de 2020.

¹¹⁸ SEAFI é a Seção de Ações Afirmativas e faz parte da DIAAF/UFMS.

candidatos de concursos públicos. Ainda houve a realização de seminários, e eventos que trataram de apresentar a DIAAF para a comunidade da UFMS.

Atualmente, na página da PROAES/UFMS, existe um espaço dedicado para a atual Secretaria de Acessibilidade e Ações Afirmativas (SEAAF/UFMS), antiga DIAAF/UFMS, que deixou de ser uma divisão e passou a ser secretaria. De acordo com informações disponibilizadas pelo site a SEAAF/UFMS é a Unidade responsável pelo desenvolvimento de ações que promovam a acessibilidade e as políticas afirmativas na UFMS. Sendo assim, suas competências são: Realizar atendimento psicoeducacional aos acadêmicos; Realizar avaliação dos acadêmicos com necessidades educacionais especiais; Promover acesso à comunicação e informação, mediante disponibilização de materiais acessíveis, de equipamentos de tecnologia assistiva, de serviços de guia-intérprete, de tradutores e intérpretes de Libras; Acolher, atender e acompanhar os alunos ingressantes por reserva de vagas; Coordenar planos, programas e projetos de acessibilidade do Governo Federal no âmbito da Universidade; Orientar, acompanhar e contribuir na garantia da acessibilidade nas instalações da Universidade; Articular, participar e desenvolver ações na Universidade relacionadas às Políticas Afirmativas; Acompanhar o funcionamento, avaliar os resultados, identificar aspectos que prejudiquem a eficiência das ações afirmativas e sugere ajustes e modificações necessárias.

A SEAAF/UFMS conta com uma equipe específica para tratar das ações afirmativas e do monitoramento de Cotas, sendo responsável pelo desenvolvimento de ações que promovam políticas afirmativas na UFMS. E dispõe das seguintes competências: desenvolver políticas de ações afirmativas que visem combater a discriminação e o preconceito na comunidade acadêmica; participar de ações voltadas ao acolhimento e integração de estudantes negros, índios e de diversidade de gênero na UFMS; acompanhar o funcionamento, avaliar os resultados, identificar aspectos que prejudiquem a eficiência das ações afirmativas, sugerir ajustes e modificações necessárias; acompanhar o desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes pelo sistema de reserva de vagas, propondo mecanismos que contribuam com a permanência e graduação; fomentar ações afirmativas em conjunto com outras unidades setoriais e cursos de graduação e pós graduação da UFMS; promover debates e participar de discussões sobre ações afirmativas; executar ações do governo federal na UFMS voltadas ao combate à discriminação e ao preconceito; organizar bancas de verificação, elaborar e monitorar indicadores relacionados às cotas de ações.

Sobre o tema das ações afirmativas, o *Relatório Integrado de Gestão 2018*, publicado em março de 2019, apontou que a UFMS teria como Diretrizes estratégicas: - Elaborar

indicadores referentes ao desenvolvimento profissional, acessibilidade e ações afirmativas bem como aos cuidados com saúde e alimentação dos estudantes; - Encaminhar propostas de normatização de procedimentos referentes à acessibilidade e ações afirmativas voltadas aos estudantes da UFMS. As atividades desenvolvidas pela SEAAF/UFMS durante os anos de 2015 a 2019 foram: *I Seminário Nacional de Políticas de Ações Afirmativas*¹¹⁹; Interpretação de aulas e editais em Libras; Reuniões com familiares de acadêmicos NEE's¹²⁰; Processo seletivo para contratação de Tradutor Intérprete de Língua de Sinais; Constituição de bancas de verificação de biótipo racial e físico; Seminários realizados nos Câmpus sobre ações afirmativas; Apresentações sobre o tema em salas de aula e no Corredor Central.

Em conversa realizada com a atual chefe da SEAAF/UFMS, Mirella Villa de Araújo Tucunduva da Fonseca¹²¹, por e-mail institucional, no dia 19 de junho de 2020, questionamos a então DIAAF/UFMS sobre quais foram as ações realizadas, entre 2013 a 2018, referentes ao atendimento e acompanhamento de estudantes que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas, através do SISU, em especial as ações voltadas para promoção da permanência destes estudantes. Em resposta, a chefe da DIAAF/UFMS informou que:

Bom dia Nayhara, não temos informações no período de 2013 a 2017. A partir de 2017 a UFMS institucionalizou a Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (Disponível em <https://proaes.ufms.br/coordenadorias/cdpi/diaaf>) e umas das competências da DIAAF é realizar os processos de verificação de ingresso por reserva de vagas desde 2017/2, considerando a Resolução N° 7, de 29 de janeiro de 2018 (até 2019), e a Resolução N° 150, de 30 de agosto de 2019 (FONSECA, 2020).

A partir da resposta recebida, questionamos quais seriam os motivos da DIAAF/UFMS não possuir informações sobre o período de 2013 a 2017, já que no site da divisão constam as competências da DIAAF/UFMS, entre elas: Acolher, atender e acompanhar os alunos ingressantes por reserva de vagas; Articular, participar e desenvolver ações na Universidade relacionadas às Políticas Afirmativas; Acompanhar o funcionamento, avaliar os resultados, identificar aspectos que prejudiquem a eficiência das ações afirmativas, sugerir ajustes e modificações necessárias. Além disso, argumentamos no e-mail que o site da

¹¹⁹ O evento foi promovido pelo Grupo de Trabalho (GT) 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais – da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).

¹²⁰ Estudantes com necessidades educacionais especiais.

¹²¹ Mirella Villa de Araújo Tucunduva da Fonseca Graduada em pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1994) e pós-graduada em Psicopedagogia (1996) e Educação Especial (1999). Mestre em Educação pela UFMS (2003). Doutora em Educação pela UFMS (2016). Atuou como professora efetiva do Estado do Mato Grosso do Sul na Educação Básica por 12 anos. Exerceu cargo de gestora do Ensino Médio em 2001-2002 e gestora de Educação Especial em 2003. Atuou como Supervisora do FNDE/MEC para programas educacionais no período de janeiro de 2004 a julho de 2009. Foi coordenadora do curso de Pedagogia no Centro de Educação a Distância da Universidade Uniderp-Anhanguera no período de 2009 a 2012. Atuou como docente nos cursos de Pedagogia da Uniderp-Anhanguera (2004-2012) e da FCG/Facsul (2013-2014) e como consultora do MS - Proinfância COEDI/MEC (2013).

divisão informa que existe a Equipe de Ações Afirmativas e Monitoramento de Cotas, que seria responsável pelo desenvolvimento de ações que promovam políticas afirmativas na UFMS. E reforçamos o questionamento sobre quais teriam sido as ações realizadas pela DIAAF/UFMS, entre 2013 a 2018. Em resposta a chefe da DIAAF/UFMS informou: “Olá Nayhara, não temos informações pelo motivo de que a DIAAF/UFMS só foi institucionalizada a partir de 2017. As ações descritas são as ações desenvolvidas pela DIAAF/UFMS”. A resposta recebida nos despertou mais dúvidas, pois a DIAAF/UFMS foi instituída em 2017, a partir do processo de institucionalização, com a saída da reitora Célia Maria e a entrada do reitor Marcelo Turine. Mas a DIAAF/UFMS existia antes disso, foi instituída em 2013. O que aconteceu com o trabalho realizado antes de 2017? Quais seriam os motivos de não haver tais informações? Porque a chefe da divisão responderia o e-mail de forma evasiva, repetindo o que já havia sido mencionado anteriormente?

Retornamos o e-mail reforçando nosso interesse em compreender o contexto de implementação das ações afirmativas na UFMS e conhecer as ações realizadas pela DIAAF/UFMS. Assim, reforçamos o pedido por informações, a partir de balanços, quadro de atividades e/ou relatórios sobre as ações realizadas pela DIAAF, todas as perguntas e respostas estão dispostas no anexo I desse trabalho. Além de respostas curtas sobre as ações realizadas pela DIAAF/UFMS, recebemos dois arquivos contendo: fotos sobre a participação da Divisão em eventos durante o período de 2017 a 2020; quadro com ações realizadas pela divisão e resultados obtidos. Segue a baixo o quadro com as informações disponibilizadas pela divisão.

Quadro 7 - Ações realizadas pela DIAAF/UFMS e resultados obtidos entre 2017 a 2020.

AÇÕES	RESULTADOS	2017	2018	2019	2020
Desenvolvimento da política de inclusão estudantil - ações afirmativas	Formação de equipe multiprofissional	2 comissões	2 comissões	1 comissão	Informação não foi disponibilizada
	Atendimentos psicopedagógicos realizados	85	154	92	Informação não foi disponibilizada
	Participação semana recepção de calouros para estudantes ingressantes	Equipe DIAAF/UFMS	Equipe DIAAF/UFMS	Equipe DIAAF/UFMS	Equipe DIAAF/UFMS
	Número de avaliações em Bancas de verificação de autodeclaração de raça e deficiência.	68 avaliações	882 avaliações	976 avaliações	804 avaliações

Número de Formações e qualificações de Bancas realizadas	1	10	12	Informação não foi disponibilizada
Número de protocolos elaborados para atuação das Bancas	1	1 revisão	Informação não foi disponibilizada	Informação não foi disponibilizada
Número de Elaborações de minutas e Resoluções	1	1 revisão	- 2 revisões - 1 Resolução concluída. Res./COUN n°150,29 de agosto de 2019.	Informação não foi disponibilizada
Número de Avaliadores formados	89	137	141	Informação não foi disponibilizada
Número de participações em Bancas em instituições parceiras	1 banca/ FAPEC	10 bancas/ SED 1 banca/ TJ-MS 2 bancas/ FAPEC	8 bancas/ SED 1 banca/ TRE/MS	10bancas/ FAPEC 8 bancas/ SEMED
Número de editais elaborados em conjunto com a PROGRAD para verificação de denúncias	4	8	25	Informação não foi disponibilizada
Número de denúncias verificadas - cursos de graduação	Informação não foi disponibilizada	32	19	Informação não foi disponibilizada
Número de denúncias verificadas - cursos de pós-graduação		1		Informação não foi disponibilizada
Número de apoios realizados juntos aos estudantes indígenas no preenchimento do cadastro BPMEC	53	68	120	Informação não foi disponibilizada
Número de Homologações de pagamento de bolsas BPMEC	413 bolsas	398 bolsas	390 bolsas	Informação não foi disponibilizada

Fonte: Dados disponibilizados e organizados pela DIAAF/UFMS.

FAPEC – Fundação de Apoio a Pesquisa, ensino e Cultura de Mato Grosso do Sul

SED – Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Mato Grosso do Sul

PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação da UFMS

BPMEC - Bolsa Permanência do Ministério da Educação

Pelas informações apresentadas pela então DIAAF/UFMS podemos constatar que entre as ações da divisão entre 2017 a 2020, o atendimento de estudantes cotistas se limitou ao apoio aos estudantes indígenas para preenchimento do cadastro para Bolsa Permanência do MEC e atendimentos psicopedagógicos, dos quais não temos informação sobre quantitativo de estudantes indígenas, pretos/as, pardos/as e quilombolas, já que por e-mail a DIAAF/UFMS informou que: “Não contabilizamos por raça/cor ou etnia. Todos os estudantes que precisam são atendidos”¹²².

A estudante Tarsila, do curso de medicina, argumentou conhecer o setor SEAAF/UFMS ainda como DIAAF/UFMS. Ela relatou que conhece a divisão como um espaço que realiza as bancas de veracidade da autodeclaração de cor e/ou raça para ingressantes nos cursos de graduação da UFMS. Sobre a SEAAF/UFMS Cecília, estudante do curso de Letras, diz que:

Eu gosto da proposta da DIAAF/UFMS, mas não gosto muito da forma como eles trabalham, às vezes, parece que a chefe da divisão sente que está fazendo um favor a todos que ela atende, com exceção das pessoas que possuem deficiência. Às vezes para amenizar o racismo, isso é uma impressão minha, ela tenta pensar a gente como deficientes também. E não pensar que se estamos lá, precisando dessa assistência é por deficiência do governo e nunca nossa. Mas ela parece preferir achar todos bons demais por nos assistirem e nós somos mal agradecidos, o que para mim é a visão geral da universidade (Cecília, estudante de Letras).

O relato da estudante Cecília aponta para algo constantemente observado pelas estudantes e professores/as entrevistados nesta pesquisa: a ênfase da atual SEAAF/UFMS no atendimento e acompanhamento de estudantes com deficiência, mas como já foi apontado pela Professora Carina, até a questão de acompanhamento desses estudantes necessita de maior atenção da instituição. A estudante Cecília revela perceber racismo por parte do atendimento realizado pela DIAAF/UFMS, pois a estudante recebe a Bolsa Permanência do MEC e a homologação é realizada pela SEAAF/UFMS. A sensação de que na SEAAF/UFMS a pessoa negra e quilombola é encarada como deficiente, algo que também nos leva a problematizar as atribuições da secretaria e a forma pela qual o setor vem realizando suas ações e atendimentos. A estudante Angela, do curso de medicina, disse conhecer a SEAAF/UFMS e relatou sua experiência com a divisão:

Eu não nunca tive muito contato com a DIAAF não. Só participei de um evento promovido por eles e com a banca avaliadora. O evento foi esse da Medicina, que foi um caso de urgência, por conta das fraudes nas cotas raciais em Medicina¹²³.

¹²² As perguntas realizadas podem ser visualizadas no Anexo I deste trabalho.

¹²³ O ano de 2018 foi marcado por denúncias de fraudes nas cotas raciais, especialmente, no curso de medicina, Câmpus de Campo Grande-MS. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/brasil/ufms-exclui-18-alunos-de-medicina-que-nao-se-enquadram-no-sistema-de-cotas> Acessado em: agosto de 2020.

Tinha muita gente depressiva com a questão de ter que comprovar de novo que era negra, mesmo sendo negra, mais uma forma de preconceito. E aí a divisão apareceu para fazer essa reunião, mas não era para mim diretamente a reunião, era para uma pessoa que estava sofrendo com isso. Mas mesmo assim eu me expressei. Falei de várias situações para você que eu estava sofrendo. Durante as minhas aulas algumas pessoas estavam me destrutando, falando como se meu conhecimento não fosse necessário nas tutorias de medicina que gente tem. Várias falas que indicavam preconceito comigo, xenofobia, racismo, mas eu repassei isso para a divisão na reunião. E eu não tive um retorno. Eles falaram: “Ah que bom que você tá conseguindo falar isso para gente”. E aí acabou o assunto. A gente não teve mais nenhuma reunião para falar sobre isso. Eu não me senti acolhida. Eu não tinha a quem recorrer. Eu não falei só nessa reunião com a DIAAF sobre isso, eu falei também em uma reunião da coordenação do meu curso. Eu levei os mesmos questionamentos e não me encaminharam para entrar em contato com a DIAAF. Assim, eu acho que é uma divisão inútil. Eu acho que em vez de acolher é ao contrário que acontece. É discriminação que algumas pessoas recebem ou indiferença, como foi meu caso. Eu não tenho retorno em relação ao meu pedido. Assim, o que a gente tem é o recebimento dos calouros normais, como todo curso tem. Não tem uma ouvidoria pra gente cotista, porque senão eu falaria várias situações que eu já sofri (Angela, estudante de Medicina).

Outras estudantes entrevistadas, em sua maioria disseram conhecer as ações da divisão apenas pela participação nas bancas de veracidade. Outras afirmaram não conhecer a divisão e algumas não expressaram opinião sobre o assunto. Os relatos de Cecília e Angela apontam para uma direção comum: não encontram acolhimento da SEAAF/UFMS. Pelo contrário, uma sentiu racismo por parte do atendimento da secretaria e a outra recebeu indiferença. Angela ainda argumenta sobre a importância de ter um espaço acolhedor em que possa ter atendimento e relatar as situações de racismo vividas na universidade.

Dessa maneira, todo o material levantado e analisado até aqui, como os documentos, as fotografias, as entrevistas com professores/as, contribuiu para interpretar os relatos das estudantes. Os sentimentos descritos por elas quando relatam suas experiências com a SEAAF/UFMS, significativos por si só, são ilustrados por um contexto em que a implementação das ações afirmativas para democratizar o acesso do ensino superior no estado de Mato Grosso do Sul foram ignoradas ou reduzidas a uma lei que exige reserva de vagas.

O contexto de discriminação e silêncio a respeito da implementação de uma política que visa reservar vagas para a população negra, indígena e quilombola na UFMS está relacionado com a história dessas populações no estado de Mato Grosso do Sul, no Brasil e em diversos outros países, como nos lembra Grosfoguel (2016), Fanon (1968), Davis (2016).

Sobre o processo de implementação da política de ação afirmativa, apesar de ter início na década de 2000, é a partir de 2012 que o debate se intensifica no âmbito de gestão da universidade. E em 2017 é a mobilização em torno do combate às fraudes que a UFMS tem

direcionado a maior parte de suas ações, em detrimento de políticas de acompanhamento e de atendimento dos/as estudantes cotistas.

O que também levou a UFMS a reorganizar a SEAAF/UFMS e traçar novas atribuições para o setor. Mas podemos verificar que atribuições elencadas como responsabilidade da secretaria ainda não estão sendo efetivamente cumpridas ou estão em processo de desenvolvimento. O professor Antonio Hilário comenta sobre o contexto de implementação das ações afirmativas na UFMS:

[...] mas essa política de acesso foi entrando de uma forma muito legalista na UFMS. E você sabe, isso não resolve. A universidade tem que fazer um movimento de acolhida dos cotistas. Ela tem que ter espaço pra isso. Ela tem que ter políticas de acolhimento, políticas de acompanhamento. Não é só o acesso. E isso a gente vem conversando na UFMS a muito tempo.

O professor problematiza a forma pela qual as políticas de ações afirmativas foram implementadas na UFMS e como elas acabaram sendo reduzidas à lei. Além das políticas de reserva de vagas para ingresso nos cursos de graduação, a universidade deve implementar outras ações que garantam o acompanhamento e atendimento dos/as estudantes, como foi relatado pela estudante Angela, do curso de Medicina. Pontos que há alguns anos vêm sendo apontado por professores/as, técnicos, estudantes e movimentos sociais, dentro e fora dos muros da UFMS.

Assim, retornamos a questão: o que levou a UFMS ser a última instituição pública de ensino superior do estado a implementar as políticas de cotas? Argumentamos que não existiria uma única resposta, pronta e acabada. Podemos concluir que múltiplos fatores contribuíram para tal fato. O contexto de implementação das ações afirmativas na UFMS é atravessado por uma complexidade de elementos que envolvem desde fatores históricos como a herança colonial de um estado agrário que exclui cotidianamente população negra, indígenas, quilombolas das narrativas de formação regional. Como também é permeado pelo racismo que é materializado nas ausências e silêncios por parte da instituição sobre o tema das ações afirmativas, recuperando e descartando a discussão quando o tema corresponde ao interesse dos gestores.

Esses pontos produzem implicações na forma pela qual as estudantes experimentam o espaço universitário. Nas sensações de discriminação e indiferenças que produzem sentimentos de não pertencimento ao ambiente acadêmico, já que a UFMS não promove ações de acolhimento para as/os estudantes. O contexto experienciado por elas também se dá em torno da articulação de questões de raça, classe, gênero entre outros marcadores sociais que produzem implicações relevantes em suas trajetórias dentro da universidade.

Mas os questionamentos, críticas, as negociações e legitimações elaboradas pelos/as professores/as, movimentos sociais e estudantes para modificar o espaço universitário podem ser encarados como um movimento transformador das configurações relacionais dentro e fora da universidade. Mesmo com inúmeros aspectos problematizados aqui, a implementação das ações afirmativas na UFMS, a partir da ação constante desses atores sociais, está produzindo novos sujeitos e novas identificações no que diz respeito às relações étnico raciais e de gênero.

Do mesmo modo, as estratégias elaboradas pelas estudantes se dão de diferentes formas, por exemplo, colaborações coletivas, resistências, questionamentos, críticas à universidade e até aceitação de certas hierarquias de poder. Assim, podemos considerar a universidade como um espaço que não está apartado das questões políticas e culturais para além de fronteiras nacionais, também está envolta em relações de racismo, machismo, pautadas por configurações que ainda se apresentam como herança colonial. Portanto, existe a possibilidade de se questionar estruturas globais de poder que determinam direitos sociais de diversos grupos sociais mesmo que elas tenham alcance local.

4.3 “Foi a maior batalha que enfrentei”: As rotas de chegada à UFMS

Nos capítulos anteriores discutimos que no contexto da UFMS as experiências das estudantes com a educação superior envolvem estruturas políticas e culturais amplas que transcendem o Câmpus de Campo Grande-MS. E que a produção de suas identificações individuais está articulada com identidades coletivas, e não se limitam à questão racial, mas envolvem dimensões de gênero, de classe e sexualidade. Vimos também que esses marcadores sociais não são reduzíveis em si mesmos e nem completamente independentes, eles têm origens diversas, mas se articulam de formas específicas e em condições históricas concretas.

Dessa forma, o cenário de implementação das ações afirmativas na UFMS tem seu início a partir da promulgação da Lei 12.711/2012 e que apesar de intensa mobilização de diversos atores sociais em período anterior, e de um contexto nacional de implementação de tais políticas em diversas universidades, a UFMS foi a última universidade federal do centro-oeste a adotar as medidas. Apesar dessa discussão se destacar no início da década de 2000, será a partir de 2012 que o debate se intensificou no âmbito de gestão da universidade. Sobre o período analisado, é possível argumentar que é a mobilização em torno do combate às

fraudes e não à necessidade de ampliação das políticas de acompanhamento da permanência dos/as estudantes cotistas que são dirigidos os esforços da gestão da UFMS.

Também verificamos que atribuições elencadas como responsabilidade da SEAAF/UFMS ainda não estão sendo efetivamente cumpridas ou ainda estão em processo de desenvolvimento. E o contexto universitário experimentado pelas estudantes na UFMS, se dá em torno da articulação de questões de raça, da classe, de gênero. Esse processo pode ser encarado como um movimento transformador das configurações relacionais e está produzindo novos sujeitos e novas identificações. Portanto, neste item buscamos interpretar as estratégias individuais e coletivas construídas pelas estudantes negras para chegar até a UFMS.

Atualmente a UFMS conta com as seguintes modalidades de ingresso: Sistema de Seleção Unificada (SISU)¹²⁴, são reservadas 40% das vagas para essa modalidade; Processo Seletivo Vestibular, são reservadas 40% das vagas para essa modalidade; Programa de Avaliação Seriada Seletiva (PASSE)¹²⁵, são reservadas 20% das vagas para essa modalidade; Processo Seletivo de Vagas Remanescentes¹²⁶; Processo Seletivo de Movimentação Interna e Reingresso¹²⁷; Transferência Externa, Refugiados e Portador de Diploma¹²⁸; Processo Seletivo para Ingresso na Educação à Distância. Abaixo podemos verificar dados relativos ao acesso de estudantes cotistas na UFMS. Aqui nosso foco são os estudantes que ingressaram via SISU, entre 2013 a 2018. O gráfico abaixo nos ajuda a visualizar o número total de ingressantes via SISU na UFMS, entre 2013 a 2018:

¹²⁴ O ingresso via SISU se dá a partir das notas obtidas no ENEM. Atualmente o valor cobrado para inscrição é de R\$ 85 (oitenta e cinco reais). A isenção do pagamento pode ser solicitada por estudantes oriundos de escola pública e que estão no último ano do ensino. Alunos de escolas públicas ou bolsistas integrais de escolas particulares que comprovem renda mensal de até 1,5 salário mínimo por pessoa. Pessoas que estejam inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal. Pessoas que tenham participado do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e assim conseguido a certificação do ensino médio.

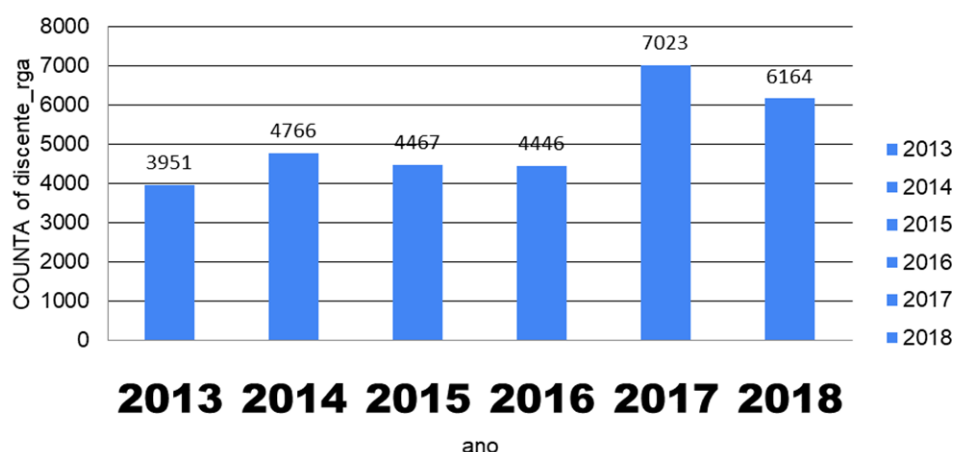
¹²⁵ O ingresso via vestibular é organizado pela UFMS. Atualmente o valor cobrado para participação no vestibular é de R\$ 120,00 (cento e vinte reais). Pessoas que comprovem baixa renda podem solicitar isenção do valor.

¹²⁶ A modalidade é destinada a estudantes do primeiro ano do ensino médio, através da realização de uma prova ao final de cada ano (1º, 2º e 3º). Ao final do processo é gerada uma nota e uma classificação.

¹²⁷ A modalidade visa preencher vagas ociosas e é destinada a acadêmicos excluídos por desistência ou por jubramento

¹²⁸ Essa modalidade de ingresso visa preencher as vagas ociosas nos cursos presenciais de graduação da UFMS. A partir do ingresso de estudantes oriundos de outras instituições superiores; para estrangeiros portadores de visto de refugiado, visto humanitário ou visto de reunião familiar; para portadores de diploma em curso de nível superior de graduação.

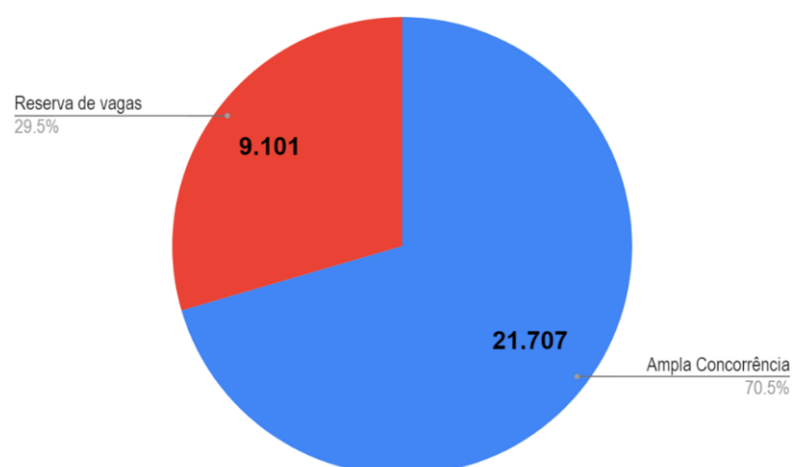
Gráfico 1 - Número total de acesso estudantes que ingressaram via SISU, matriculados na UFMS, Câmpus Campo Grande, por ano de ingresso.



Fonte: Números fornecidos pela AGETIC/UFMS e organizados pela pesquisadora, 2021.

De acordo com os dados fornecidos pela AGETIC/UFMS, de 2013 a 2018, houve matrícula de 30.817 novos/as estudantes na UFMS. O ano de 2017 contou com o maior número de matrículas em todo período. Podemos perceber que 2013 é o ano de implementação das ações afirmativas na UFMS, a partir da lei 12.711/2012. Também foi o ano com menor número de novos estudantes matriculados, apenas 3.951. Também verificamos que em 2013 o percentual de vagas reservadas para as ações afirmativas foi de apenas 12,5%, o menor percentual entre os anos de 2013 a 2018. No gráfico abaixo podemos verificar o percentual relativo à distribuição do ingresso por sistema de concorrência de estudantes que acessaram a UFMS via SISU, matriculados entre os anos de 2013 a 2018, de acordo com dados fornecidos pela AGETIC/UFMS:

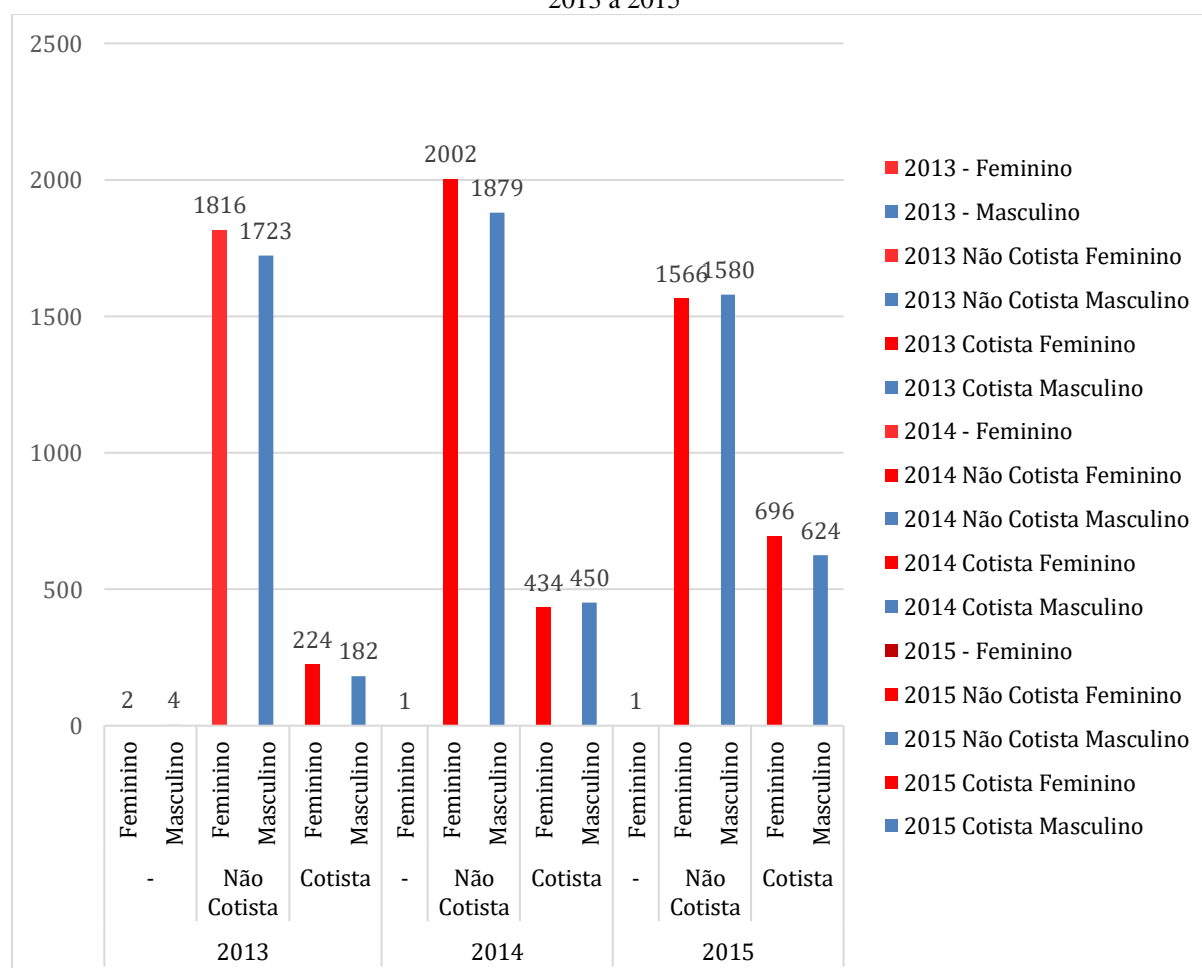
Gráfico 2 - Distribuição do ingresso por sistema de concorrência, via SISU, na UFMS entre 2013 A 2018



Fonte: Números fornecidos pela AGETIC/UFMS e organizados pela pesquisadora, 2021.

De acordo com os dados fornecidos pela da AGETIC, apenas 29,5% dos estudantes matriculados entre 2013 a 2018, que ingressaram via SISU e Vestibular são cotistas. O que nos leva a questionar a efetividade da implementação das ações afirmativas na UFMS, para o período analisado, já que a Lei 12.711/2012 pressupõe o percentual de 50%, divididos entre estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e a outra metade para estudantes também oriundos de escolas públicas e com renda familiar acima de um salário mínimo e meio per capita, levando em conta critérios de autodeclaração de origem étnico-racial. No próximo gráfico podemos visualizar um comparativo entre estudantes cotistas e não cotistas que ingressaram via SISU, matriculados entre o período de 2013 a 2015:

Gráfico 3 - Comparativo entre estudantes cotistas e não-cotistas matriculados/as na UFMS entre os anos de 2013 a 2015



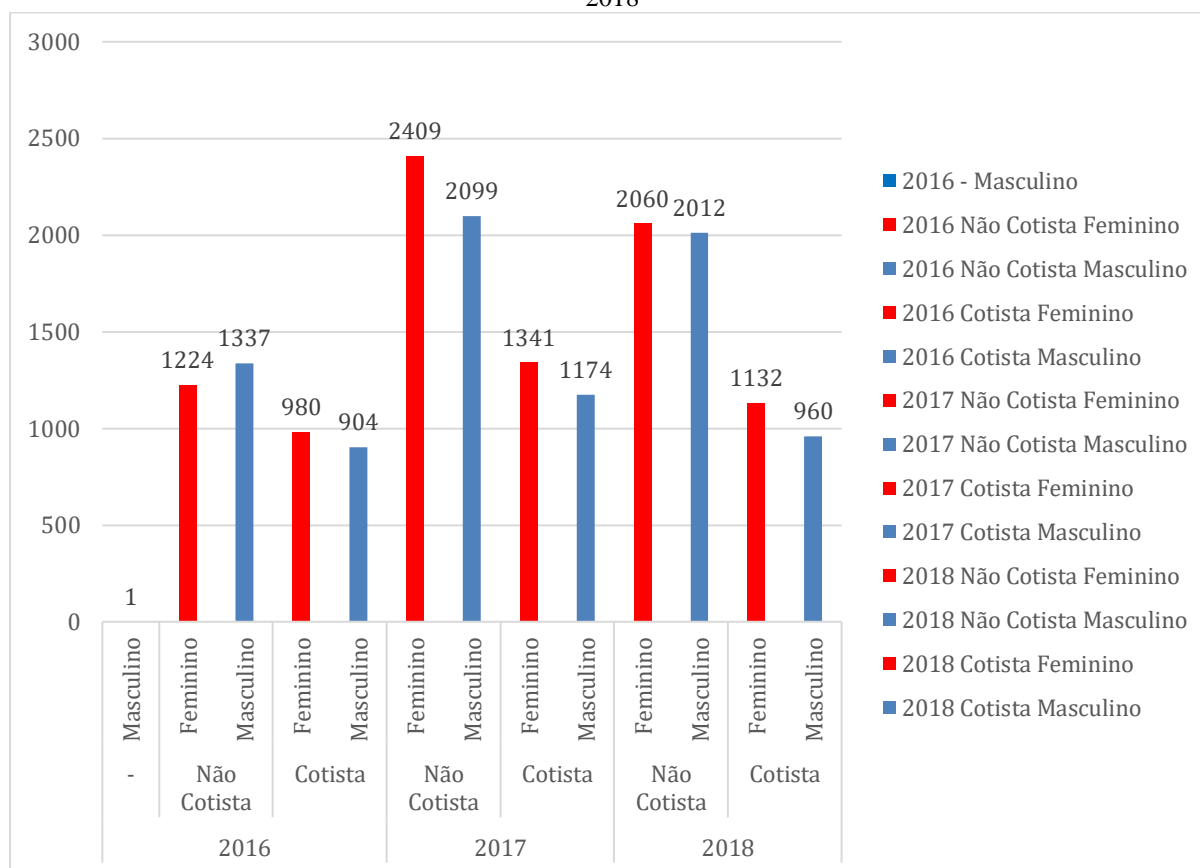
Fonte: Números fornecidos pela Agência de Tecnologia da Informação (AGETIC/UFMS) e organizados pela pesquisadora, 2021.

Podemos observar que em 2013, seis estudantes matriculados/as não teriam respondido o perfil socioeconômico, visto que não era obrigatório¹²⁹. Bem como os efeitos da aplicação da Resolução nº 58, que fixou percentual de 12,5% para a aplicação da Lei 12.711/2012, nos processos seletivos de ingresso durante o primeiro semestre de 2013. Do universo total de novos/as estudantes matriculados que responderam o perfil socioeconômico da UFMS no ano de 2013, apenas 10,3% eram cotistas, ao mesmo tempo que não-cotistas representaram cerca de 89,7%. Se levarmos em conta o quantitativo relativo aos três anos, veremos que apenas aproximadamente 19,8% desses estudantes eram cotistas, enquanto não-cotistas corresponderam em torno de 80,2%.

Entre 2013 a 2015, o percentual total de estudantes do sexo feminino foi de aproximadamente 51,10%, e representaram a maioria entre os grupos cotistas e não-cotistas. Estudantes do sexo feminino cotistas corresponderam em torno de 10,3% do total de novos estudantes matriculados/as nos três anos, já estudantes do sexo feminino não-cotistas totalizaram por volta de 40,9%. Estudantes do sexo masculino cotistas são o menor grupo no decorrer dos três anos, corresponderam a aproximadamente 9,6% dos novos/as estudantes matriculados/as na UFMS. No próximo gráfico podemos visualizar um comparativo entre estudantes cotistas e não cotistas que ingressaram via SISU, matriculados entre o período de 2016 a 2018:

¹²⁹ De acordo com informações fornecidas por servidor técnico DIAVE/UFMS. Somente em 2017 a UFMS começou a exigir resposta do Perfil Socioeconômico da UFMS. Mas não foi possível confirmar a informação.

Gráfico 4 - Comparativo entre estudantes cotistas e não-cotistas matriculados na UFMS entre os anos de 2016 a 2018



Fonte: Números fornecidos pela AGETIC/UFMS e organizados pela pesquisadora, 2021.

Entre os anos de 2016 a 2018, apenas um estudante não teria respondido o perfil socioeconômico da UFMS. Podemos verificar que estudantes não-cotistas continuaram sendo maioria, totalizando 63,18% do total de novos/as estudantes matriculados/as. Enquanto que o percentual de estudantes cotistas neste período correspondeu aproximadamente a 36,81% do total. Verificamos que estudantes cotistas do sexo masculino continuaram representando o menor percentual entre 2016 a 2018, somando 17,3%, enquanto que não-cotistas chegaram em torno de 30,9%. Já estudantes do sexo feminino não-cotistas correspondem a maior grupo na comparação por sexo, por volta de 32,2%, estudantes cotistas do sexo feminino totalizaram cerca de 19,6%. Quais seriam os motivos que levaram a um percentual tão baixo de matrículas de estudantes cotistas? Visto que em 2015 a UFMS alterou para 50% o percentual de reserva de vagas para as ações afirmativas.

Infelizmente não temos resposta para essa pergunta, mas podemos elencar algumas barreiras que dificultam o acesso de pessoas negras ao ensino público superior. A violência e os assassinatos que atingem pessoas negras podem ser citados como um dos principais

problemas do estado brasileiro, como alertam os movimentos *Vidas Negras Importam*¹³⁰. Segundo o *Atlas da Violência*, de 2008 a 2018 os casos de homicídio de pessoas negras aumentaram 11,5%, enquanto que entre pessoas não negras os casos de homicídios caíram 12,5%. Em Mato Grosso do Sul, pessoas negras representam 24,9% das pessoas que sofreram homicídio. A faixa etária das pessoas que sofreram homicídio no Brasil também é alarmante, “[...] a causa morte por homicídio atinge mais as mulheres e homens jovens do que indivíduos de qualquer outra faixa de idade”, sobretudo, jovens do sexo masculino entre 15 a 29 anos (CERQUEIRA et.al,2020, p.20).

O *Atlas da Violência* também aponta para a ausência de dados sobre violência sofrida pela população LGBTQI+¹³¹ a dificuldade de mensurar a prevalência da violência contra esse grupo dificulta a formulação de políticas pública para este grupo. Da mesma forma, a violência contra mulheres representa uma ameaça significativa a suas trajetórias individuais e coletivas. Em 2018, a cada duas horas uma mulher foi morta, totalizando 4.519 vítimas, dessas 68% eram negras. O feminicídio, como é chamada no Brasil a tipificação criminal dada pela Lei 13.104, de 2015, define como crime “o homicídio de mulheres em contexto de violência doméstica e familiar ou em decorrência do menosprezo ou discriminação à condição de mulher” (CERQUEIRA et.al, 2020, p. 38).

Entre 2008 a 2018, 407.496 pessoas negras sofreram homicídio no Brasil, em Mato Grosso do Sul, esse número foi de 4.425, no mesmo período. Como nos lembra Abdias do Nascimento (1978), enfrentamos desde a escravidão até os dias atuais o genocídio da população negra. Seguindo o argumento de Silvério (2020), se compararmos os dados sobre genocídio com o número de pessoas que ingressam no ensino público superior brasileiro, veremos que o número de pessoas assassinadas nos últimos dez anos, foi superior ao quantitativo de estudantes que ingressaram durante o ano de 2019 nas universidades federais. De acordo com o *Censo da Educação Superior*, publicado em outubro de 2020, o número

¹³⁰ O movimento *Black Lives Matter*, ou *Vidas Negras Importam* como é chamado no Brasil, é um movimento que transcende fronteiras nacionais e trata diretamente de contestar o racismo, a violência e os assassinatos contra a população negra cometidos, principalmente, por policiais. O termo surgiu nos Estados Unidos a partir da organização de uma rede protagonizada por três mulheres negras: Alicia Garza, Patrisse Cullors e Opal Tometi. Ver em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/12/20/como-tres-mulheres-criaram-o-movimento-global-black-lives-matter-a-partir-de-uma-hashtag.ghtml>. No Brasil diversos movimentos protagonizam as movimentações *Vidas Negras Importam*, em diferentes cidades <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-06-06/vidas-negras-importam-chacoalha-parcela-de-brasileiros-entorpecida-pela-rotina-de-violencia-racista.html>

¹³¹ A sigla LGBTQI+ representa: lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais ou transgêneros, *queer* e intersexuais. Já o sinal “+”, inclui, outros grupos não representados imediatamente pela sigla LGBTI (CERQUEIRA et.al,2020).

total de ingressantes¹³² em universidades federais no ano de 2019 foi de 360.713 estudantes, em detrimento de 407.496 pessoas negras que sofreram homicídios no país. O que nos leva a questionar por que isso acontece no Brasil? E quais são as prioridades da sociedade brasileira?

Infelizmente, não temos respostas para tais questionamentos. Mas esse contexto aparece como ponto de reflexão para analisarmos o acesso de estudantes negras à UFMS. Cabe ressaltar que não é nossa intenção cristalizar as experiências dessas estudantes em um lugar de violência. Em vez disso, nosso intuito é interpretar os significados trazidos por elas e as rotas construídas para chegar até a universidade.

Neste sentido, o relato trazido pela estudante de Letras Cecília sobre seu processo de chegada na UFMS nos ajuda a refletir sobre algumas questões em torno do acesso de mulheres negras à universidade, sobre isso a estudante diz que:

[...] foi a maior barra que enfrentei. Quando eu estava na minha comunidade, não maior no sentido, mas de ser mais pesado, não que eu passe na UFMS seja menor. Mas sair 11h da manhã para chegar na escola só às 16h e ainda chegar atrasada na escola. E sair da escola às 22h da noite e às vezes chegar às 9h da manhã do outro dia. E ninguém se solidarizar com a gente, e ninguém falar: “ah, isso mesmo, se você quiser ir pra frente você tem que batalhar mesmo”. E isso fazia com que alguns jovens rissem da gente, os que abandonavam escola, eles riam da gente. As pessoas da comunidade diziam: “você tá passando isso por quê? não vai pra frente mesmo, não vai adiantar nada continuar estudando. Por que estudar?” E eu como era mulher eu ia fazer o que? Ia ficar em casa lavando louça, cuidando dos meus filhos, fazendo as coisas para o marido e tal? Para que estar ali passando por aquele sufoco todo? Isso não fazia sentido na visão deles. E isso desestabilizava a gente um pouco, me fazia pensar: mano porque eu to fazendo isso? A diferença é que eu pensava que eu nunca iria casar, então eu quero estudar, eu quero sair daqui. Eu não queria casar e ter filhos, na verdade eu quero casar, quero ter filhos, na verdade o maior sonho meu é ter filhos gêmeos, mas a questão é que eu queria estudar. Eu não queria ficar parada, ter uma vida de casado, segundo a ideia deles de casado, entendeu? E isso me dava um aperto muito grande, ouvir aquelas coisas todas. Eu via que iria acabar ficando em casa, tendo que trabalhar para meu marido e isso era uma coisa muito pesada. Depois que eu saí de lá que eu vim para Campo Grande, foi muito sinistro. Tinha uma coordenadora na minha escola, inclusive eu falei pra ela: “você é igual a professora do Cris”, a senhorita More...não lembro o nome dela” E ela falava: “Isso não é bom? Eu gostava dela, ela era boa pra ele.” Mas (risos) a professora do Cris era muito racista, um racismo que as pessoas sofreram e a pessoa não é considerada racista, mas é racismo do mesmo jeito. Igual os asiáticos passam que são muito inteligentes. Mas era muito pesado, muito pesado. Essa professora fazia os alunos olharem pra mim de uma outra forma: “nossa realmente coitada, coitada ela vem daquele lugar, “aquele lugar”, nossa, gente”. Não é entender a vivência, é uma coisa mais pesada, que eu me sentia muito desconfortável, inclusive. E nossa, foi terrível. E nessa escola tinha um garoto indígena e era muito sinistro. Lá as pessoas não comentavam sobre cotas raciais né? Como não tem cotas específicas para quilombolas iria ser cotas para negros e pardos, e como tinha mais negros e pardos, não tinha tantos comentários nesse

¹³² De acordo com o documento, no número total geral de ingressantes estão contabilizados os novos estudantes que ingressaram pelas diferentes formas de ingresso das instituições que incluem: processo seletivo de vagas novas, programas especiais e vagas remanescentes.

sentido. Mas como tem cotas específicas para indígenas, e ele era o único da escola, pegavam no pé dele. E aquilo me incomodava também. Essa coordenadora que fazia os alunos me olharem com um olhar de coitado, vítima nem tanto, mas de um coitado, nossa eu nunca vou conseguir sair de lugar nenhum se as pessoas não me derem espaço. Foi muito sinistro, e depois de batalhar e correr atrás, estudando todo esse período e chegar na universidade que não é tão acolhedora, quando a gente vem, a gente vem imaginando que nós teremos que nos adequar às formas deles. Então é muito assim, eu que tinha que correr atrás, eu que tenho que batalhar, o esforço tem que vir todo de mim. Não sei se respondi sua questão.

Cecília se reconhece como mulher negra quilombola e foi a primeira pessoa de sua comunidade a ingressar em uma universidade federal. Apesar da conquista, podemos perceber pelo seu relato que ela enfrentou inúmeras dificuldades para concluir a educação básica. A comunidade de Cecília fica localizada em um município próximo à Campo Grande. Até a quinta série do ensino fundamental I, Cecília estudou na escola que estava localizada dentro da comunidade, mas teve que se matricular em uma escola distante da comunidade para completar o ensino básico. Apesar do reconhecimento das comunidades quilombolas a partir da Constituição da República de 1988 representar um marco histórico na visibilidade das diferenças étnicas e culturais, ainda é necessário avançar na educação escolar quilombola enfatizada pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (2013), na aplicação da Lei 10.639/2003 e na construção de estabelecimentos de ensino para atender as comunidades.

De acordo com o documento *Educação Escolar Quilombola no Censo da Educação Básica*, publicado em 2015, grande parte dos estabelecimentos de ensino é de pequeno porte, totalizando 2.235 em todo o país. Esse número representa apenas 1,2% do total de estabelecimentos de educação básica no país e apenas 0,45% das matrículas neste nível. A maior parte dos estabelecimentos tem apenas duas salas de aula, totalizando 57,3%. A publicação ainda informa que os recursos mais escassos nas escolas quilombolas são as condições de acessibilidade e uma grande parte dos estabelecimentos não têm acesso a qualquer forma de esgoto sanitário e energia elétrica (SILVA, 2015).

Outra questão apontada por Cecília foram as piadas feitas por outros jovens da comunidade e de como ela se sentia desestimulada para continuar os estudos. Essas dificuldades trouxeram-lhe questionamentos sobre a compensação do esforço empreendido para concluir os estudos, mas não levou à desistência. Cecília encontrou nas críticas em torno das funções supostamente femininas a motivação para continuar na escola. Ela não gostaria de se ver apenas como uma “mulher casada”, cuidando de filhos, com sua atenção voltada ao cuidado doméstico. Ela não nega que tenha interesse em casar e ter filhos, reforça que seu maior sonho “é ter filhos gêmeos”, mas a questão é que também quer estudar. “Eu não queria ficar parada, ter uma vida de casado, segundo a ideia deles de casado, entendeu?”.

A perspectiva de Cecília nos leva ao questionamento de estruturas que atuam na desvalorização do trabalho intelectual realizado por pessoas negras, como já discutimos nos capítulos anteriores. Sobre isso hooks (1995) que nos informa que a visão ocidental sobre o que é “ser intelectual” elimina a possibilidade de pensarmos que mulheres negras possam ter vocação intelectual. A partir de suas experiências hooks (1995) argumenta que, em sua comunidade, mulheres negras eram desestimuladas a ler, pensar e escrever. A autora aponta que em geral, mulheres são “socializadas para desenvolver práticas relacionais que destaquem nossa capacidade de cuidar dos outros” (hooks, 1995, p.474).

A estudante também nos conta que parte significativa de sua trajetória, até chegar na UFMS, foi atravessada por desestimulações e racismo enfrentados na escola. Isso fica evidente quando ela nos conta sobre as situações racistas com sua coordenadora e de como ela se parecia com a “Senhorita Morello”. Trata-se da professora de Chris no seriado televisivo estadunidense *Everybody Hates Chris* (Todo mundo odeia o Chris). A série foi inspirada nas experiências do ator e comediante Chris Rock, e é ambientada no bairro de *Bed-Stuy*, no distrito do *Brooklyn* em Nova York, durante a década de 1980. A série foi lançada em 2005 nos Estados Unidos, e no Brasil é exibida em algumas plataformas de *streaming*¹³³ e desde 2006 pela TV Record, contando com 4 temporadas.

A série apresenta história de Chris, um adolescente negro que foi matriculado em uma escola onde a maioria dos alunos são brancos e é constantemente perseguido pelos colegas. Chris tem aulas com Senhorita Morello, uma mulher branca que cotidianamente o expõe a situações racistas e constrangedoras. As atitudes de Morello ficaram conhecidas no Brasil como “síndrome de Senhorita Morello” (PRADO, 2018; RAMOS, 2020). Nos episódios da série, a professora se utiliza de estereótipos racistas para justificar atitudes preconceituosas com Chris. E através de uma postura paternalista, ela passa uma falsa sensação de tolerância e inclusão do estudante negro nas atividades da escola.

No episódio 11 da primeira temporada, intitulado “Everybody Hates Christmas” (Todo mundo odeia o Natal), a Senhorita Morello inicia a aula falando sobre como o Natal deve ser encarado como uma época de caridade e pede que os/as estudantes tragam alimentos enlatados para doação. Entusiasmado com a possibilidade de participar, Chris pergunta se além de enlatados poderia trazer alimentos em caixa, e Senhorita Morello responde: “Você não precisa trazer nada. Mas foi muito atencioso de sua parte. Sei que essa época do ano deve ser difícil para a sua família”. Chris, extremamente constrangido, responde: “Não, estamos

¹³³ Além de ser exibida na TV Record, a série pode ser vista nas plataformas *Amazon Prime Vídeo* e na *Globoplay*.

bem”. Morello responde que sabe e através de um gesto, expressa um sentimento de pena por Chris. Chris comenta que para a Professora, parecia que sua família não teria nem o que comer no jantar. O que não condizia com a realidade do adolescente. No dia seguinte, Chris leva uma sacola com alimentos enlatados para doação, e Morello comenta que Chris não precisaria levar a doação e comenta: “Às vezes me esqueço como seu povo é forte”. A série ainda traz outros inúmeros comentários racistas de Morello, por exemplo: “Chris, você podia fazer o teste para o grupo de teatro... Aposto que você seria natural... Seu povo tem uma facilidade natural para lidar com a decepção. Por que não a usa como vantagem?”. Mas na série, ninguém, além do Chris e de sua família, compreendiam as atitudes de Morello como racistas.

Trouxemos a descrição do racismo cometido por Senhorita Morello para ilustrar o relato de Cecília. A sua experiência individual na educação básica expõe o racismo enfrentado cotidianamente por crianças e adolescentes negros/as nas escolas brasileiras, como nos lembra Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2018). A pesquisadora argumenta que a permanência de situações de racismo na escola não se deve à ausência de políticas públicas, sequer pela falta de instruções para sua execução, mas sim por um projeto de sociedade que se impõe em detrimento da valorização, e reconhecimento das diferenças. “[...] projeto esse que tenta eliminar as diferenças étnico-raciais, folclorizar as marcas culturais, sabedoria, conhecimentos, tecnologias que não de raízes europeias” (SILVA, 2018, p. 135).

Kabengele Munanga (1996) também nos ajuda a interpretar o relato de Cecília e os motivos que levam uma pessoa racista não ser considerada como tal. Além disso, nos ajuda a compreender as dinâmicas do racismo no Brasil. O autor argumenta que tendencialmente, brasileiros negam que são racistas, o discriminador é sempre o outro. Neste sentido, o entendimento do mito da democracia racial, já comentado anteriormente, ajuda a compreender a origem dessa negação contínua do racismo no país: “o silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo, são alguns aspectos dessa ideologia” (MUNANGA, 1996, p. 215).

Aqui o racismo pode ser compreendido como um conjunto de práticas materiais e tem por base relações de poder que atuam na conformação de existências de pessoas negras: desde onde vivem, até a escola e os cursos que fazem, os empregos que ocupam, suas posições no sistema cultural, o tratamento que recebem das instituições do Estado, estruturando as relações sociais aos níveis, culturais, políticos e ideológicos (BRAH, 2011, p.79)

Perceber a violência expressada pelas atitudes da personagem Senhorita Morello, nos ajuda a interpretar as críticas trazidas por Cecília e as dificuldades que a desestimulavam e tornaram a trajetória escolar “pesada”. Além de tentar fazer com que Cecília se sentisse constrangida por ser quilombola e de constranger o outro estudante indígena, as atitudes da coordenadora podem ser compreendidas se recordarmos dos aspectos do racismo no Brasil, discutidos por Munanga (1996).

Fanon (2008) também auxilia na interpretação da comparação realizada por Cecília, entre sua coordenadora e a Senhorita Morello. Ao argumentar sobre o comportamento racista por parte de franceses que se dirigiam a pessoas negras a partir do *petit-nègre*¹³⁴, Fanon (2008) critica tais atitudes, justamente por elas produzirem formas de aprisionamento, reduzindo pessoas negras a uma única imagem pela qual elas não são responsáveis. O autor diz: “Não estamos exagerando: um branco, dirigindo-se a um negro, compartilha-se exatamente como um adulto com um menino, usa a mímica, fala sussurrando, cheio de gentilezas e amabilidades artificiosas” (FANON, 2008, p. 44).

Atitudes que infantilizam pessoas negras, podem ser reconhecidas no comportamento da personagem Senhorita Morello que constantemente busca infantilizar e incapacitar Chris e sua família. Discutir o racismo presente no comportamento da personagem nos ajuda a interpretar o mal-estar relatado por Cecília, e a perceber que isso não se restringe a uma experiência individual, mas também é coletiva, enfrentada cotidianamente por crianças e adolescentes negros nos ambientes escolares.

Seguidamente, a estudante Angela nos fala sobre sua trajetória até chegar na UFMS. Como já apresentado no capítulo anterior, Angela vem do estado de Pernambuco para estudar medicina na UFMS. Sobre a decisão de estudar em uma universidade pública, a estudante diz:

Eu tinha muito uma visão de que assim que eu passasse na universidade eu ia ter uma certeza na minha vida. Tanto que quando eu fazia o cursinho eu me sentia meio perdida, sabe? Eu achava que não teria futuro nenhum e tal. E até no meu último ano de cursinho, eu comecei a estudar para concurso. Porque eu queria fazer alguma coisa da minha vida. Coisa que a maioria do pessoal da favela não tem tanta essa perspectiva. Tanto que eu tenho vários exemplos, tenho dois primos que pararam o ensino médio e não terminaram. E hoje em dia só trabalham. Um dos meus primos, trabalha de entregador e o outro trabalha no negócio de consertar carro que ele aprendeu olhando o pessoal, porque não tem nenhuma formação né?! E aí assim que eu passei na faculdade eu pensei “Poxa Consegui”! Consegui alguma coisa. Que bom, eu vou conseguir cumprir a minha meta. Estou me organizando, entendeu? (Angela, estudante de Medicina).

¹³⁴ *Petit-nègre*, preto-pequeno ou pretinho em francês, é a expressão utilizada para designar a mistura entre língua francesa e línguas africanas (FANON, 2008, p.35).

Angela nos contou sobre as dificuldades de ter origem periférica, o enfrentamento cotidiano do racismo no cursinho pré-vestibular em que era medida pelo “olhar” do segurança.

Além disso, Angela nos conta sobre as inseguranças e falta de perspectivas que enfrentou no ensino médio até a tomada de decisão para modificar sua trajetória. Quando a estudante nos fala dos dois primos que não concluíram o ensino médio, está apontando para um fato importante que marca a realidade educacional brasileira: o abandono dos estudos por jovens de periferia.

De acordo com o *Censo da Educação Básica*, publicado em 2020, adolescentes do sexo masculino apresentam a maior taxa de defasagem na relação idade/etapa do ensino que cursam; e perdem estatisticamente para as adolescentes de sexo feminino em todas as etapas de ensino. A maior disparidade entre os sexos é verificada no 6º ano do ensino fundamental, onde a porcentagem de distorção idade-série é de 28,2% para o sexo masculino e de 16,8% para o sexo feminino. No ensino médio esse número é de 24,5% para jovens do sexo masculino, e de 19,5% para o sexo feminino. O percentual de estudantes que reprovaram ou abandonaram o ano letivo, impacta diretamente no atraso escolar, mensurado aqui pela taxa de distorção idade-série e, obviamente, o tempo que esses estudantes permanecem na educação básica. Ainda, em 2019, de acordo com a *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD): Educação*, em 2019 mais de 10,1 milhões de jovens com idade entre 14 e 29 anos não concluíram o ensino médio, 71,7% eram negros.

Podemos perceber que existe uma conexão entre as experiências da estudante e as questões educacionais que atravessam a vida de milhares de jovens brasileiros. O acesso à educação básica foi ampliado, mas políticas de promoção à permanência desses estudantes ainda precisam ser aprimoradas, como já nos alertava Renísia Cristina Garcia, na obra *Identidade Fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira 1993-2003*, publicada em 2005.

Garcia (2005) chamou atenção para o perfil dos/as participantes do Enem/2001. Houve um aumento na participação de jovens acima dos 21 anos, passando de 8,5 para 18,7%. Também aumentou a participação de jovens autodeclarados pretos/as e pardos/as, de 19% para 36%, enquanto brancos/as permaneceram como maioria, com 58,5%. De acordo com dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2018, o número de inscritos autodeclarados/as pretos/as e pardos/as foi de 3.259.984 milhões, brancos totalizaram 36%, e indígenas chegaram a 0,6% (BRASIL, 2018).

A estudante Ana por exemplo, nos conta sobre as tentativas feitas para passar no curso de Medicina: “Eu fiz sete vezes o Enem, ao todo. E em 2018 eu fiz alguns vestibulares das estaduais de SP, patrocinados pelo meu tio, (risos). Passei em 2019 na UFMS”. Ana vem de um bairro periférico, localizado em uma cidade com 12 mil habitantes, no interior de Minas Gerais. Seu percurso de chegada até a UFMS envolveu aulas em cursinho pré-vestibular e rotina de estudos em casa. Sobre isso Ana diz que:

Foi uma jornada de autodescoberta. Eu tive a oportunidade de conhecer pessoas incríveis que me ajudaram no processo né?! Pessoas que me permitiram que eu chegasse até a UFMS. A maior barreira que eu tive que superar foram os meus próprios medos, as minhas próprias dúvidas com período de aprendizagem, dúvidas de autoconfiança e de autoconhecimento. Eu pude fazer cursinho em determinado período, eu me formei em 2011, para entender como eu teria que estudar. E depois eu parti para o estudo individual, e logo em seguida com o estudo individual, eu frequentei “aulões” dada a proximidade da minha cidade com a capital. E pude ingressar na universidade. A UFMS não era a minha primeira opção né?! Porque o meu foco era aqui no Sudeste né?! Devido ficar próximo de casa. Quando eu passei na UFMS, foi por um período de colocar na ponta do lápis se realmente daria para eu me mudar. Ver o gasto que eu teria e como que seria minha vida em Campo Grande. E ver se seria possível ou não ingressar nesse sonho. Se eu teria que talvez, estudar mais um ano para passar perto de casa.

Já a estudante Tarsila, também do curso de Medicina, tentou vestibular inúmeras vezes. Assim, como grande parte das estudantes entrevistadas, fez cursinho pré-vestibular. Tarsila nasceu no Paraná e nos fala sobre suas experiências:

Eu terminei o ensino médio em 2014 e não consegui entrar direto na universidade. Então eu tive que fazer alguns anos de cursinho. Como eu não tinha dinheiro e não tenho dinheiro (risos), eu fiz cursinho para entrar na universidade. Foi em um cursinho público, o Instituto Luther King. Eu fiz dois anos de cursinho no Instituto Luther King. Na época eu comecei a trabalhar. Eu trabalhava à tarde e o cursinho era à noite, ficava ali na Fernando Correia da Costa, no centro, então eu ia para o cursinho direto do trabalho. E depois eu voltava para casa às 22 horas da noite. Eu fiz dois anos de cursinho lá, fiz alguns vestibulares no Paraná porque minha família é de lá também, então eu tentava passar lá. E eu cheguei próximo, mas não consegui passar. O Instituto Luther King pode fazer só dois anos de curso, não pode fazer um terceiro ano. Como eu não passei no segundo ano de curso, e ainda queria ingresso em medicina, eu tive que fazer outro cursinho. Como institutos públicos são poucos aqui em Campo Grande, e eu precisava dar uma equilibrada em algumas matérias. Eu conheci o Referencial, um cursinho pago. E que eu poderia escolher algumas matérias, porque dos pagos ele era o mais barato, pela possibilidade de escolher as matérias que tinha mais dificuldade. Então eu comecei a pesquisar os cursinhos pagos, por que meu professor do ensino médio falou que iria custear parte do meu curso para eu continuar estudando. Hoje esse professor é meu amigo, já era meu amigo na época, mas hoje, nossa, é a melhor pessoa da minha vida. Aí eu entrei no cursinho Referencial, fiz um ano. Eu pagava a metade com o dinheiro que eu trabalhava, trabalhei até outubro deste ano, até a época do vestibular. E a outra metade o meu professor pagava, porque ainda pagando a metade era caro, mesmo sendo o mais barato na cidade. Então fiz mais três anos, depois prestei vestibular para UFMS, não fiz o Enem para a UFMS. Fiz vestibular para a UFPR, na unidade de Toledo, interior do Paraná, e fiquei por uma chamada. Fiz vestibular para Campo Grande e fiquei em 2 na lista de espera. Aí depois de algumas semanas eu passei nos dois. Como eu passei em Campo Grande primeiro e já havia feito a matrícula, eu deixei UFPR de lado;

As tentativas das estudantes apontam para duas questões relevantes: primeiro, a atuação de vestibulares como mecanismos de exclusão de jovens negros/as e pobres de cursos com prestígio social, por exemplo, Medicina. Esses mecanismos de seleção para ingresso no ensino superior, contribuem para a restrição de jovens que não tem acesso aos meios de preparação, como os cursinhos pré-vestibulares da rede privada¹³⁵. Segundo, as faculdades de Medicina são tradicionalmente ocupadas por membros das elites brasileiras. Historicamente, a criação dos cursos de medicina esteve atrelada à questão racial, como argumenta Schwarcz (2010), ao passo que dados sobre presença estudantes negros/as nessas instituições no século XIX e XX ainda é escasso (GOMES, 2008).

Em Mato Grosso do Sul, o curso de Medicina foi criado em 1966 e por meio da Lei 2.629, publicada no dia 26 de julho de 1966 que criava o ICB (Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande) juntamente com os cursos de Farmácia e Odontologia. Em março de 1968 foi realizado o primeiro vestibular unificado com 32 vagas para o Curso de Medicina, 24 vagas para Farmácia e 32 para Odontologia, mas curso só foi reconhecido em 1970, com a divisão do estado.

No primeiro semestre de 2018, o SISU recebeu 235.508 inscrições para os cursos de Medicina das universidades públicas federais, sendo o curso mais procurado no período (BRASIL, 2018). Na UFMS, o curso de medicina também foi o curso mais procurado, em 2019 obteve total de 4.493 de inscritos para 80 vagas ofertadas, destes apenas 79 estudantes. No mesmo ano somente 53 estudantes concluíram o curso.

Os dados acima nos ajudam a interpretar as dificuldades relatadas pelas estudantes sobre os processos seletivos para ingressar no curso Medicina na UFMS. E mesmo com as ações afirmativas implementadas, ainda existe um grande quantitativo de jovens que apesar de participarem dos processos seletivos, não conseguem ingressar em cursos superiores. De 4.493 inscritos, apenas 1,8% conseguiram ingressar no curso e medicina no ano de 2019.

¹³⁵ Em média a mensalidade em cursinho pré-vestibular considerado de elite em Campo Grande é de 1.900 reais. Já a mensalidade para cursar conjuntamente ensino médio e o cursinho pode chegar a 2600 reais. Acessado em: https://www.campograndenews.com.br/uploads/noticias/2020/03/10/64d9_rzz26be4.pdf

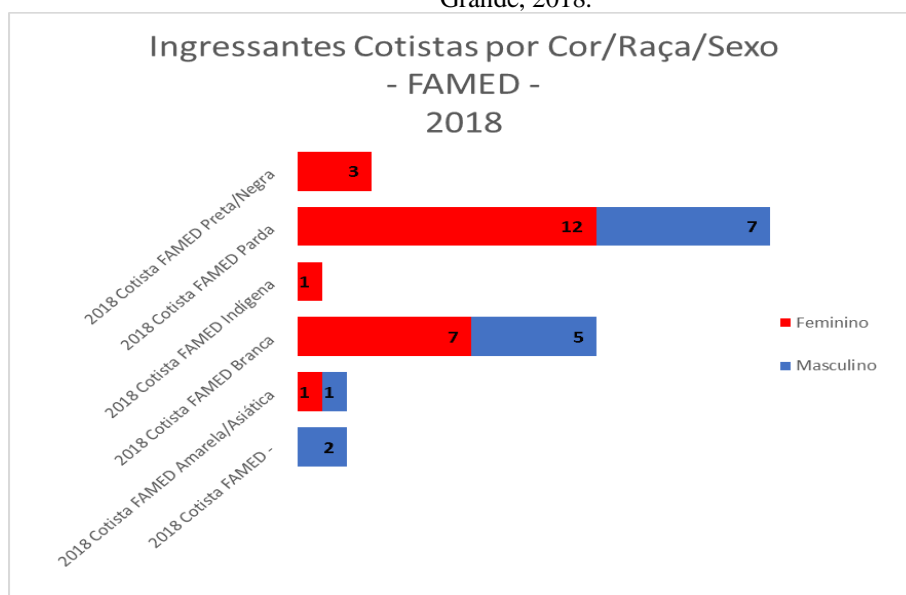
Gráfico 5 - Comparativo por sexo de ingressantes cotistas no curso de Medicina/UFMS, Câmpus Campo Grande, 2013 a 2018.



Fonte: Números fornecidos pela AGETIC/UFMS e organizados pela pesquisadora, 2021.

De acordo com os dados apresentados no Gráfico 4 podemos verificar que aproximadamente 169 estudantes cotistas ingressaram no curso de Medicina, Câmpus de Campo Grande, entre 2013 a 2018. Desses, cerca de 56,9% são do sexo feminino. Já estudantes do sexo masculino representam em torno de 43,1% do total. Somente em 2018, o curso de medicina apresenta respostas para a autodeclaração de cor/raça dos no perfil socioeconômico da UFMS. No gráfico a baixo podemos verificar o quantitativo referente a 2018:

Gráfico 6 - Quantitativo de Ingressantes Cotistas por Cor/Raça/Sexo no Curso de Medicina/UFMS, Câmpus Grande, 2018.



Fonte: Números fornecidos pela AGETIC/UFMS e organizados pela pesquisadora, 2021.
*as categorias descritas no gráfico foram elaboradas pela UFMS

O gráfico nos informa que dos 39 estudantes cotistas matriculados/as no curso de medicina, no ano de 2018, a maioria seriam do sexo feminino autodeclarados/as pardas/os, representando aproximadamente 30,8%. Notamos que apenas um estudante cotista autodeclarado/a indígena, do sexo feminino, ingressou no curso de medicina em 2018. E nenhum estudante cotista do sexo masculino que ingressou no período se autodeclarou preto/a. Mas o gráfico também nos suscita um questionamento: porque a UFMS não possui dados sobre a autodeclaração dos estudantes de medicina nos anos anteriores? Nosso questionamento se dá, pelo motivo de que a existência de dados sobre a autodeclaração desses estudantes poderia contribuir para a produção de políticas públicas, de permanência e análises sobre a implementação das ações afirmativas na UFMS, como vimos no item anterior.

Laiz, estudante do curso de Pedagogia prestou o Enem apenas uma vez e entrou para o curso. Laiz fez seu ensino médio em escola pública no centro de Campo Grande. A estudante nos conta sua trajetória de estudos:

Na escola estadual Joaquim Murinho eles estavam oferecendo cursinho. Eu estudava de manhã e à tarde eles ofereciam o cursinho para os alunos de lá e foram mais ou menos uns sete meses ou oito, não lembro bem. Mas foi assim, o ano inteiro de cursinho sabe? E foi assim que eu consegui me preparar. Era um pouco difícil porque acordava muito cedo para ir para escola de manhã e tinha que ficar até a tarde, até às 16:30h, eu não conseguia me focar, prestar atenção. Mas foi o que me ajudou a alcançar uma nota até que boa no ENEM (Laís, estudante de Pedagogia).

A importância dos cursinhos populares fica evidente nas falas das estudantes, já que a questão financeira parece como principal fator de impedimento para uma boa preparação para os processos seletivos de ingresso no ensino superior. O relato das estudantes nos permite argumentar que elas acabam por financiar seus estudos, seja por meio do trabalho ou de ajuda financeira de amigos e parentes. Neste sentido, traremos destaque para o papel dos cursinhos populares, como o Instituto Luther King (ILK), citado pela estudante Tarsila. De acordo com o pesquisador Bruno de Oliveira Ribeiro (2013) o ILK foi fundado em 15 de fevereiro de 2003, fundado por Aleixo Paraguassú Netto, Juiz de Direito aposentado, ex-secretário estadual de Justiça e de Educação, militante do movimento negro sul-mato-grossense, defensor das políticas de ações afirmativas para a população negra¹³⁶ (RIBEIRO, 2013).

O ILK foi idealizado para atuar na promoção da educação a partir da oferta de cursos pré-vestibulares para estudantes de baixa-renda, tendo como critério de seleção as ações

¹³⁶ No momento de implementação das políticas de ações afirmativas na UEMS, uma das pioneiras na implementação de cotas para população negra e indígena no país, Aleixo foi um dos protagonistas na defesa da constitucionalidade da Lei estadual 2.605, de autoria do deputado estadual Pedro Kemp - PT.

afirmativas. A instituição visa “[...] criar um espaço intercultural de aprendizagem, e um meio de combater as desigualdades sociais e étnicorraciais (RIBEIRO. 2013, p. 120). O ILK não foi a primeiro cursinho pré-vestibular do Mato Grosso do Sul, criado pelo movimento negro. Em 1997 o Grupo de Trabalhos e Estudos Zumbi (TEZ), fundou o curso pré-vestibular Milton Santos¹³⁷ em Campo Grande, para atender à população negra e indígena da cidade.

Podemos concluir que as trajetórias de acesso e permanência de estudantes negras na universidade envolvem a produção de rotas para alcançar um futuro almejado em meio a um presente pré-estabelecido por um passado cristalizado em representações de subordinação e violência. Suas ações, percepções e escolhas individuais podem ser interpretadas como formas de agência e processos de resistência que representam possibilidades de construção de novas subjetividades em meio às relações de gênero, raça, classe, sexualidade entre outros marcadores, articulados entre si.

Seus posicionamentos articulam demandas de reconhecimento da diferença por parte da universidade, ao mesmo tempo que reivindicam o espaço acadêmico como seu lugar, “elas batalharam para estar ali”. Demonstram que apesar de serem encaradas como “o outro” dentro da instituição, estão desafiando estruturas sociais e econômicas que tentam restringir sua presença no ensino superior. Quando as estudantes se descrevem como negras e relatam suas rotas de chegada até a UFMS, não deveríamos considerar essa movimentação apenas como um “retorno às raízes”, num sentido essencialista, mas a inauguração de novas formas de representar o que seria “ser negra” e “estar na universidade”.

Com isso, queremos dizer que neste trabalho consideramos os posicionamentos críticos, as negociações, legitimações e disputas relatadas pelas estudantes sobre suas trajetórias como estratégias de resistências políticas e culturais, apesar das desigualdades de raça, classe, gênero e sexualidade seguirem estruturando suas experiências individuais e coletivas. A educação não está fora deste contexto, nos inspiramos em Brah (2011, p.49) para refletir sobre as questões em torno da educação no Brasil, e argumentamos que elas fazem parte da história do imperialismo ocidental. Alguns países, por exemplo, França, Inglaterra e Estados Unidos têm exercido papel dominante na ordem social e econômica mundial e conseqüentemente na educação. Nos países subordinados ao processo de colonização, como é o caso do Brasil, o acesso à educação superior aparece como importante meio de mobilidade econômica e social. Apesar da possibilidade de mobilidade, para as estudantes as instituições

¹³⁷ Milton Santos (1926 - 2001) é reconhecido mundialmente como um dos maiores geógrafos brasileiros. Ver em: <http://miltonsantos.com.br/site/biografia/>.

educacionais também podem ter um importante papel na produção e reprodução das desigualdades sociais.

Assim, o próximo subcapítulo trata de analisar como a UFMS tem implementado políticas de permanência estudantil. no âmbito da Lei 12.711/2012. A análise se dará a partir de documentos, entrevistas, dados quantitativos relativos as questões de permanência de estudantes negras na UFMS.

4.4 Sobre Vivência no Espaço Acadêmico: Políticas de Permanência Estudantil na UFMS

As políticas de permanência estudantil têm a finalidade de possibilitar mecanismos para que os alunos possam permanecer na universidade e concluir seus estudos de modo eficaz. Dessa forma, as ações de assistência estudantis atuam na promoção da permanência de estudantes oriundos dos diferentes grupos sociais. Tais políticas não se limitam à assistência financeira, elas também devem auxiliar os/as estudantes na execução das atividades de ordem pedagógica exigidas pela instituição, com apoio psicológico, condições para desenvolvimento de pesquisas, apoio para a participação e realização de atividades de ensino pesquisa e extensão, atividades que promovam a prática de esportes, lazer, socialização entre os estudantes, assistência médica e odontológica. Portanto, o objetivo deste capítulo será analisar como a UFMS tem implementado ações de permanência estudantil, no âmbito da Lei 12.711/2012, especialmente as políticas voltadas para o atendimento e acompanhamento de estudantes negras.

Não é de hoje que as organizações do movimento negro atuam na luta por implementação de ações afirmativas na educação para a população negra. A exemplo do projeto de Lei n. 1.332, de 1983, de autoria do então deputado federal Abdias do Nascimento, que tratava de medidas compensatórias, entre elas a implementação de bolsas estudos em todos os níveis de ensino, para estudantes negros. “Serão destinadas a estudantes negros 40% (quarenta por cento) das bolsas de estudos concedidas pelo Ministério da Educação e Cultura e pelas Secretarias de Educação Estaduais e Municipais em todos os níveis (primário, secundário, superior, e de pós-graduação)” (BRASIL, 1983).

A proposta de Abdias vai ao encontro de proposições para a implementação de medidas que atuem na promoção da permanência de estudantes negros e não apenas no acesso. As ações de permanência não deveriam se restringir a implementação de auxílios financeiros, mas também a mudanças nos currículos escolares e acadêmicos como propôs o deputado Abdias. A entrada de estudantes cotistas nas universidades federais tem provocado

tensionamentos em toda a estrutura dessas instituições: políticas acesso, políticas de assistência estudantil, a forma como a produção acadêmica tem abordado a questão étnicorracial e os conhecimentos que são historicamente considerados legítimos. “[...] não seria de modo algum satisfatório implementar ações afirmativas para jovens negros e indígenas sem, paralelamente, mudar o currículo colonizado, racista e branqueado que vem se repetindo cronicamente em todas as nossas instituições” (CARVALHO, 2019, p. 80).

Inclusive, a estudante Angela relata que no curso de Medicina FAMED/UFMS, durante o primeiro semestre de 2020, existiu a opção de fazer no curso de Ciências Sociais, uma disciplina optativa voltada ao atendimento das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Ao ser questionada se já fez alguma disciplina voltada para o tema das relações étnico-raciais, Angela responde:

Até agora não ouvi falar sobre nenhuma ação de extensão ou capacitação em relação a isso. Mas esse semestre, por exemplo, a gente teve a opção de fazer a disciplina de relações étnico raciais que é do curso de Ciências Sociais. E aí acaba contando como optativa se a gente cursar a disciplina. Até agora eu só sei desse meio de acesso à cultura afro. Tem o Coletivo Enegrecer que a gente pode ter acesso, para reuniões, para palestras que eles fazem. Mas não é divulgado na FAMED, os eventos do Enegrecer, não são divulgados, essa disciplina de relações étnico-raciais, você tem que buscar entendeu?! Por exemplo, eu precisei do coletivo para uma ação que eu ia fazer da minha liga acadêmica, que eu faço parte de uma liga que trata da saúde do adolescente. Eu iria dar uma oficina sobre diversidade e chamei eles para falarem sobre as dificuldades das relações étnico-raciais, entendeu? E eu os chamei para falar, assim como o menino que é coordenador, que ele também é homossexual, iria falar também sobre como é ser homossexual na sociedade atual. Então você tem que procurar isso. Eu só tenho acesso porque eu procurei, então é mais ou menos isso, não tem muita divulgação dessas coisas. Sobre direitos humanos também não é obrigatório. Também o estudo de libras é uma optativa e o estudo das ciências do ambiente tem optativa. Eu não sei qual a vertente do ensino relacionada ao meio ambiente. Eu não sei se é só um ambiente hospitalar, eu não sei, não parei para ler o plano da disciplina. E realmente fica deixando a desejar na formação, a falta dessas disciplinas tão importantes.

Ao analisarmos o Relatório de Autoavaliação Institucional da UFMS, do ano de 2018, verificamos que naquele ano dez cursos de graduação foram avaliados por comissões do INEP/MEC, por visita *in loco*, sendo 8 cursos para Renovação de Reconhecimento e 2 para Reconhecimento de Curso. Entre inúmeros pontos avaliados, nos chamou atenção o descumprimento de requisitos legais e normativos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP 03/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004). Bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e as Políticas de educação ambiental (Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 e Decreto Nº 4.281 de 25 de junho

de 2002). O relatório informou que já estaria em elaboração o novo Plano Pedagógico de Curso para os cumprimentos destes requisitos legais e normativos.

Em consulta ao Plano Pedagógico da FAMED/UFMS, encontramos a Resolução nº 626, de 11 de dezembro de 2018, que incluiu no currículo do curso, a partir do segundo semestre de 2018, sete disciplinas optativas em Tópicos Especiais de Saúde que trazem abordagens de conteúdos relacionados às temáticas de Educação Ambiental, Direitos Humanos e Educação das Relações Étnico-raciais.

Sendo assim, podemos argumentar que a FAMED/UFMS só vai instituir disciplinas que abordem a temática das relações étnico-raciais e dos direitos humanos, a partir de imposição externa, no ano de 2018, quatorze anos após a publicação do primeiro Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em 2004. Embora a UFMS apresente mudanças normativas a respeito da incorporação da discussão em torno da educação para as relações étnico-raciais, a consolidação de mudança curricular, que tem como ponto central a produção de conhecimento, ainda está em processo de construção, “[...] apenas a menção normativa dos temas não pode ser considerada uma medida que assegura por si só mudança na revisão dos conteúdos curriculares” (PASSOS et al, 2016, p. 32).

Além da discussão sobre as mudanças curriculares fomentadas pelas políticas de ação afirmativa na UFMS, o relato de Angela nos informa sobre a ausência de atividades de extensão e capacitação sobre o tema das relações étnico-raciais no curso de medicina. Mas a ausência de tais atividades por parte da instituição, não impediu que a estudante elaborasse estratégia para contornar o problema. Sua aproximação com o Coletivo Enegrecer é um exemplo de agência, mas não como uma noção simplificada de livre escolha. Aqui a agência ocorre como um processo de resistência que envolve valores e discursos de experiências educativas e familiares que a permitem atuar como agente em uma instituição que reforça continuamente a exclusão de estudantes negros/as e indígenas.

Como nos lembra Chris Barker e Emma A. Jane (2016) a agência pode ser considerada como um processo socialmente produzido dentro de um contexto específico. A ação de Angela não é individual, envolveu a participação de outros autores e ocorreu dentro do espaço fornecido pela “ausência” de disciplinas e programas institucionais sobre o tema das relações étnico-raciais. Sua preocupação em discutir o tema dentro da liga acadêmica de saúde do adolescente pode ser encarada como uma forma de resistência, ou seja, um momento de negociação para alcançar potenciais vitórias, mesmo que pequenas, perante formações hegemônicas. Como nos lembra Hall (2016b): “O momento da negociação é

também um momento de luta e resistência. O fato de que o outro lado não vai ser derrubado não significa que concessões importantes e ganhos não podem ser alcançados” (p. 188, Tradução Livre)¹³⁸.

De acordo com informações trazidas pela estudante Elena, egressa do curso Artes Visuais, o Coletivo Enegrecer surgiu em 2019 a partir da iniciativa de artistas negros/as que residem em Campo Grande, dentre eles estudantes e egressos/as do curso de artes visuais. O Coletivo Enegrecer se destaca por ser o primeiro coletivo de artistas negros da capital de Mato Grosso do Sul. Elena relata sua experiência de participação como uma das fundadoras do Coletivo:

E eu vejo como uma responsabilidade que eu tenho de chegar em um momento da minha vida em que eu me questiono: E agora o que eu faço com isso? Eu apareço na televisão, eu estou na mídia, as pessoas falam do meu nome, e agora? Eu senti que eu tinha que trazer outras pessoas para cena, porque é bem complicado ser artista, sozinha a gente não vai para lugar nenhum.

A partir dos relatos das estudantes podemos considerar os coletivos como espaços políticos de (re)construção da identidade, de fortalecimento, de afetividade e de troca conforme identifica a pesquisadora Luana Ribeiro da Trindade (2018). A pesquisadora aprofunda a discussão sobre coletivos formados por estudantes negros/as em sua pesquisa de doutorado em andamento intitulada: *Fortalecendo os fios: a emergência dos coletivos de estudantes negros e negras em universidades da região sudeste*, mostrando que os coletivos são formados em contextos específicos e por demanda múltiplas. Trazendo pautas a fim de problematizar diferentes temáticas, como saúde da população negra, sexualidade... que, muitas vezes, não são discutidas em sala de aula. As ações e estratégias dessas organizações, abrangem diversas atividades políticas, culturais, formativas e educativas. Assim, argumentamos que as ações apresentadas pelas estudantes podem ser conceituadas como agência na perspectiva dos Estudos Culturais, onde aqueles/as que historicamente foram postos/as à margem, possam se posicionar e negociar como sujeitos de sua história e experiência, além de contestar representações que buscam inferiorizam estudantes cotistas. Como argumenta a estudante Tarsila:

A partir do terceiro e quarto ano passamos dentro do hospital, são as clínicas e no quinto ano, somos internos, ou seja, estagiários. E sei relatos de pessoas no ciclo clínico de professores que falam: “Ah tinha que ser cotista mesmo” de uma maneira pejorativa. E tem professores que falam dos alunos cotistas de escola pública que são do colégio militar: você sabe que não é cotista? Você roubou a vaga de alguém da escola pública realmente né? Mas eu nunca eu vi presencialmente. Não sei se é assim mesmo ou se são boatos (Tarsila, estudante de Medicina).

¹³⁸ No original: The moment of negotiation is also a moment of struggle and resistance. The fact that the other side is not going to be overthrown does not mean that important concessions and gains cannot be won.

Ao relatar os comentários pejorativos que poderiam ter sido ditos por professores do curso de Medicina, a estudante se referia a situações em que se colocava em questionamento os conhecimentos adquiridos pelos/as estudantes. E qualquer erro cometido durante as atividades se deveria ao fato do/a estudante ser cotistas. Mesmo com a possibilidade de o comentário ser um boato, ele não se afasta do argumento de que as políticas de ações afirmativas para o ingresso de estudantes negros/as e indígenas iria reduzir a qualidade do ensino nas universidades. A estudante Miriam, do curso de Medicina, relata situações de discriminação por ser cotista na UFMS:

Já sofri uma discriminação por ser cotista também. O professor falou que os cotistas atrasavam o aprendizado e que teriam maior dificuldade de acompanhar as aulas. E depois pediu pra quem era cotista falar ou levantar a mão, estávamos em um grupo pequeno, tinham umas dez pessoas das quais, cinco eram cotistas (Miriam, curso de Medicina).

A situação relatada pela estudante não é exclusiva da UFMS está relacionada com discursos amplamente divulgados pelas mídias nacionais sobre as ações afirmativas. Em dezembro de 2012, uma leitora do jornal *Folha de São Paulo* argumentou que a Lei 12/711/2012 iria representar o fim da excelência nas universidades públicas do país (LEI DE COTAS...,2012). Mas a pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa apontou que a presença de estudantes cotistas não reduziu a qualidade do ensino na Universidade Federal do Piauí. Estudantes cotistas obtêm desempenho semelhante ou superior ao grupo de estudantes não-cotistas. Além disso, a pesquisa informa que a questão foi verificada também em outras universidades federais do país.

Sobre a UFMS não nos foi disponibilizado o percentual de desempenho dos/as estudantes ao longo de sua trajetória acadêmica. Mas obtivemos via *e-Sic* o percentual de aprovação nos cursos de graduação oferecidos pela UFMS no Câmpus de Campo Grande a partir do critério de autodeclaração cor/raça e sexo, conforme a tabela abaixo:

Tabela 1 - Número e percentual de aprovação nas disciplinas de graduação oferecidos pela UFMS no Câmpus de Campo Grande a partir do critério de autodeclaração cor/raça e sexo, em 2013.

Sexo	Cor	Matrículas em Disciplinas	Aprovações em Disciplinas	Reprovações em Disciplinas	Taxa de Aprovação em Disciplinas*
Feminino	Amarela	1.433	1.091	342	76,13%
Masculino	Amarela	1.162	750	412	64,54%
Feminino	Branca	18.520	14.158	4.362	76,45%
Masculino	Branca	15.831	10.001	5.830	63,17%
Feminino	Indígena	126	74	52	58,73%
Masculino	Indígena	128	43	85	33,59%
Feminino	Parda	5.727	4.319	1.408	75,41%
Masculino	Parda	5.324	3.549	1.775	66,66%
Feminino	Preta	1.582	1.114	468	70,42%
Masculino	Preta	2.056	1.189	867	57,83%

Fonte: Dados fornecidos pela via e-SIC pela ouvidoria e organizados pela pesquisadora, 2021.

* percentual de aprovação (considerando aprovação em disciplinas).

Tabela 2 - Número e percentual de aprovação nas disciplinas de graduação oferecidos pela UFMS no Câmpus de Campo Grande a partir do critério de autodeclaração cor/raça e sexo, em 2014.

Sexo	Cor	Matriculas em Disciplinas	Aprovações em Disciplinas	Reprovações em Disciplinas	Taxa de Aprovação em Disciplinas*
Feminino	Amarela	1.817	1.301	516	71,60%
Masculino	Amarela	1506	869	637	57,70%
Feminino	Branca	26.089	18.620	7.469	71,37%
Masculino	Branca	20.893	12.326	8.567	59,00%
Feminino	Indígena	192	120	72	62,50%
Masculino	Indígena	160	45	115	28,13%
Feminino	Parda	9.323	6.427	2.896	68,94%
Masculino	Parda	7.510	4.391	3.119	58,47%
Feminino	Preta	2.334	1.489	845	63,80%
Masculino	Preta	2.695	1.464	1.231	54,32%

Fonte: Dados fornecidos pela via e-SIC pela ouvidoria e organizados pela pesquisadora, 2021.

* percentual de aprovação (considerando aprovação em disciplinas).

Tabela 3 - Número e percentual de aprovação nas disciplinas de graduação oferecidos pela UFMS no Câmpus de Campo Grande a partir do critério de autodeclaração cor/raça e sexo, em 2014.

Sexo	Cor	Matriculas em Disciplinas	Aprovações em Disciplinas	Reprovações em Disciplinas	Taxa de Aprovação em Disciplinas*
Feminino	Amarela	2.089	1.537	552	73,58%
Masculino	Amarela	1.840	1.163	677	63,21%
Feminino	Branca	32.265	23.378	8.887	72,46%
Masculino	Branca	26.180	15.655	10.525	59,80%
Feminino	Indígena	283	178	105	62,90%
Masculino	Indígena	171	59	112	34,50%
Feminino	Parda	12.416	8.642	3.774	69,60%
Masculino	Parda	10.393	6.084	4.308	58,54%
Feminino	Preta	3.228	2.229	999	69,05%
Masculino	Preta	3.657	2.037	1.620	55,70%

Fonte: Dados fornecidos pela via e-SIC pela ouvidoria e organizados pela pesquisadora, 2021.

* percentual de aprovação (considerando aprovação em disciplinas).

Tabela 4 - Número e percentual de aprovação nas disciplinas de graduação oferecidos pela UFMS no Câmpus de Campo Grande a partir do critério de autodeclaração cor/raça e sexo, em 2016.

Sexo	Cor	Matriculas em Disciplinas	Aprovações em Disciplinas	Reprovações em Disciplinas	Taxa de Aprovação em Disciplinas*
Feminino	Amarela	1.955	1.547	408	79,13%
Masculino	Amarela	1.981	1.206	775	60,88%
Feminino	Branca	32.302	25.304	6.998	78,34%
Masculino	Branca	26.636	17.485	9.151	65,64%
Feminino	Indígena	266	162	104	60,90%
Masculino	Indígena	161	68	93	42,24%
Feminino	Parda	14.465	10.584	3.881	73,17%
Masculino	Parda	12.497	7.855	4.642	62,86%
Feminino	Preta	3.554	2.551	1.003	71,78%
Masculino	Preta	3.892	2.418	1.474	62,13%

Fonte: Dados fornecidos pela via e-SIC pela ouvidoria e organizados pela pesquisadora, 2021.

* percentual de aprovação (considerando aprovação em disciplinas).

Tabela 5 - Número e percentual de aprovação nas disciplinas de graduação oferecidos pela UFMS no Câmpus de Campo Grande a partir do critério de autodeclaração cor/raça e sexo, em 2017.

		Matriculas em			Taxa de
--	--	---------------	--	--	---------

Sexo	Cor	Disciplinas	Aprovações em Disciplinas	Reprovações em Disciplinas	Aprovação em Disciplinas*
Feminino	Amarela	2.021	1.506	515	74,52%
Masculino	Amarela	1.954	1.301	653	66,58%
Feminino	Branca	33.414	26.076	7.338	78,04%
Masculino	Branca	28.354	18.915	9.438	66,71%
Feminino	Indígena	268	168	100	62,69%
Masculino	Indígena	256	108	148	42,19%
Feminino	Parda	17.859	12.937	4.922	72,44%
Masculino	Parda	15.922	9.885	6.037	62,08%
Feminino	Preta	4.042	2.865	1.117	70,88%
Masculino	Preta	4.434	2.688	1.746	60,62%

Fonte: Dados fornecidos pela via e-SIC pela ouvidoria e organizados pela pesquisadora, 2021.

* percentual de aprovação (considerando aprovação em disciplinas).

Tabela 6 - Número e percentual de aprovação nas disciplinas de graduação oferecidos pela UFMS no Câmpus de Campo Grande a partir do critério de autodeclaração cor/raça e sexo, em 2018.

Sexo	Cor	Matriculas em Disciplinas	Aprovações em Disciplinas	Reprovações em Disciplinas	Taxa de Aprovação em Disciplinas*
Feminino	Amarela	2.106	1.618	488	76,83%
Masculino	Amarela	2.255	1.496	759	63,34%
Feminino	Branca	34.744	26.422	8.317	76,05%
Masculino	Branca	31.125	19.549	11.467	63,01%
Feminino	Indígena	536	225	311	41,98%
Masculina	Indígena	676	246	430	36,39%
Feminino	Parda	20.185	14.250	5.933	70,60%
Masculino	Parda	18.435	10.839	7.595	58,80%
Feminino	Preta	4.511	3.156	1.353	69,96%
Masculino	Preta	5.119	2.925	2.194	54,14%

Fonte: Dados fornecidos pela via e-SIC pela ouvidoria e organizados pela pesquisadora, 2021.

* percentual de aprovação (considerando aprovação em disciplinas).

Os dados acima informam que estudantes do sexo feminino autodeclarados/as pretos/as e pardos/as têm percentual de aprovação em disciplinas semelhante ou inferior em comparação a estudantes do sexo feminino autodeclarados/as brancos/as e amarelas. Também verificamos que no geral, estudantes do sexo feminino têm percentual de aprovação em disciplinas superior em comparação com estudantes do sexo masculino. Já estudantes indígenas estão entre o grupo com menor número de matrículas e tem percentual de aprovação inferior em comparação com todos os outros grupos. Nossa hipótese para tais percentuais é de que estudantes pretos/as, pardos/as e indígenas tenham menor acesso às políticas de permanência estudantil e aqueles/as que acessam não tem efetividade no atendimento de suas demandas. Como é caso de estudantes indígenas e quilombolas, já que a UFMS, por exemplo, não conta com espaço físico de moradia estudantil e esses grupos têm de se deslocar de suas comunidades, que em grande parte estão localizadas no interior do estado ou em áreas periféricas da capital de Mato Grosso do Sul. A contribuição da estudante

Tarsila sobre a experiência de ser cotista na UFMS nos ajuda a situar a discussão sobre as políticas de permanência estudantil:

É uma experiência bem tranquila. Acho que o principal “problema” é a assistência estudantil da UFMS. Acho que o número de bolsa permanência não dá conta do número de estudantes cotistas da UFMS. Isso acaba por prejudicar muitos alunos e alguns deles não consegue continuar o curso. Então acho que isso tem que ser melhorado na UFMS.

A estudante Patrícia, formada em Pedagogia pela UFMS, apesar de não ter ingressado na UFMS via ações afirmativas, nos contou sobre suas experiências com as políticas de permanência estudantil:

Eu me formei por conta de política de assistência estudantil. Bem no primeiro ano da graduação eu tentei a bolsa permanência, aquela bolsa de R\$ 400 que a universidade cede para os alunos pelo o critério de vulnerabilidade e tal. Eu consegui essa bolsa. Eu tive um grande problema também por que a bolsa, ela pedia que você cumprisse essas 20 horas de atividades semanais. E como o curso era integral e eu tenho um filho e que horário que eu ia cumprir essas 20 horas? Né?! Daí eu tive que mudar de tutor, enfim...daí depois disso, eu consegui a bolsa iniciação científica, uma professora muito querida e sabia da minha situação, falou para mim: olha eu tenho duas bolsas e tal. Só que...enfim...ela conseguiu me ceder essas bolsas por conta que ela conhecia minha situação e depois eu descobri que a bolsa permanência do MEC que era para quilombola e alunos indígenas, e a minha família quilombola. E teve um grande problema também, por que daí quando eu soube, foi uma situação que eu ia ter que largar universidade para trabalhar. E daí minha professora, ela falou assim: não, vai lá na assistência estudantil e conversa. Eu cheguei na assistência estudantil essa bolsa sim, mas só que é só para quem é quilombola ou indígena, e eu falei cara eu sou quilombola! Só que teve um problema, a do MEC podia acumular com outras bolsas, mas a permanência na época que eu estava recebendo, não...a iniciação científica não podia acumular com qualquer outra bolsa. E eu não sabia, não fui orientada, e comecei a receber as duas bolsas, a do MEC e da iniciação científica. Eu depois no final do meu curso, quase no final do meu curso, eu fui chamada e falaram que ia ter que devolver o valor que eu recebi. E montei um processo, fui na ouvidoria e tal. Mas enfim, eu só graduei por causa das assistências que a UFMS dá para permanência.

As bolsas citadas por Patrícia e Tarsila fazem parte das políticas de permanência implementadas nas últimas duas décadas, no âmbito das universidades federais. No quadro abaixo podemos visualizar algumas das políticas públicas voltadas para a promoção da permanência estudantil nas universidades federais brasileiras:

Quadro 8 - Programas Federais para a promoção da permanência estudantil nas universidades federais.

Programas para a promoção da permanência estudantil nas universidades federais	
Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES) - Decreto nº 4.875, de 11 de novembro de 2003	O Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes) 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. Oferece apoio financeiro para alunos estrangeiros participantes do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), regularmente matriculados em cursos de graduação em instituições federais de educação superior, especialmente estudantes vindos de países africanos.
Programa Nacional de	O Programa, tem como finalidade ampliar as condições de

Assistência Estudantil (PNAES) – Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.	permanência dos jovens na educação superior pública federal. Viabiliza a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão.
Programa de Bolsa Permanência (PBP)- 2013	O programa é voltado para a concessão de auxílio financeiro aos estudantes, sobretudo, aos estudantes quilombolas, indígenas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em instituições federais de ensino superior e assim contribuir para a permanência e a diplomação dos beneficiados.

Fonte: Dados retirados do site do MEC e organizados pela pesquisadora.

De acordo com o Quadro 7 os programas PROMISAES e PNAES foram implementados no governo Lula (2003-2010). Já o PBP, foi implementado durante o governo Dilma (2011 – 2016). Podemos destacar o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) que tem como eixo central a promoção da permanência de estudantil no ensino superior, mas todos os programas citados atuam com o mesmo objetivo. Conforme o Art. 2º do Decreto 4.875/2003, a são objetivos do PNAES:

- I – Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - Minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - Contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (PNAES, 2033).

O documento ainda informa que o PNAES deverá ser implementado articulando atividades de pesquisa, extensão e ensino para os estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação. Assim as ações devem ser aplicadas nas seguintes áreas: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; acesso, participação e aprendizagem de estudantes com algum tipo de deficiência, altas habilidades e superdotação.

Podemos considerar que tais programas irão ter um papel de atuar na assistência de estudantes que necessitam de suporte para acessar e concluir os estudos. Atualmente a UFMS conta com a Divisão de Assistência Estudantil (DIASE), vinculada a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES). São competências da PROAES:

- I - Organizar e divulgar o calendário das ações do Programa de Assistência Estudantil, em conformidade com o calendário acadêmico vigente;
- II - Elaborar e divulgar os editais de cada ação, bem como, os editais de acompanhamento e resultado;
- III - entrevistar e selecionar os discentes de Campo Grande;
- IV - Acompanhar os discentes beneficiários de Campo Grande e V - orientar as Secretarias de Apoio para Assuntos Estudantis (Secaes) quanto ao planejamento, seleção e acompanhamento das ações em cada Câmpus (UFMS, 2017).

As ações de assistência estudantil foram normatizadas pela Resolução nº 59, de 25 de julho de 2017. De acordo com a Resolução, os objetivos do Programa de Assistência

Estudantil da UFMS estavam em consonância com as exigências e com os recursos do PNAES, o Programa de Assistência Estudantil realizava as seguintes atividades:

- I – Auxílio permanência: aporte financeiro mensal para discentes, a fim de subsidiar despesas com os estudos e contribuir para redução da evasão;
- II - Auxílio-alimentação: consiste em subvenção financeira, com periodicidade e desembolso mensal, destinada para atender às necessidades de alimentação dos discentes;
- III - auxílio-creche: subvenção financeira a discentes com guarda de crianças menores de seis anos, que comprovadamente aguardam vaga em centros de educação infantil no município no qual está matriculado em curso de graduação;
- IV - Auxílio-moradia: concessão de benefícios aos discentes que comprovem ser oriundos de famílias residentes ou domiciliadas em municípios fora do Câmpus no qual está matriculado;
- V - Auxílio à participação em eventos: subvenção financeira concedida aos discentes para apoiar a participação em eventos científicos fora da sede do Câmpus onde está matriculado, exclusivamente para apresentação de trabalho;
- VI - Auxílio instrumental pedagógico: caracteriza-se pela disponibilização de um kit com materiais e instrumentos previstos e indispensáveis para a aprendizagem, permitindo ao acadêmico o acompanhamento das disciplinas do curso;
- VII - auxílio emergencial: repasse financeiro correspondente ao valor vigente do auxílio permanência para discentes prioritariamente ingressantes com alto risco de evasão e oriundos, preferencialmente, de cidade distinta da localização do Câmpus no qual está matriculado, com duração de até três meses, podendo ser renovada uma única vez (UFMS, 2017).

Em 2018, conforme a Resolução nº 135, de 28 de dezembro, altera-se as ações de assistência estudantil promovidas pela instituição incluindo: Auxílio Financeiro para Apoio Pedagógico¹³⁹ e Auxílio Financeiro para Apoiar Estudante com Deficiência¹⁴⁰. Aqui verificamos que estudantes com deficiência que ingressaram via ampla concorrência ou por meio das ações afirmativas recebem acompanhamento que contribui para a sua permanência, participação, aprendizagem e inclusão.

Embora os auxílios proporcionados pela UFMS estejam em consonância com PNAES, até o presente momento a UFMS não promove nenhuma política de atendimento e acompanhamento específico para a permanência, participação, aprendizagem e inclusão de estudantes autodeclarados pretos/as, pardos/as, quilombolas e indígenas, mesmo que tenhamos verificado percentuais de aprovação em disciplinas inferior aos estudantes autodeclarados brancos/as e amarelos. Os percentuais de aprovação e ausência de políticas de permanência que levem em conta as especificidades desses grupos apontam para a possibilidade de tais fatores estarem relacionados.

¹³⁹ O Auxílio Financeiro para Apoio Pedagógico é a subvenção financeira concedida aos estudantes da UFMS para serem tutores em cursos de revisão dos conteúdos abordados no ensino médio.

¹⁴⁰ 5. O Auxílio Financeiro para Apoio ao Estudante com Deficiência é a subvenção financeira aos estudantes da UFMS para acompanhamento pedagógico de estudantes com deficiência, nas atividades curriculares do curso.

Retomando o relato da estudante Tarsila, suas críticas são direcionadas a quantidade de bolsas oferecidas pela universidade. Acontece que após a implementação das ações afirmativas na UFMS, a partir da Lei 12.711/2012, temos uma possível modificação no cenário das políticas de permanência estudantil, já que parte da reserva de vagas deve ser destinada a estudantes com renda familiar per capita de até 1,5 salário mínimo. Como a UFMS não criou nenhuma política de assistência financeira específica para alunos cotistas autodeclarados pretos/as, pardos/as e indígenas, a pouca quantidade de bolsas permanência disponíveis é disputada entre estudantes cotistas e não cotistas de baixa renda.

No ano de 2014, de acordo com o Edital nº 52 da então Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis PREAE/UFMS, foram disponibilizadas o total de 311 bolsas permanência¹⁴¹ e apenas 159 auxílio alimentação¹⁴² para atender todos os campi da UFMS. Em 2017, o Edital da PROAES/UFMS, de 31 de julho de 2017 informa que foram disponibilizados 257 bolsas permanência para atender todos os campi da UFMS, e apenas 79 bolsas para atender o campus de Campo Grande. O edital ainda esclarece que a distribuição de vagas das ações de Assistência Estudantil foi realizada proporcionalmente entre os campi com base no número de discentes ativos com renda per capita de até um salário mínimo e meio vigente.

Nesse contexto, o relato de Patrícia chama atenção para a realidade de muitos estudantes que abandonam o ensino superior por conta da questão financeira. Seu posicionamento de acumular o recebimento de duas bolsas, mesmo que não fosse institucionalmente permitido, pode representar um indicativo da necessidade de políticas de assistência estudantil que garantam a dedicação exclusiva dos/as estudantes aos estudos. Foi a partir do acúmulo de suporte financeiro que a estudante conseguiu concluir a graduação em Pedagogia, já que o curso era integral. Já que apenas o valor da bolsa permanência da UFMS de 400 reais não custeava despesas como aluguel, cuidados com uma criança, alimentação e material escolar. Mesmo não sendo cotista, o relato de Patrícia não está distante do posicionamento de Tarsila. Podemos complementar a discussão sobre a relevância de políticas de permanência para as estudantes cotistas, com a contribuição do Professor Antonio Hilário:

Então hoje já é um ponto comum na UFMS, já é consenso que só o acesso não resolve. Mas isso há dez anos que a UERJ fala. Há dez anos que a UFSCAR fala isso. Há dez anos que a gente fala isso aqui no Redes de Saberes aqui no Mato

¹⁴¹ De acordo com o edital citado, a bolsa permanência/UFMS consiste: no repasse financeiro ao acadêmico em situação de vulnerabilidade socioeconômica, o valor de 400 reais. O acadêmico beneficiado deverá cumprir carga horária de doze horas semanais em atividades de ensino, pesquisa ou extensão

¹⁴² O Auxílio-Alimentação: Consiste em um auxílio financeiro a estudantes em vulnerabilidade socioeconômica dos campi da UFMS onde não existam Restaurante Universitário, visando contribuir com as despesas com alimentação

Grosso do Sul. Já há quinze anos atrás a gente já previa que não bastava o acesso. Pra ter a permanência é preciso muitas ações, muitas políticas dentro da universidade pra acolher, pra dar condições do cotista permanecer na universidade.

Sobre o assunto a Profa. Dra. Thaize de Souza Reis comenta que:

O que a gente tem na UFMS é basicamente o que a lei determina que é a reserva de vagas. E aí não temos outras políticas de ações afirmativas. É mais do que só o acesso. Nós precisamos de outras ações na universidade. Para começar as bolsas e toda a questão que envolve outras assistências. Acho que agora as pessoas estão entendendo um pouco mais, mas era muito difícil convencer a gestão que não deveria tratar todo mundo igual. A universidade tinha uma ideia que teria que tratar todo mundo igual. Porque logo que eu cheguei, eu propus à DIAAF de fazer um trabalho só com alunos cotistas. E aí tinha aquela ideia que se trabalhar só com alunos cotistas iria estigmatiza-los. E eu disse que não, o trabalho seria justamente para eles conseguirem lidar com essas questões. E tinha a dificuldade de se entender que é sim um grupo diferente, que deve ser tratado diferente e pensar outras ações afirmativas. Pensar bolsas, moradias, programas de assistência psicológica voltadas especificamente para eles. Pensar programas de assistência educacional, porque esses alunos vêm de escola pública e alguns tem dificuldades, defasagens na escrita e em conceitos mais básicos. Então precisava ter algum atendimento para ajudar nesse sentido. Eu vejo que a UFMS faz o que é determinado, o que a lei determina. Tem feito bem o processo das bancas de verificação, até o ano passado, mas deixa muito a desejar no restante das ações afirmativas.

O professor Antonio Hilário e Profa. Thaize têm proximidades em suas considerações sobre as políticas de permanência na UFMS. Seus posicionamentos problematizam a quase total inexistência de políticas de permanência específicas para estudantes pretos/as, pardos/as, quilombolas e indígenas na UFMS. A tabela a seguir nos ajuda a contextualizar melhor a discussão sobre o número de atendimentos de estudantes cotistas e não-cotistas pela política de assistência estudantil da UFMS.

Tabela 7 - Número de estudantes matriculados e atendidos/as pelas políticas de assistência estudantil da UFMS, campus Campo Grande, entre os anos de 2013 a 2018.

Estudantes matriculados/as nos cursos de graduação presenciais e da Educação à Distância (EAD), Câmpus Campo Grande.	Ano de referência					
	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Total de estudantes não-cotistas	10.237	11.557	11.605	10.857	12.383	12.924
Total de estudantes cotistas	278	782	1.461	2.206	3.171	3.707
Total de estudantes não-cotistas atendidos/as pelas políticas de Assistência Estudantil.	522	1.038	1.192	1.629	4.117	4.461
Total de estudantes cotistas atendidos/as pelas políticas de Assistência Estudantil.	36	157	277	546	1.566	1.865

Fonte: Dados fornecidos via e-SIC pela Coordenadoria de Assistência Estudantil (CAE/UFMS) e organizados pela pesquisadora.

A partir da tabela 8 e dos relatos das estudantes podemos perceber que no ano de 2013, aproximadamente 13% dos estudantes cotistas matriculados no campus de Campo Grande foram atendidos por alguma política de assistência estudantil. Em 2018, as políticas de assistência estudantil alcançaram o maior percentual de estudantes cotistas atendidos no período apresentado, em torno de 41,3%. A ausência de dados detalhados e especificados por

critérios de autodeclaração de cor, sexo e modalidade de ingresso não permitem aprofundar a discussão sobre a efetividade do atendimento das políticas de assistência estudantil da UFMS.

Os relatos das estudantes deixam evidente a importância das políticas de assistência estudantil para a conclusão do curso e para o aproveitamento integral das atividades oferecidas pela instituição. Sobre isso, a estudante Ana diz que:

Excelente. Mas elas devem ser ampliadas e se possível flexibilizadas dado as condições tão adversas que os estudantes estão inseridos. Tem colegas que teoricamente estão financeiramente bem, só que devido à pandemia de agora estão passando por crises financeiras que podem comprometer o retorno deles para o curso. E se for solicitado qualquer documento desses alunos, talvez, eles não conseguiriam receber auxílio da Universidade. Eu acho que a política deve ser flexibilizada em cada caso, cada situação deve ser analisada e não pode deixar uma padronização igual a UFMS faz.

A estudante nos fala sobre o como o contexto de pandemia está afetando a permanência de estudantes na UFMS e critica a padronização dos processos seletivos da universidade que acaba por não levar em conta as especificidades de estudantes que precisam dos auxílios, mas não conseguem cumprir as exigências, por exemplo, as documentações exigidas para concorrer aos auxílios. Já a estudante Angela, considera efetivas as políticas de assistência estudantil promovidas na UFMS:

“[...] eu realmente acho que ela é efetiva, poderia ter mais ação? Poderia, mas eu sinto que quando a DIASE/UFMS¹⁴³ tem uma demanda ela executa. Ela promoveu novas bolsas e alimentação para quem ia ficar em Campo Grande na pandemia. Eu realmente acho ela (sic) efetiva”.

Apesar das perspectivas diferentes, as estudantes concordam com a necessidade de aumento no número de atendimentos por parte das políticas de assistência estudantil. Sobre a quantidade insuficiente de verbas vindas do governo federal para repasse de auxílios financeiros aos/as estudantes é um fator importante para compreendermos o contexto. No dia 26 de fevereiro de 2021 o site de notícias *Campo Grande News* publicou uma matéria dizendo que a UFMS está devendo R\$ 107,6 mil reais em bolsas de iniciação científica, o que totaliza pelo menos 269 alunos de graduação. Em e-mail ao site de notícias, a reitoria informou que o atraso se deve à ausência de repasses do governo federal¹⁴⁴.

Na tentativa de analisar as atividades realizadas pela PROAES/UFMS entramos em contato com o gabinete através do e-mail institucional e pelo telefone na tentativa de obter dados detalhados, mas não houve respostas. Também procuramos a Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esportes (PROECE/UFMS) por e-mail institucional e telefone para obter

¹⁴³ Divisão de Assistência Estudantil da UFMS

¹⁴⁴ Ver em: <https://www.campograndenews.com.br/educacao-e-tecnologia/sem-orcaento-federal-aprovado-ufms-deve-r-107-6-mil-em-bolsas-a-269-estudantes> Acessado em 26 de fev. 2021.

informações sobre ações voltadas para promover a participação de estudantes cotistas e não-cotistas autodeclarados pretos/as, pardos/as, indígenas nas atividades de extensão, cultura e esportes. Na resposta do e-mail a PROECE/UFMS informou que: “Ações dessa natureza são de responsabilidade da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis/PROAES, que atende pelo e-mail gab.proaes@ufms.br que irei copiar este”. Em resposta questionamos se não seria a PROECE/UFMS a Pró-Reitoria responsável por fomentar as ações de extensão universitária no âmbito interno da UFMS e se dentro desse princípio a PROECE/UFMS teria alguma ação voltada para a promoção da participação de estudantes cotistas autodeclarados pretos/as, pardos/as, quilombolas e indígenas, mas não obtivemos mais respostas.

Conforme informações encontradas no site da PROECE/UFMS¹⁴⁵ a “A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (UFMS, 2021). De tal forma que a Resolução N° 11, DE 6 DE DEZEMBRO DE 2019, que estabelece as normas das Ações de Extensão da UFMS:

I - articular o ensino e a pesquisa com as demandas da sociedade, buscando o comprometimento da Comunidade Universitária com os interesses e as necessidades da sociedade organizada em todos os níveis; II - estabelecer mecanismos de integração entre o saber acadêmico e o saber popular, visando à produção de conhecimento com permanente interação entre teoria e prática; III - incentivar a prática acadêmica que contribua para o desenvolvimento da consciência social e política, e para a formação do profissional-cidadão; IV - incentivar a solução de problemas regionais e nacionais em conformidade com a missão social da Universidade; V - implementar o processo de democratização do conhecimento acadêmico e de participação efetiva da sociedade nas atividades da Universidade; VI - promover ações que facilitem o acesso ao conhecimento de pessoas e grupos não pertencentes à Comunidade Universitária por meio de projetos, cursos, eventos, semanas acadêmicas e afins (UFMS, 2019).

É relevante argumentar que os dados sobre ações de extensão podem fornecer subsídios para análises sobre a efetividade das ações extensão universitária como elemento de formação acadêmica e seus desdobramentos na permanência de estudantes na UFMS. Ao analisarmos os Relatórios de Gestão e Planos de Desenvolvimento Institucionais, entre o período de 2013 a 2018, percebemos a ausência de dados sobre as ações de extensão por unidade acadêmica, por curso de graduação, e números sobre a participação de estudantes cotistas nessas ações. Sendo assim, a análise de documentos sobre as ações de extensão da UFMS, no leva a questionar qual a ausência de informações sobre a questão nos documentos analisados? E ainda, quais foram as motivações que levaram a PROECE/UFMS a responder que a promoção da participação de estudantes autodeclarados/as pretos/as, pardos/as,

¹⁴⁵ Ver em : <<https://proece.ufms.br>> Acessado em janeiro de 2021.

quilombolas e indígenas seja responsabilidade das políticas de assistência estudantil, ou seja, da PROAES/UFMS?

Não temos resposta para esses questionamentos, mas a estudante Ana, do curso de Medicina relata o que seria fundamental para que uma estudante conseguisse concluir um curso superior em uma universidade pública:

[...] por exemplo, meu curso dado a responsabilidade que profissão exige, também exige um comprometimento muito grande. Desde a carga horária, daquilo que você está disposto a abrir mão, disposto e pode abrir mão para poder cursar. Porque, por exemplo, quanto mais tarde se dá o ingresso da mulher na universidade, menor é a chance de ela poder ter filhos no futuro. E isso é uma coisa que pode causar evasão porque tem pessoas que sonham em ter filhos e tudo. Mas eu acho que o caminho seria a flexibilização do número de matérias por período que a pessoa possa fazer. E também cada curso ter disponíveis, auxílios específicos e valores específicos de número de bolsas; ter o maior número de alunos contemplados pelo auxílio.

O comentário exemplifica que a questão financeira e a flexibilidade da carga horária das disciplinas dos cursos ainda aparecem como importante motivador para Mirian, mas também para as outras estudantes. Os relatos deixam evidentes que os auxílios financeiros são importantes para a permanência das estudantes, já que grande parte delas depende dos auxílios para concluir os cursos. Já estudante Patricia, do curso de Pedagogia, nos informa que suas expectativas com a entrada e conclusão do curso foram alcançadas:

Olha eu acredito que as minhas expectativas foram alcançadas sim. Até porque eu não entrei com muitas expectativas. Como eu vinha de uma experiência de ter cursado História UFMS, iniciado também história lá na UFMT, eu tinha uma visão de que o curso de Pedagogia seria um pouquinho infantilóide, no sentido de ser...de não ser tão científico assim, né?! eu acho, tão acadêmico, mas quando eu entrei comecei a ter as aulas, eu percebi que não, totalmente não. Inclusive, até depois da graduação na Pedagogia eu penso que os cursos de licenciatura, eles deveriam ter a preocupação que curso de Pedagogia tem na formação de professores né?! Porque a gente observa licenciaturas que formam pesquisadores, não forma professores para atuar em sala de aula. E supriu sim minhas expectativas.

Em sua trajetória a estudante ingressou no curso de História na UFMS, mas não concluiu. E essa experiência interferiu na produção de expectativas sobre concluir um curso superior. E também nos fala sobre as impressões positivas que adquiriu sobre o curso de Pedagogia na UFMS. A experiências das estudantes nos permite argumentar que apesar de um contexto envolvendo relações desiguais de poder, elas traçam suas rotas, ou seja, constroem possibilidades a partir de sua entrada na UFMS.

Podemos concluir que as informações disponibilizadas sobre percentuais de aprovação em disciplinas nos cursos de graduação oferecidos pela UFMS no Câmpus de Campo Grande, a partir do critério de autodeclaração cor/raça e sexo, pode estar relacionado com o baixo número de estudantes cotistas atendidos pelas políticas de assistência estudantil da UFMS, Câmpus de Campo Grande, entre os anos de 2013 a 2018 a ausência de políticas

de permanência estudantil que levem em conta as especificidades de estudantes cotistas e não-cotistas autodeclarados/as pretos/as, pardos/as, quilombolas e indígenas.

Essa breve discussão também nos permitiu perceber que macro estruturas de poder que envolvem fatores econômicos e sociais produzem implicações no cotidiano experimentado pelas estudantes. A UFMS não está fora de relações globais de poder. Conforme analisado no subcapítulo anterior a ausência de dados detalhados sobre ingresso de estudantes pode influenciar no planejamento das ações voltadas para permanência estudantil de estudantes cotistas na UFMS. Apesar deste subcapítulo lançar luz sobre a discussão de assistência estudantil na UFMS, as dificuldades de acesso às informações nos permitem concluir que o atendimento e acompanhamento de estudantes pretos/as, pardos/as, quilombolas e indígenas UFMS não é prioridade. Argumentamos que a efetividade na execução de tais políticas depende de seu planejamento, que por sua vez exige, entre outros fatores, o mapeamento detalhado sobre ingresso e permanência de estudantes cotistas autodeclarados/as pretos/as, pardos/as, quilombolas e indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou interpretar sociologicamente as significações produzidas por mulheres negras, a partir de suas experiências como estudantes em cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), entre os anos de 2013 a 2018. Aqui o termo *experiência*, apresentado por Brah (2011) aparece como categoria central para interpretar os múltiplos efeitos subjetivos e sociais trazidos pelas estudantes a partir do contexto de implementação das políticas nacionais de ações afirmativas e da Lei 12.711, de 2012.

Como foi apresentado no início deste trabalho, compreendemos como *experiência* os processos de significação e interpretação das vivências individuais e coletivas em meio a construção e nossas subjetividades e identificações dentro das relações de gênero, raça, classe, sexualidade entre outros marcadores sociais articulados entre si, que compõem nossas vivências. A categoria *experiência* nos auxilia na interpretação dos sentidos e significados privilegiados pelas estudantes sobre “ser mulher negra” e estar na universidade. Mas também auxilia na compreensão da forma pela qual grupos sociais acessam de maneira desigual direitos básicos como a educação. Dito de outra maneira, nos permite compreender as múltiplas realidades que compõem nossa sociedade e perceber que questões cotidianas e locais estão interrelacionadas com problemas coletivos, que persistem através do tempo e têm caráter global.

Devemos recuperar a complementação da conceituação da *experiência* conectando-a com o conceito de *diferença*. A discussão sobre a *diferença como experiência*, trazida por Brah (2011), aqui é compreendida como um complexo emaranhado de práticas ideológicas e institucionais pelo qual produzimos e renovamos constantemente nossas experiências individuais e coletivas. Portanto, é útil distinguir a *diferença* que pode ser entendida como marcas de diferenciação das histórias coletivas, da *diferença como experiência* registrada em nossa trajetória individual. Essas diferenças articulam-se constantemente, mas não deveriam ser reduzidas ou unificadas, visto que somos constituídos como sujeitos a partir de múltiplos processos sociais, culturais e econômicos.

No primeiro capítulo, apresentamos os caminhos da pesquisa, as direções metodológicas que tomamos para construir este trabalho. Discutimos os referenciais teórico-metodológicos que nos guiaram: Estudos Culturais, Estudos Pós-Coloniais e Epistemologia Feminista Negra. Também apresentamos as ferramentas de pesquisa utilizadas, como o

levantamento e a análise de bibliografias e documentos. Além das entrevistas com as estudantes e professores/as.

Dito isso, no segundo capítulo discutimos como as estudantes constroem representações em torno da categoria “mulher negra” e como esse processo está relacionado com a produção de representações individuais e coletivas sobre a experiência de “ser mulher negra”. A partir das contribuições dos Estudos Culturais e pós-coloniais como Fanon (2008), Hall (2016) e Appiah (2014) e do pensamento feminista negro, a partir de autoras como Collins (2019), Moreira (2007), hooks (2019), produzimos uma reflexão sobre o significado da representação, seu funcionamento para produções de significados e como ela opera na construção da diferença enquanto uma relação. E as possibilidades de contestação de regimes racializados de representação e os processos de produção das identidades.

Partimos da ideia de que pessoas são construídas como negras, e isso se constitui através do sistema representacional que opera a partir da linguagem. Aqui a linguagem aparece como meio essencial para a produção e compartilhamento de sentidos e significados dentro de uma cultura. Nessa perspectiva trazida por Hall (2016) a *diferença* aparece como ponto importante para a construção do significado a partir do diálogo com o outro, já que o conceito desafia os binarismos que tentam fixar os sentidos e a representação. Desta forma, o sentido é sempre inacabado, permanece em movimento para adquirir outros sentidos adicionais ou complementares. O que permite abertura de espaços em que os significados não podem ser fixados e assim possam ser contestados.

Assim, um dos significados privilegiados sobre a experiência de “ser mulher negra”, para as estudantes, foi o de “mulher negra forte”. Para elas, essa representação de ter que “ser forte, guerreira, batalhadora” se materializou em dor, sofrimento e desumanização, mas ao mesmo tempo aparece como um impulsionador para a transformação da realidade vivida por elas. Não por acaso algumas estudantes se disseram cansadas e algumas não possuíam uma percepção acabada sobre “ser mulher negra”. Afinal, em muitos casos a categoria usada por elas para se autodefinir traz a imposição de “ser” várias coisas ao mesmo tempo, e muitas dessas coisas não têm significação positiva.

O segundo capítulo também evidenciou que a diferença racial foi historicamente representada através do corpo como demonstração incontestável da desumanização daqueles que, historicamente, foram considerados como “os outros”. Como pudemos observar nos relatos das estudantes, o corpo foi constantemente utilizado como marcação de diferença racial. Cabelo, lábios, cor de pele e outras características físicas tornam-se um espaço discursivo pelo qual produz-se conhecimento racializado sobre as pessoas negras. Em muitas

situações, as estudantes foram reduzidas ao corpo, que por sua vez foi reduzido a partes. Neste sentido, a discussão sobre diferença racial é útil para compreendermos a produção de regimes racializados de representação, ou seja, repertórios de imagens, efeitos visuais e discursivos por meio dos quais a diferença é representada em um dado momento histórico, a partir de estereótipos raciais, especialmente aqueles que relacionam o “ser negra” a uma suposta incapacidade intelectual.

Discutimos que estereótipos em torno da categoria “mulher negra” foram constantemente rebatidos por intelectuais negras, como Collins (2019), Gonzalez (1984), Davis (2016), Tate (2019). Por isso, retomamos o argumento de que a produção de intelectuais negras, ou mesmo sua presença na universidade, exemplificada pelas estudantes, embora ainda permaneça periférica, aparecem como resultado da produção de novas identidades e de novos sujeitos nesse cenário social. E estão conectadas com as lutas em torno de políticas culturais e da diferença, que não se limitam à questão racial, mas também abrangem as questões de gênero, sexualidades, entre outras. Talvez, esse seja um ponto central para pensar as experiências de mulheres negras na universidade.

Dessa forma, “ser mulher negra” surge como um campo contraditório e heterogêneo. As produções de representações e as identidades aparecem como um espaço de contestação estratégica para mulheres negras, mas elas não podem ser simplificadas em termos de oposições binárias. Antes disso, são sempre posições a serem conquistadas. Posições estas que nos permitem pensar, para além de essencialismos, a experiência do “ser negra”. Por isso, procuramos dirigir nossa atenção para as possibilidades criativas da categoria negra e não para os essencialismos.

Também discutimos que as identidades são constantemente contestadas em suas fronteiras, apesar de existirem vários rótulos e normas que são universalmente aceitas, como nos lembra Appiah (2014, 2016). Ao relacionarmos a discussão sobre a impossibilidade de fixação de significados na produção das representações com a discussão de identidade trazida por Appiah (2014, 2016) encontramos as possibilidades de contestação de estereótipos trazidas por intelectuais negras, dispostas nos itens finais do capítulo.

Toda essa discussão que teve como base as experiências das estudantes nos permite concluir que a categoria “mulher negra” está em constante produção pela articulação com “atravessamentos” de raça, gênero, sexualidade, classe e nacionalidade. Dessa forma, a categoria não pode ser cristalizada em uma essência ou em um único significado. Assim, o termo *experiência* aparece como um conceito importante para discutir as forças sociais e subjetivas que compõem a produção do “ser negra”.

Insistimos no argumento de que os processos de produção de representações e identificações, podem ser considerados como campo estratégico de contestação, mas que não pode ser reduzido em termos de oposições binárias, por exemplo: negro/branco; homem/mulher. Nesse sentido, a discussão sobre interseccionalidade e feminismo negro trazida pelas estudantes pode ser interpretada como estratégia criativa para contestar desigualdades. Suas percepções sobre esses temas buscam expor as conexões entre racismo, gênero, classe, sexualidade e outros marcadores sociais experienciados cotidianamente.

E no geral, suas ações têm sido frutíferas por trazerem visibilidade para a discussão que está centrada nas especificidades que circulam suas experiências. Com isso, argumentamos que a categoria feminismo negro possa ser melhor aproveitada se for encarada como historicamente contingente e forjada em contexto específico. Reiteramos que esse posicionamento permitiria diferenciar as possibilidades de utilização dessa categoria como objeto de discurso social, como elemento de análise e como ferramenta de mobilização política.

As entrevistas com as estudantes também auxiliam na compreensão de que as desigualdades enfrentadas cotidianamente por mulheres negras não devem ser reduzidas ao racismo. Reiteramos que a questão racial não é reduzível à classe ou ao gênero, e também não é completamente independente. As desigualdades são marcadores sociais que têm origens históricas diversas e se articulam de formas específicas e em condições históricas concretas.

No terceiro capítulo discutimos os significados produzidos pelas estudantes sobre universidade. Concluimos que o acesso à universidade, na percepção delas, pode ser interpretado como estratégia criativa para mudar as rotas de suas trajetórias, muitas vezes marcadas pela desigualdade. Apesar de perceberem o caráter excludente da universidade, e deixar isso demarcado em suas falas, as estudantes encontram em seus envolvimento com os estudos, com pesquisas, com os coletivos e movimentos sociais, as motivações para permanecerem no espaço acadêmico e concluírem os seus cursos.

Além disso, esta etapa do trabalho nos permite argumentar que o acesso à universidade, apesar de aparecer nos relatos das estudantes como um importante mecanismo de mobilidade social e que levaria à igualdade de oportunidades, ao mesmo tempo que é visto como instrumento de reprodução de desigualdades históricas. Justamente por não se abrir da mesma maneira para todos/as estudantes que ingressam nos cursos de graduação. Isso fica evidente nos relatos das estudantes que criticam as situações de racismo e exclusão no espaço acadêmico.

A discussão trazida até aqui nos permitiu refletir sobre como aqueles/as que

historicamente são posicionados sob uma suposta incapacidade de “pensar” podem ser considerados agentes que redefinem suas trajetórias. Isso pôde ser exemplificado no debate sobre intelectuais negras que foram negligenciadas na sociologia brasileira. Esse movimento nos permitiu produzir interpretações sobre as contribuições das estudantes sobre a importância de conviver com professores e professoras negros em sala de aula. E perceber que as interações entre colonizador e colonizado não se dão apenas pela autodeterminação do primeiro em oposição à passividade do segundo, como nos lembra SILVÉRIO (2019).

Reiteramos que as discussões do terceiro capítulo sobre a limitada visibilidade relegada aos intelectuais negros e negras nas produções sociológicas sobre relações raciais, com destaque para as discussões trazidas por Medeiros (2018b) e Gomes (2013), apesar de serem abordagens diferentes, tensionam os trabalhos produzidos na primeira metade do século XX. Esse movimento é importante para este trabalho, justamente, por auxiliar na discussão sobre a posição na qual a população negra é constantemente remetida no ambiente acadêmico. Também nos permite explorar outras possibilidades para o tema, como a oportunidade de contestar representações racializadas sobre mulheres negras e uma suposta incapacidade intelectual. Já o quarto capítulo, tratou de abordar as questões em torno do acesso e da permanência de estudantes negras em Mato Grosso do Sul, se fez importante por discutir como as especificidades do contexto sul-mato-grossense produziram implicações na implementação das ações afirmativas na UFMS e nas experiências das estudantes. Podemos concluir que a história de formação do estado de Mato Grosso do Sul e da UFMS não é tão “coerente” com o ambiente inclusivo que as imagens representando estudantes negros e negras nos materiais de comunicação deseja passar. É possível argumentar que apesar das imagens representarem estudantes negros e negras “vivendo um sonho” o contexto é marcado por contradições, disputas e silenciamentos sobre raça, gênero, etnia, entre outros marcadores. Apesar das imagens produzirem representações de uma universidade que “não tolera racismo”, as percepções das estudantes e professores/as apontam para contradições que ganham evidência após a implementação da Lei 12.711/2012.

Por isso, o primeiro item do quarto capítulo fornece um panorama sobre o interesse de se criar uma narrativa que fixasse as bases de fundação do Mato Grosso do Sul na importância do “boi” e do “heroísmo” dos desbravadores do dito “vazio” sul-mato-grossense. Verificamos que tais narrativas tentaram invisibilizar o papel das populações indígenas, quilombolas e negras na formação do estado. Mas ações realizadas por essas populações promovem constantes deslocamentos e rupturas ao demonstrar que o “ser sul-mato grossense” não pode ser reduzido a figura do “homem branco do agronegócio”.

Além disso, essa breve discussão sobre o contexto social e político de Mato Grosso do Sul nos ajudou a refletir sobre os posicionamentos assumidos pelas estudantes nesta pesquisa. Compreender as bases de fundação do estado de Mato Grosso do Sul nos permite lançar luz na discussão sobre as ações afirmativas no estado e conhecer o contexto local que sustentou a adesão tardia da UFMS às políticas de ação afirmativa, visto que a UFMS surge com a divisão do estado no final de década de 1970.

As questões sobre identidade sul-mato-grossense estão relacionadas com as discussões sobre territorialidade, relações políticas e estado nacional. No caso da formação de Mato Grosso do Sul, as narrativas sobre formação do estado atuam como base para produção de significados culturais, identidade regional e um sistema representacional, que compõe a formação de uma cultura nacional. Uma característica importante desse processo é a necessidade de diluição das diferenças de raça, classe, gênero e sexualidade em um constante processo de homogeneização para representar populações indígenas, negras e quilombolas pela ausência e/ou pela unidade em uma identidade cultural.

Portanto, a formação da identidade sul-mato-grossense pode ser encarada como um processo inacabado e que não é homogêneo em suas práticas e concepções, está mais para uma identificação de “ser-sul-mato-grossense” do que necessariamente como identidade fixa. Pois seu processo de formação não está livre de divisões e contradições colocadas por aqueles/as que foram encarados como “ausentes”. Seja pela ideia de “vazio populacional” utilizado para invisibilizar populações indígenas, pelo Parecer Quilombola que negava a existência de comunidades quilombolas ou mesmo pela ideia de o estado “deve tudo ao boi”.

Mato Grosso do Sul é formado por diversas culturas, que são constantemente pressionadas por diferentes formas de violência a ser um único povo, e ao longo de todo país essa história se repete. Populações indígenas e quilombolas são representadas como “o outro” que estaria cristalizado no passado, como aqueles que “não existem mais”. Constantemente remetidas a processos de subordinação e violências, especialmente nos estados brasileiros com forte influência do agronegócio, como é caso do Mato Grosso do Sul. A resistência dessas populações promove deslocamentos na pretensa unidade do “ser sul-mato-grossense” não estão apartadas de questões que envolvem poder, contradições, disputas políticas e culturais globais que articulam experiências individuais e coletivas. E nos permite dizer que interferem na produção das experiências de ser negra em Mato Grosso do Sul.

É nesse sentido que as contribuições dos Estudos Pós-Coloniais, Estudos Culturais e Epistemologia Feminista Negra, nos permitem compreender que as ações afirmativas estão para além das possibilidades de mobilidade econômica, elas possibilitam transformações de

cunho estrutural, dentro e fora das universidades, acenando para a existência de aspectos objetivos e subjetivos que atravessam a construção de tais políticas e maneira pela qual as estudantes as experimentam.

A participação de professoras/es neste trabalho, foi importante para a compreensão do processo de implementação das ações afirmativas na UFMS e auxiliou na conclusão de que ele é anterior ao ano de 2012, ano de promulgação da Lei 12.711/2012. A instituição passou por sucessões de gestores/as que não deram atenção para a questão étnico-racial, sendo a última universidade federal da região centro-oeste a implementar políticas de ação afirmativa para o ingresso de diferentes grupos sociais. Entre 2008 e 2012 ignorou dois projetos de implementação de ação afirmativas com recorte social e étnico-racial para ingresso e permanência de estudantes.

As entrevistas e a análise de documentos nos permitem argumentar sobre as motivações racistas e econômicas se materializaram na ausência de implementação de ações afirmativas até o momento de imposição da Lei Federal 12.711/2012. Além disso, os questionamentos, críticas, negociações e legitimações elaboradas entre a instituição, movimentos sociais, estudantes, professores, representantes políticos e não está restrito aos muros da UFMS. E a movimentação protagonizada por esses atores sociais atua na modificação do espaço universitário, alterando as configurações relacionais no estado de Mato Grosso do Sul, produzindo novos sujeitos e novas identificações, deslocando a perspectiva homogeneizadora da identidade sul-mato-grossense.

Argumentamos que no contexto de implementação das ações afirmativas na UFMS, a dimensão de respeito e reconhecimento das diferenças étnico-raciais não está sendo efetivamente cumprida. Isso porque o formato de reserva de vagas definido pela Lei 12711/2012 indica a possibilidade de adoção de políticas de permanência para atender os/as estudantes, como ações de assistência econômica, de saúde mental e física, lazer, moradia, creche e alimentação para estudantes e seus dependentes, suporte pedagógico e tecnológico, participação nas atividades de pesquisa, ensino e extensão, entre outros fatores que irão efetivar o acesso atuando para garantir a conclusão de curso.

No intuito de analisar como a UFMS tem implementado ações de acesso e permanência estudantil, no âmbito da Lei 12.711/2012, discutimos no último capítulo quais seriam os motivos da UFMS não ter como prioridade o atendimento e acompanhamento de estudantes cotistas e não cotistas autodeclarados pretos/as, pardos/as, quilombolas e indígenas? Não temos uma resposta simples. A articulação entre diversos fatores nos permite visualizar o contexto que favorece a desatenção da instituição com tais grupos. Como vimos a

fundação da UFMS está relacionada com a ditadura militar, com interesses das elites econômicas e políticas da região. Podemos citar a formação econômica, política e social do estado de Mato Grosso do sul e o lugar para qual teriam sido remetidos a população, negra, quilombola e indígenas na região.

Dessa forma, podemos considerar que a UFMS aparece delimita por fronteiras, inventadas e físicas, que são constantemente cruzadas por pessoas, culturas e capitais e que recebe cada grupo social de maneira diferente. A universidade aparece como um espaço de produção de identificações, onde o pertencimento e alteridade são constantemente apropriadas e contestadas. No caso das estudantes negras, elas experimentam os efeitos sociais, econômicos, políticos e culturais derivados da transgressão de barreiras impostas por posições de gênero, raça, classe e sexualidade. As estudantes saem de suas comunidades, cidades, estados, bairros periféricos em busca de felicidade e bem estar. E veem nos seus processos de acesso ao ensino superior a possibilidade de mudança social e econômica, mas a recepção da universidade nem sempre é acolhedora. O momento de ingresso na universidade é marcado pelo encontro com a diferença, evidenciado pela implementação das ações afirmativas.

Mas a universidade também pode ser considerada um espaço de criatividade cultural e de resistência para essas mulheres. As estudantes desafiam e questionam estruturas de injustiça social. Suas estratégias podem ser consideradas formas de agência em meio a processos de resistência, apresentando-se como possibilidades de construção de novas subjetividades em meio às relações de gênero, raça, classe, sexualidade entre outros marcadores, articulados entre si. Contudo, não podemos afirmar que a agência seria sempre voluntária, também pode ser um campo ambivalente que produz legitimações e consensos derivados da subjetividade que, muitas vezes, é contraditória por ser conformada por nossas experiências, desejos e emoções, que estão em constante transformação.

Em suma, buscamos compreender como as estudantes negras constroem suas experiências de agência, tanto individuais como coletivas, dentro e fora da UFMS. As violências expressas nos relatos das estudantes produzem sentimentos de não pertencimento ao ambiente acadêmico. E o que isso causa a subjetividades delas? É necessário responder essa questão não só pela perspectiva da violência, mas pela ideia de agência. Esse, movimento possibilita perceber como mulheres negras tomaram essas apreensões e as reorganizaram para se auto-narrar.

É evidente que as violências apontadas aqui neste trabalho não determinam por completo as experiências das estudantes. “Seus relatos demonstram que os danos dessas

violências não são apenas individuais, mas tem efeito em toda a estrutura social. Suas diferentes posições sociais no decorrer de suas trajetórias podem ser definidas por contextos de violências, mas também podem produzir novas possibilidades de composição de suas trajetórias, ser mulher negra” não deveria ser automaticamente traduzido como opressão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcio Mucedula. **Ensino Superior e Inclusão Étnico-racial: análise do sistema de cotas sociais da UFGD-MS.** In: 36º Encontro Anual da ANPOCS, ÁGUAS DE LINDÓIA - SP, 2012.

AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário. **Povos indígenas do Mato Grosso do Sul: alguns aspectos antropológicos.** UCDB, 2019. Disponível em: <http://www.mcdb.org.br/matérias.php?subcategoriaId=23>. Acessado em: Dez. 2020.

ALENCAR, Lucas. Mapa compara o tamanho dos estados brasileiros à extensão de outros países: Sabia que o Reino Unido cabe dentro de São Paulo? **Revista Galileu**, Editora Abril, 2016. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/Urbanidade/noticia/2016/04/mapa-compara-o-tamanho-dos-estados-brasileiros-extensao-de-outros-paises.html>. : Acessado em: 06 jun. 2021.

ALBERTI, Verena. PEREIRA, Amilcar A. (Org.). **Histórias do movimento negro no Brasil: depoimentos do CPDOC.** Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC/FGV, 2007.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural.** São Paulo: Editora: Pólen, 2019.

AMAYA, Stephanie. **Trajetória biográfica do professor Luiz Alexandre de Oliveira: em estudo a comunidade e a escola de japoneses Visconde de Cairu no sul de Mato Grosso (1930-1950).** Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS: UFMS, 2018.

AQUINO, Mirian de Albuquerque. A Construção da Identidade Profissional de Mulheres Negras Na Carreira Acadêmica De Ensino Superior. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 7, n. 15, p. 136-160, fev. 2015.

APPIAH, K. A. **Lines of descent: W.E.B. Du Bois and emergence of identity.** Cambridge, Massachusetts, Londres: Harvard University Press, 2014.

_____. Identidade como Problema. In: SALLUM JÚNIOR, Brasília João; SCHWARCZ, Lilia Moritz; VIDAL, Diana Gonçalves; CATANI, Afrânio Mendes. **Identities.** [S.l: s.n.], 2016.

ARAÚJO, Joel Zito. **A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira.** 2.ed. São Paulo: Senac, 2000.

_____. O negro na dramaturgia, um caso exemplar da decadência do mito da democracia racial brasileira. **Revista de Estudos Feministas.** vol.16, n.3, pp.979-985 Florianópolis, 2008.

BARCELLOS, Jardel. **Mato Grosso do Sul 1978-1979: Utopia x Realidade.** Editora Simplíssimo, 2015.

BARKER, Chris; JANE, Emma A. The concept of agency. In: **Cultural Studies. Theory and practice**. 5th edition. London: Sage, 2016.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal. **Revista Sociedade e Estado**. v. 33, n. 1, p. 119-137, jan./abr. 2018.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiásporico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reise Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

BHAMBRA, Gurminder K; DEMIR, Ipek. **1968 in Retrospect History, Theory, Alterity**. University of Leicester, UK, 2009.

BRAH, Avtar. **Cartografías de la diáspora: identidades en cuestión**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2011.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 1.332**, de 14 de junho de 1983. Dispõe sobre ação compensatória, visando a implementação do princípio da isonomia social do negro. Autor Abdias do Nascimento, Brasília, Câmara dos Deputados. Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](http://portal.camara.gov.br). Acessado em: 06 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/comstituicao/constituicaocompilado.htm>. Acessado em: 21 mar. 2018.

_____. **Lei no 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acessado em: 18 mar. 2018.

_____. **Lei 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. 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". Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em:< >. Acessado em: 15 mai. 2018.

_____. **Lei 12.288/2010** de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília: Senado Federal, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/lei/112288.htm>. Acessado em: 15 mai. 2018.

_____. **Ministério da Educação**. Sistema de Seleção Unificada SISU 2018.1. Balanço oficial da Primeira Edição do Sistema de Seleção Unificado (SISU) de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=82361-09-02-18-sisu-2018-1-balancofinal&category_slug=fevereiro-2018-pdf2&Itemid=30192> Acessado: 15 mai. 2018.

BITTAR, Marisa. **Mato Grosso do Sul, a construção de um estado: regionalismo e divisionismo no sul de Mato Grosso**. Vol. 1. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009.

BITTAR, Marisa. **Mato Grosso do Sul, a construção de um estado: poder político e elites dirigentes sul-mato-grossenses**. Vol. 2. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2009.

BRAZ, Laís Müller Napoleão; EURÍSTENES, Poema; FREITAS, Jefferson Belarmino de; SANTOS, Airton. **Ações afirmativas e desempenho acadêmico: uma análise da Universidade Federal do Piauí**. Textos para discussão GEMAA, n. 20, p. 1-22, 2019.

BUCK-MORSS, Susan. Hegel e Haiti. **Revista Novos estudos**. - CEBRAP, São Paulo, n. 90, p. 131-171, 2011. Disponível em: [011000200010&lng=en&nrm=iso](https://doi.org/10.1108/011000200010&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em: agosto 2020.

CALDWELL, Kia Lilly. Fronteiras da diferença: raça e mulher no Brasil. **Revista Estudos feministas**, Florianópolis, v. 8., n. 2., p. 91-108, 2000.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze et al. **Decolonialidade e Pensamento Afrodiasporico**, Ed. 1, Belo Horizonte: Autentica Editora, 2019.

CASTRILLON-MENDES, Olga Maria. Taunay viajante: uma contribuição para a historiografia literária brasileira. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 46; p. 217-240 fev. 2008.

CERQUEIRA, Daniel et al. **Atlas da Violência**. Brasília: Ipea, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>

Combahee River Collective Statement. Yale University, American Studies c2020. Disponível em: https://americanstudies.yale.edu/sites/default/files/files/Keyword%20Coalition_Reading_s.pdf Acessado em: 05 de mai. de 2020.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**. v. 31., n. 1, p. 99-127, jan./abr. 2016.

_____. Se perdeu na Tradução? Feminismo Negro, Interseccionalidade e política emancipatória. **Revista Parágrafo**, v. 5, n. 1, p. 6-17, jan./jun. 2017.

_____. Freedom Now! 1968 as a Turning Point for Black American Student Activism. in: BHAMBRA, Gurminder K; DEMIR, Ipek. **1968 in Retrospect History, Theory, Alterity**. University of Leicester, UK, 2009.

_____. **Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment**. Psychology Press, 2000.

COMITÊ SANITÁRIO QUILOMBOLA TIA EVA. **A Comunidade Quilombola Tia Eva decidiu conformar o primeiro Comitê Sanitário da capital sul-mato-grossense**. Campo Grande, 6 jun. 2020. Facebook: @comitêsanitárioquilombolatieva. Disponível em: <https://www.facebook.com/Comit%C3%AA-Sanit%C3%A1rio-Quilombola-Tia-Eva-103295934753890/>. Acessado em 31 mai. 2021

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves; ZARPELON, Shirley Flores. Indígenas Cotistas da UEMS: Acesso, Permanência e Evasão dos Primeiros Ingressantes Em 2004. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.1, n.1, p.65-79, jan./abr. 2011.

CORREIA, Alessandra. **CORONAVÍRUS: Porque a população negra é desproporcionalmente afetada nos EUA?** BBC NEWS Brasil, [S.L.], [s.n.], 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52267566>. Acessado em 31 mai. 2021.

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

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

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil - 1917-1945**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

DESCARTES, René. **O discurso do Método**. Martins Fontes, São Paulo: 2001.

_____. **Meditações. Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

FALQUET, Jules. **Repensar as relações sociais de sexo, classe e “raça” na globalização neoliberal**. Mediações - Revista de Ciências Sociais, v. 13, n. 1/2, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5433/2176-6665.2008v13n1/2p121>. Acesso em: 02 de set. 2019.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A., 1968.

FAUSTINO, D. M. “A emoção é negra e a razão é helênica? Considerações fanonianas sobre a (des)universalização do”. In: **Revista Tecnologia e Sociedade** (Online), v. 1, 2013a, p. 121-136

FERNANDES, Danubia de Andrade. O gênero negro: apontamentos sobre gênero, feminismo e negritude. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 691-713, dez. 2016. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2016000300691&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 jun. 2020.

FERES Júnior, João (Orgs.). **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. SciELO – Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018.

FERREIRA, Marta. Célia Maria é reconduzida ao cargo de reitora da UFMS para mais 4 anos. Campo Grande News, Cidades, 30 out. 2012. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/celia-maria-e-reconduzida-ao-cargo-de-reitora-da-ufms-para-mais-4-anos>. Acessado em: 06 jun. 2021.

FLACSO, Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais. **Fórum de Ações Afirmativas pela Democratização da Educação Superior**. Campo Grande, jun. 2015. Disponível em:

<http://flacso.org.br/?agenda=forum-de-acoes-afirmativas-do-mato-grosso-do-sul>. Acessado em: 31 mai. 2021.

FONSECA, Mirella Villa de Araújo Tucunduva. **Atendimento e acompanhamento de estudantes cotistas** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <nayhara.almeida.s@gmail.com> Disponível em: 19 jun. 2020.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade Fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira 1993-2003**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GERAA, Grupo de Estudos sobre Raça e Ações Afirmativas. **GERAA-2011**. Campo Grande, 11 mai. 2011. Disponível em: <http://geraaufms.blogspot.com/search?updated-max=2011-05-11T08:07:00-07:00&max-results=7&start=153&by-date=false&m=0>. Acessado em: 06 jun. 2021.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: Modernidade e dupla consciência**. São Paulo, Rio de Janeiro Universidade Cândido Mendes. Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOMES, Janaína Damaceno . **Os segredos de Virgínia: estudos de atitudes raciais em São Paulo (1945-1955)**. Tese (Doutorado), FFLCH – USP, São Paulo, 2013.

_____; FIGUEIREDO, Erika; OLIVEIRA, Isabela. Entrevista com Josildeth Gomes Consorte: os 60 anos do Programa de Pesquisas Sociais do Estado da Bahia e Universidade de Columbia. **Revista Cadernos de Campo**. São Paulo, n. 18, p. 1-352, 2009

_____. **Elas são Pretas: cotidiano de estudantes negras na UNICAMP**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, 156p. 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação: raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu: raça e gênero**, Campinas, v. 6-7, p. 67-82, 1996.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jun. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em: agosto 2020.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, L. A. et al. Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Brasília, ANPOCS, nº 2, p. 223-244, 1983.

_____. Cultura, etnicidade e trabalho: Efeitos Linguísticos e Políticos da Exploração da Mulher. Comunicação apresentada no **VIII Encontro Nacional da Latin American Studies Association**. Pittsburgh, Pensilvânia, USA, 5-7 abril, 1979. Disponível em: https://coltivomariasbaderna.files.wordpress.com/2012/09/cultura_etnicidade_e_trabalho.pdf Acesso em: 15 jan. 2020.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31, Número 1, jan./abr. 2016.

GUEDES, Octávio. CPI da COVID: governo Bolsonaro recusou 11 vezes ofertas para compras de vacina. **G1 Política**, Blog do Octavio Guedes, [S.l.], 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/blog/octavio-guedes/post/2021/04/27/cpi-da-covid-governo-bolsonaro-recusou-11-vezes-ofertas-para-compras-de-vacina.ghtml>. Acessado em 31 mai. 2021.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Trad. Adelaine La Guardiã Resende. Belo Horizonte/Brasília: Editora UFMG/Representação da UNESCO no Brasil, 2018.

_____. **Cultura e Representação**. Trad. Daniel Miranda e Willian Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; APICURI, 2016.

_____. Culture, Resistance, and Struggle. In: **Cultural Studies 1983: A Theoretical History**. Edited and with an introduction by Jennifer Daryl Slack and Lawrence Grossberg. London: Duke University Press, 2016b.

_____. Identidade Cultural e Diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n.24, p.68-75, 1996.

HIRATA, Helena. **Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais**. Tempo Social, 26(1), 61-73, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702014000100005>. Acesso em: 02 de set. 2019.

HELENA, Hirata. **Subjetividade e sexualidade no trabalho de cuidado**. Cadernos Pagu (46), p. 151-163, 2016. Disponível em: <http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/323959/1/2-s2.0-84957948847por.pdf>. Acesso em: 02 de set. 2019.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Editora: WMF Martins Fontes, 2013.

_____. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, nº 2, p. 464-478, ago./dez. 2005.

HOROWITZ, Maryanne Cline. **New Dictionary of the History of Ideas**. Vol. 2. New York: Scribner, 2005.

HOUXO VAKOE. **Em uma formação, mulheres Terena de Aquidauana e Anastácio realizaram algumas ações de arrecadação para as aldeias Limão Verde, Aldeinha e Ipegue**. Mato Grosso do Sul, 30 ago. 2020. Instagram: @houxo_vakoe. Disponível em: @houxo_vakoe • Fotos e vídeos do Instagram. Acessado em 31 mai. 2021.

KERGOAT, Danièle. **Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais**. Novos Estudos Cebrap, 86: 93-103, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002010000100005>. Acesso em: 02 de set. 2019.

JACCOUD, Luciana. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, M. (Org.). **As políticas públicas e as desigualdades raciais no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008. p.49-68.

LEI DE COTAS, é “**jeitinho brasileiro**”, diz leitora. São Paulo: Folha de São Paulo, 24 dez. 2012. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2012/12/1205873-lei-das-cotas-e-jeitinho-brasileiro-diz-leitora.shtml>. Acessado em: 06 jun. 2021.

LIMA, Ari. A legitimação do intelectual negro no meio acadêmico brasileiro: negação de inferioridade, confronto ou assimilação intelectual? **Revista Afro-Ásia**, Bahia, v. 26, p. 281-312, 2001.

LIMA, GETULIO R. DE; URQUIZA, ANTONIO H. A. Agronegócio, desenvolvimento e territórios indígenas tradicionais: os desafios dos direitos Humanos em Mato Grosso do Sul. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**. Bauru, v. 3, n. 2, p. 115-131, jul./dez. 2015

LIMA, Marcia; RIOS, Flávia; FRANÇA, Danilo. Articulando Gênero e Raça: A Participação das Mulheres Negras no Mercado de Trabalho (1995-2009). In: MARCONDES, Mariana Mazini. **Dossiê Mulheres Negras retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Brasília: IPEA, 2013. Disponível em: http://ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&id=20978 Acessado em: 06 jun. 2021.

MACEDO, Karoline dos Reis. **A Institucionalização Da Política De Cotas Na Educação Superior Na UFMS**. Campo Grande, MS: dissertação de mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2018. Disponível em: <https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalhoarquivos/download/5121>. Acessado em 12 de jan. 2019.

MACIEL, Carina Elisabeth; TEIXEIRA, Samanta Felisberto; SANTOS, Lourival. Política de cotas e bancas de heteroidentificação na UFMS: uma história em construção. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)** | v. 11 n. 29 (2019): p. 78-93. jun./ago. 2019.

MACIEL, Nahima. **Conceição Evaristo: 'A literatura está nas mãos de homens brancos'**. Correio Brasiliense, Diversão e Arte, 15 jul. 2018. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2018/07/15/internadiver_sao_arte,694873/entrevista-conceicao-evaristo.shtml. Acessado em: 03 jun. 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre a decolonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMES, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.p. 127-167.

MEDEIROS, Priscila Martins. SILVÉRIO, Valter Silvério. **Boletim pandemia e mundo social: notas sociológicas sobre racismo, diáspora e dinâmicas sociais restritivas**. Boletim Coletividades – Sociologia na Pandemia, São Carlos, 2020. Disponível em: [Disponível em: https://www.labi.ufscar.br/2020/05/02/quarentena-dia-48/](https://www.labi.ufscar.br/2020/05/02/quarentena-dia-48/). Acessado em: 03 jun. 2021.

MEDEIROS, Priscila Martins. **A produção sociológica na área de Relações Raciais: uma análise teórico-metodológica das pesquisas brasileiras (2001-2017)**. In: 42º Encontro Anual da ANPOCS, Caxambú. 2018a.

_____. Rearticulando narrativas sociológicas: teoria social brasileira, diáspora africana e a desracialização da experiência negra. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 33, Número 3, set./dez. 2018b.

_____. **Das Lutas Políticas ao reconhecimento Jurídico: relações raciais ensino superior e ações afirmativas no Brasil**. Jundiaí, Paco Editorial: 2016.

MERRITT, Melissa McBay. Epistemology. In: HOROWITZ, Maryanne Cline. **New dictionary of the history of ideas**. V. 2, Ed. Thomson Gale, a part of the Thomson Corporation, 2005.

MOREIRA, Núbia Regina. **O Feminismo Negro Brasileiro: Um Estudo do Movimento de Mulheres Negras no Rio de Janeiro e São Paulo**. 2007. 120f. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP, Campinas, 2007.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. In: SCWARCZ, Lilia. QUEIROZ, Renato da Silva (Org). **Raça e Diversidade**. São Paulo: Edusp, 1996. pp. 213-229.

NASCIMENTO DE MELO, Carolina de Melo; ALMEIDA DE SOUSA, Nayhara. A Emergência de W.E.B. Du Bois: o legado de um Intelectual Diaspórico. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 12, n. 33, p. 543-552, ago. 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://www.abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1021>. Acesso em: 03 set. 2020.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

OLIVEIRA, Luciana Xavier de. **A cena musical da Black Rio estilos e mediações nos bailes soul dos anos 1970**. Salvador: EDUFBA, 2018, 302 p. ISBN: 978-85-232-1872-0. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788523218720>. Acessado em: 06 jun. 2021.

Organização Pan-americana da Saúde. Coronavírus. [S.l.]. [s.n.], 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/brasil>. Acessado em: 31 mai. 2021.

PASSOS, Joana Célia; RODRIGUES, Tatiane Consentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. O impacto das ações afirmativas no currículo acadêmico do ensino superior brasileiro. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 8, n. 19, p. 08-33, jun. 2016. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/23>. Acesso em: 16 fev. 2021.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Revista Sociedade e Cultura**, v.11, n.2, jul/dez. 2008. p. 263 – 274, 2008.

PORTELA, Alana. Onde álcool gel é luxo, projeto "Mães da Favela" busca arrecadar alimentos. Campo Grande News, Campo Grande, 2020. Lado B. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/lado-b/comportamento-23-08-2011-08/onde-alcool-gel-e-luxo-projeto-maes-da-favela-busca-arrecadar-alimentos>. Acessado em 31 mai. 2021.

PRASAD, Ritu. **Serena Williams and the Trope of the 'Angry Black Woman'**. BBC NEWS, US e Canada, 11 set. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/world-us-canada-45476500>. Acessado em 04 jun. 2021.

RIOS, Flavia. **América Ladina: The conceptual legacy of Lélia Gonzalez (1935-1994)**. LASA FORUM, v. 50, p. 75-79, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

RIBEIRO, Bruno de Oliveira. **O Mo(vi)mento Negro no Mato Grosso do Sul: políticas de identidade**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, 2013.

RAI, Rumina; PANNA Kishwar. **Introduction to Culture Studies**. Mumbai: Himalaya Publishing House, 2015.

RUY, Luana Gabriela. **A Representação Social do Negro: uma Análise de sua presença na teledramaturgia (2012-2015)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2018.

SANTANA, Leila Lima de Souza. **Acesso e Permanência na Educação Superior – Estratégias e Ações da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas/ DIAF na UFMS**. Dissertação de Mestrado, 2016, UFMS.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Carlos Alexandre Barboza Plínio dos. **Fiéis descendentes: redes-irmandades na pós-abolição entre as comunidades negras rurais sul-mato-grossenses**. Tese de Doutorado, Departamento de Antropologia da Universidade Federal de Brasília, defendida no de 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8488?mode=full> Acessado em: out. 2021.

SANTOS, Joel Rufino dos. A inserção do negro e seus dilemas. **Parcerias Estratégicas**, n.6, p.110-154, mar. 1999.

SANTOS, MÁRCIA PEREIRA ALVES DOS et al. População negra e Covid-19: reflexões sobre racismo e saúde. **Revista Estudos Avançados.**, São Paulo, v. 34, n. 99, p. 225-244, 2020. Acesso em: 27 ago. 2020. [://dx.doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.014](https://dx.doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.014)

SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE – SESAU. Decreto n. 14.189, de 15 de março de 2020. (COVID-19) Campo Grande – MS. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Novo Coronavírus COVID-19, e dá outras providências. Diogrande, nº5.856, p. 6. 16 mar. 2020. Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/sesau/downloads/decreto-n-14-189-de-15-de-marco-de-2020-covid-19-campo-grande-ms/>. Acessado em 03 jun. 2021.

SILVA, Graziella Moraes Dias da. **Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul**. *Revista de Sociologia Tempo Social*, da USP, v. 18, n. 2, 2006, pp. 131-165.

SILVA, P. B. G. e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018.

SILVÉRIO, Valter Roberto _____. Ações Afirmativas: cotas étnico-raciais e processo de heteroidentificação. In: Webnário Direitos Humanos. Unicamp, São Paulo, 2020.

SILVÉRIO, Valter Roberto; Dos Santos, Hasani Elioterio; Oliveira Da Costa, Fernando. Racismo Acadêmico E Formação Das Ciências Sociais Na América: W.E.B. Du Bois E A Interseccionalidade Entre Ciência E Política. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 12, n. 32, p. 333-366, maio 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/891>>. Acesso em: agosto, 2020.

_____. Quem negro foi e quem negro é? Anotações para uma política transnacional negra. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze et al. **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**, Ed. 1, Belo Horizonte: Autentica Editora, 2019.

SILVÉRIO, Valter Roberto; TRINIDAD, Cristina Teodoro. HÁ ALGO NOVO A SE DIZER SOBRE AS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO? **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 891-914, jul.-set. 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças** – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

TATE, Shirley Anne. Descolonizando a raiva: a teoria feminista negra e a prática nas universidades do Reino Unido. **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**, 2019.

TRINDADE, Luana Ribeiro da. **Universitários negros: acesso ao saber escolar e o processo de (re)construção da identidade**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, 2018.

TWOKOV, Helen. **Agent of Change: An Interview with bell hooks**. Tricycle, 1992. Disponível em: <<http://tricycle.org/magazine/agent-change-an-interview-with-bell-hooks/>> Acesso em: 06 jun. 2019.

UFMS. **Plano de Contingência Universidade Federal de Mato Grosso do Sul COVID-19**. versão 1.0 DE 16 de março de 2020a. Disponível em: PlanoVS1.indd (ufms.br). Acessado em 3 jun. 2021.

UFMS. **Plano Anual de Comunicação (AGECOM)**. PAC 2020b. Disponível em: [https://agecom.ufms.br/#:~:text=Agência%20de%20Comunicação%20Social%20e%20Científica,AGECOM%2FUFMS&text=Compõem%20a%20Agecom%20as%20Secretarias,Mídias%20\(SEMID%2FAGECOM\)](https://agecom.ufms.br/#:~:text=Agência%20de%20Comunicação%20Social%20e%20Científica,AGECOM%2FUFMS&text=Compõem%20a%20Agecom%20as%20Secretarias,Mídias%20(SEMID%2FAGECOM)). Acessado em: 03 jun. 2021. de 2021.

UFMS. **Jornal**. Edição 24, Ano X, Campo Grande, jun. 2012. Disponível em: http://www-new.ufms.br/wp-content/uploads/2015/12/junho_2012.pdf

UFMS. **Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esporte (PROECE)**. Disponível em: <https://proece.ufms.br/coordenadorias/extensao/> Acessado em: 02 nov. 2020

UFMS. **MEMÓRIA REGIONAL, Rádio UFMS**. 2017. Disponível em: <https://educativa.ufms.br/13-07-2017-2/memoria-regional-joao-pereira-da-rosa-1o-bloco/> Acessado em: jan. 2021.

VASQUES, Lucas. **Conceição Evaristo. “Tudo o que escrevo é profundamente marcado pela condição de mulher negra”**. Revista Fórum, [S.l.]. 30 set. 2017. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/cultura/conceicao-evaristo-tudo-que-eu-escrevo-e-profundamente-marcado-pela-condicao-de-mulher-negra/>. Acessado em: 31 mai. 2021.

VENNA, DAS. O ato de testemunhar: violência, gênero e subjetividade. **Dossiê: Violência: outros olhares**. Cadernos Pagu (37), Dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/34ddpTp8X6GyLJDFyCQ9YwS/?lang=pt>. Acessado em 03 jun. 2021.

YOUNG, Robert, J.C. **Postcolonialism: An Historical Introduction**. Blackwell Publishing Ltd, 2008.

Anexo I - Ações Desenvolvidas pela DIAAF/UFMS em relação ao acompanhamento de estudantes pretos, pardos e indígenas que ingressaram pela reserva de vagas na UFMS. entre 2013 a 2018.

Perguntas elaboradas pela pesquisadora	Respostas da DIAAF/UFMS
Existe detalhamento dessas ações realizadas pela DIAAF/UFMS?	São ações de apoio educacional junto ao desempenho acadêmico e psicológico quando necessário. Além do acompanhamento de bolsistas do Programa BPMEC para indígenas e quilombolas.
Quais seriam os alcances dessas ações de apoio educacional?	Todos os estudantes que nos procuram ou que são encaminhados.
Quantos estudantes já foram atendidos?	Em média atendemos de 100 a 200 estudantes por ano.
Qual a principal motivação desses estudantes para procurar apoio educacional?	Dificuldades de acompanhamento e vivências sociais.
Desses estudantes atendidos quantos são pretos/as, pardos/as e indígenas?	Não contabilizamos por raça/cor ou etnia. Todos os estudantes que precisam são atendidos.
Vocês fazem os registros desses apoios educacionais?	Sim, relatórios individuais.
Verifiquei que existem dados sobre acompanhamentos de estudantes com necessidades educacionais especiais, mas não encontrei dados sobre atendimentos de estudantes negros, pardos e indígenas que entraram por cotas? Qual seria o motivo?	Existe uma exigência pontual sobre o atendimento à Pessoa com Deficiência de acordo com o Programa Incluir que destina recursos específicos à acessibilidade. Para estudantes negros e indígenas temos o acompanhamento pelo Programa BPMEC, porém, nesse caso o recurso é destinado para cada estudante inscrito no programa.
Sobre o Programa Bolsa Permanência do MEC, qual o número de estudantes que já foram atendidos desde o início do programa?	A DIAAF/UFMS passou a homologar a bolsa BPMEC em 2017, em média 400 estudantes por semestre. Atualmente temos 301 estudantes ativos recebendo a bolsa.
Reforço, a DIAAF/UFMS possui arquivos com a sistematização essas ações? Alguns registros, tais como fichas de acompanhamento, fotos, folhas de presença ou Certificados emitidos? A DIAAF organiza esses dados referentes às ações realizadas? Ou eles não são armazenados?	Sim, estão armazenados.
Como e quando foram realizadas essas ações? Quais os resultados obtidos?	As ações são desenvolvidas no decorrer do calendário acadêmico e sempre quando a DIAAF/UFMS é solicitada pelos próprios estudantes.
Qual a relevância dessas ações para a Divisão?	Todas as ações realizadas pela DIAAF são de relevância para avaliação e continuidade do trabalho.
Qual o percentual de alunos pretos, pardos e indígenas atendidos pelas ações da divisão?	A DIAAF/UFMS não trabalha com estatísticas e todos os alunos que nos procuram são atendidos.
Quais foram as ações voltadas ao atendimento e acompanhamento realizados pela DIAAF dos estudantes que ingressam pelo sistema de reserva de vagas através do SISU?	A UFMS, por meio da PROAES/CDPI promove uma semana de atividades de acolhimento para todos os ingressantes.

Quais foram as ações voltadas para promoção da permanência destes estudantes?	Acompanhamento acadêmico e apoio psicoeducacional e homologação de bolsas auxílio para indígenas e quilombolas.
Qual o motivo da DIAAF não trabalhar com dados quantitativos a respeito dos alunos atendidos pela Divisão?	Temos outro setor responsável por registrar dados de acordo com as matrículas e informações pessoais dos alunos.
Quais foram as ações desenvolvidas para o combate ao preconceito e discriminação racial entre alunos e professores da UFMS?	Participação em debates, seminários, rodas de conversa, reuniões no decorrer do calendário acadêmico – fotos, anexo (Como vários setores da UFMS promovem tais ações não temos todos os registros detalhados.). Organização de bancas. Qualificação e formação de servidores e comunidade para composição de bancas de verificação.
Meu interesse seria nas ações desenvolvidas pela DIAAF/UFMS. Quais foram as ações desenvolvidas pela DIAAF para combate ao preconceito e discriminação racial entre alunos e professores, para além de bancas de verificação?	As ações são desenvolvidas no dia a dia no combate ao preconceito e discriminação racial entre alunos e professores. É um processo contínuo e permanente com colaboração de todos. Pontualmente, a PROAES desenvolve uma campanha denominada “EU RESPEITO”, que consiste em colocar temas em pauta a cada mês do calendário acadêmico e nesse contexto várias ações contra o preconceito e discriminação são abordados. Visto que as bancas são formuladas para combater as fraudes no ingresso via reserva de vagas. É um equívoco esse pensamento, pois as bancas são realizadas para a garantia de direitos antes de ser uma ferramenta de combate às fraudes também.
Quais foram as ações realizadas para a recepção de estudantes pretos, pardos e indígenas durante o início do ano letivo e período de matrícula?	A UFMS, por meio da PROAES/Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional e Inclusão (CDPI)* promove uma semana de atividades de acolhimento para todos os ingressantes.
De acordo com ata da Primeira reunião ordinária da Comissão Consultiva de Ações Afirmativas da SEAFI/DIAAF/PROAES, do dia 24 de março de 2017, a segunda pauta discutida na reunião foi a necessidade da SEAFI desenvolver ações e eventos sobre ação afirmativa, inclusive na recepção de calouros. Qual seria o motivo da DIAAF não realizar acolhimento específicos para estes estudantes para estudantes que entram por ações afirmativas?	A DIAAF acompanha a realização pela PROAES que é a Pró-Reitoria responsável pela ação. Não temos mais a SEAFI como foi mencionado.
A DIAAF conta com alguma outra ação para além da semana de acolhimento para todos os estudantes? Se sim, quais seriam? Ou a DIAAF não tem outras ações para esses estudantes específicas para estudantes que ingressaram por meio de ações afirmativas?	A Diaaf apoia as ações realizadas pelos Centros acadêmicos, Atléticas e Neabi nas especificidades quando elas acontecem. Além desse apoio, a Diaaf promove momentos de informações sobre suas ações para estudantes ingressantes, seja na semana do calouro ou em outro qualquer momento.

Essas informações podem ser disponibilizadas?	Os setores que realizaram os eventos devem ter as informações solicitadas.
Quais as ações desenvolvidas junto às organizações estudantis, como Centros acadêmicos, Atléticas e outros movimentos organizados pelos estudantes?	Participação e apoio sempre quando é solicitado a DIAAF/UFMS.
Quais as ações desenvolvidas junto ao Núcleo de Estudos Afro Brasileiros (NEAB/UFMS) e outros grupos de estudos e de pesquisa sobre ações afirmativas?	Participação e apoio sempre quando é solicitado a DIAAF/UFMS.

Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora a partir de conversa realizada com a Chefia da DIAAF/UFMS, via e-mail institucional da divisão

*Responsável por acompanhar as atividades relativas a estágios, pelo fomento e planejamento de políticas e estratégias para estreitar e articular relacionamentos com a comunidade de alunos.

Anexo II - Questionário Bibliográfico e Roteiro das Entrevistas com as Estudantes

Questionário Bibliográfico

Nome completo:

Data de nascimento:

Gênero:

Orientação sexual:

Cor e/ou raça:

Estado Civil:

Tem filhos? Quantos?

Curso:

Ano de Entrada na UFMS:

Religião:

Roteiro

Infância

Pedir para a entrevistada falar livremente sobre a infância, as lembranças desse momento, a relação com familiares mais próximos, familiares mais distantes, amigos, escola, melhores lembranças, as lembranças não tão boas.

Adolescência

Pedir para a entrevistada falar livremente sobre a adolescência, as lembranças desse momento, a relação com familiares mais próximos, familiares mais distantes, amigos, escola, melhores lembranças, as lembranças não tão boas.

Educação

Pedir para entrevistada falar sobre o significado educação para a entrevistada e para a família.

Educação Básica

Pedir para entrevistada falar sobre suas experiências com a educação básica.

Ensino Médio

Pedir para a entrevistada falar sobre suas experiências com o ensino médio

Relações de Gênero e Raciais

Pedir para a entrevistada descrever o que ela pensa sobre ser mulher negra. Qual o significado disso para ela?

Na sua trajetória educacional houve alguma situação relacionada ao preconceito ou a discriminação relacionada ao seu gênero, sexualidade e/ou pertencimento étnico-racial? Se sim, você poderia descrevê-la?

Acesso e Ações Afirmativas

Pedir para a entrevistada relatar como foi o processo para chegar até a UFMS.

Pedir para a entrevistada descrever as lembranças da primeira vez que você esteve na UFMS.

Pedir para a entrevistada descrever o processo de sair todo os dias de sua casa para ir pra ufms.

Pedir para a entrevistada relatar o principal motivo de fazer um curso superior em uma universidade pública

Pedir para a entrevistada relatar os motivos de escolha do curso

Pedir para a entrevistada relatar as mudanças de vida depois de ter entrado na universidade

Pedir para a entrevistada descrever o significado de universidade

Qual sua percepção da entrevistada sobre a lei de cotas 12711/2012?

Você conhece a DIAAF?

Como você descreveria a experiência de ser cotista na UFMS?

O que pensa sobre as ações afirmativas?

Trabalho

Como você se mantém atualmente na faculdade?

Com quantos anos começou a trabalhar?

Por que começou a trabalhar?

Em quantos locais você já trabalhou?

Você trabalhava enquanto estava estudando?

Você trabalha atualmente? De que?

Assistência estudantil

Utilizou alguma política de assistência estudantil? Se sim, Qual?

O que pensa sobre as políticas de assistência estudantil promovidas pela UFMS?

Na sua opinião, o que é mais necessário, fundamental para uma estudante conseguir terminar um curso superior na universidade pública?

Na sua opinião, o que a UFMS pode melhorar sobre as políticas de permanência e assistência estudantil?

Já participou de algum projeto de extensão dentro do seu curso? como foi essa experiência?

Já participou de algum projeto de pesquisa dentro do curso? como foi essa experiência?

Expectativas

As suas expectativas ao Ingressar na UFMS, foram realizadas? Por quê?

Em que medida a universidade contribui para a atividade profissional que você exerce ou pretende exercer?

Você tem perspectiva de seguir carreira acadêmica?

Em relação a sua trajetória e a dos seus pais, você acredita que houve ou pode ser que haja ascensão social?

Anexo III – Roteiro de Entrevistas com Professores.

Nome:

Idade:

Cargo ocupado na UFMS:

Qual foi sua percepção sobre o processo de implementação das ações afirmativas na UFMS?

Como foi o diálogo com a gestão da universidade sobre a agenda de implementação das ações afirmativas na UFMS?

Como você avalia as ações da DIAAF/UFMS?

Você confia nos dados produzidos pela UFMS sobre acesso de estudantes cotistas?

Quais as suas percepções sobre a questão étnico-racial no estado de Mato Grosso do Sul?

Na sua opinião, quais seriam as motivações que levaram a UFMS ser a última universidade do estado de Mato Grosso do Sul a implementar ações afirmativas?

Na sua opinião, porque a UFMS não utilizou o Programa de Ações afirmativas elaborado no primeiro semestre de 2012? (Pergunta realizada para os professores Antonio Hilário, Priscila Martins e Carina Maciel).