

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA NOGUEIRA

**A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NEGRA NA PSICOLOGIA DA UFRGS: VOZES  
NEGRAS QUE QUESTIONAM A COLONIALIDADE DO SER E DO SABER NO CONTEXTO DA  
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS - ERER**

Porto Alegre

2021

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul



*O Grito da Periferia. Artista Plástico Paulo Correa.*  
Classificada como a melhor obra no 1º Salão de Arte Afro-Brasileira do RS em 2005/Memorial do RS  
Saguão Térreo do Instituto de Psicologia-IP da UFRGS  
Pintura feita pelo próprio autor durante a Primavera Estudantil/Ocupação do IP no ano de 2016

**A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NEGRA NA PSICOLOGIA DA  
UFRGS: VOZES NEGRAS QUE QUESTIONAM A COLONIALIDADE DO SER E  
DO SABER NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-  
RACIAIS - ERER**

**Fernanda Nogueira**

**FERNANDA NOGUEIRA**

**A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NEGRA NA PSICOLOGIA DA  
UFRGS: VOZES NEGRAS QUE QUESTIONAM A COLONIALIDADE DO SER E  
DO SABER NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-  
RACIAIS - ERER**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Dra. Marília Costa Morosini  
Linha de Pesquisa: Formação, Políticas e Práticas e Educação.

Porto Alegre

2021

## Ficha Catalográfica

N778p Nogueira, Fernanda

A Produção do Conhecimento Negra na Psicologia da UFRGS : Vozes Negras que questionam a Colonialidade do Ser e do Saber no contexto da Educação das Relações Étnico-Raciais - ERER / Fernanda Nogueira. – 2021.

286 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Costa Morosini.

1. Educação Superior. 2. Cotas Raciais. 3. Produção do Conhecimento Negra. 4. Educação das Relações Étnico-Raciais - ERER. 5. Colonialidade do Ser e do Saber. I. Morosini, Marília Costa. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

**FERNANDA NOGUEIRA**

**A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NEGRA NA PSICOLOGIA DA  
UFRGS: VOZES NEGRAS QUE QUESTIONAM A COLONIALIDADE DO SER E  
DO SABER NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-  
RACIAIS-ERER**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação, Políticas e Práticas e Educação.

Aprovada com louvor em 25 de fevereiro de 2021.

Banca Examinadora:

Dra. Marília Costa Morosini - Orientadora

Dra. Mônica De La Fare (PUCRS)

Dra. Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher (UFRGS)

Dr. José Geraldo Soares Damico (UFRGS)

Dr. Lourenço Cardoso (UNILAB)

Porto Alegre

2021

À Júlia e Anita, filhas,  
com amor e esperança por um mundo  
em que a luta por igualdade reconheça, valorize e enalteça as diferenças.

## AGRADECIMENTOS

Gracias a la vida que me ha dado tanto  
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto  
Asi yo distingo dicha de quebranto,  
Los dos materiales que forman mi canto,  
Y el canto de ustedes que es mi mismo canto,  
Y el canto de todos que es mi propio canto  
Gracias a la vida que me ha dado tanto.  
*Mercedes Sosa e Joan Baez.*

Gratidão...

Aos mistérios que me guiam, às lutas que me alimentam e às convicções que me sustentam.

À minha família de origem, meu pai João e minha mãe Ana Maria, que me proporcionaram o suficiente.

À esperança e inspiração que os olhares das minhas filhas sempre foram.

Ao amigo Anthony que esteve junto amorosamente nessa travessia de escrita.

À Michele Doebber, irmã de alma, de vida.

Às mulheres dos Círculos Femininos que me ensinaram sobre cair, levantar e amar tudo.

Aos ares e voos no tecido acrobático, momentos que me bagunçam e, por isso, me organizam.

À Pedagogia e a meus mestres que foram tantos! Lugar que me encontrei como pessoa e profissional.

À minha orientadora, professora Marília Morosini, por topar os caminhos que eu desejava desbravar, pela liberdade que me possibilitou na pesquisa.

Aos colegas do Centro de Estudos em Educação Superior-CEES/PUCRS, em especial, Carol Baranzeli e Lucas Abad, pelo estar junto com amorosidade.

Aos colegas da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas-CAF/UFRGS, Karen Bruck, Michele Doebber, Tiago Tresoldi, Hodo Apolinário, Gabriela Rebelo, Bárbara Miszewski da Roza, Edilson Nabarro e Denise Jardim, pelo partilhar dos dias e pelo apoio em meu afastamento do trabalho para estudos.

Aos colegas da Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD/UFRGS, Julian Milone, Rosane Fraga, Luciane Furno, Hamilton Santana, Bianca Pagnoncelli, Roberta de Leon, Elaine Carvalho, Edmilson Gonçalves da Silva e Clarice Traversini, aprendemos muito juntos!  
Aprendi pela primeira vez a liderar uma equipe com vocês!

Aos colegas da Faculdade de Farmácia/UFRGS, em especial Ana Lúcia Peixoto de Freitas,  
Diogo Pilger e Clarice Neckel pelo tempo de desafios e crescimento.

Aos estudantes que sempre me ensinam muito e generosamente, rejuvenescem ideias,  
renovam as lutas.

A todos, todas e todes do Instituto de Psicologia/UFRGS que contribuíram nessa caminhada.  
Em especial a Alãfia, Anaya, Ayodele, Kiziah, Ayana, Reis, Nia, Ocha, Anarres, Atinuke,  
Luiza, Ubuntu e Edith por compartilhar de seus mundos.  
Espero deixar um registro digno das lutas que conheci, que admiro e que me coloco ao lado.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal  
Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001” (“This study was financed  
in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil  
(CAPES) – Finance Code 001”).



Um povo sem conhecimento de sua origem, história e cultura  
é como uma árvore sem raízes.  
*Marcus Garvey*

A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma expectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda viva da história. Introduce no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, em verdade, criação de homens novos. Mas essa criação não recebe sua legitimidade de nenhum poder sobrenatural: a “coisa” colonizada se faz no processo mesmo do qual se liberta.  
*Franz Fanon (1968)*

Só vou considerar  
estar na faculdade  
como um privilégio  
quando eu tiver professores pretos  
ensinando sobre acadêmicos pretos  
numa sala com vários colegas pretos  
do contrário  
a faculdade é só mais um lugar de  
ocupação, luta e resistência mesmo.  
*Hércules da Silva Marques. Jovem Preto Rei (2019)<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Estudante negro do curso de Psicologia Noturno. Poeta negro, *slammer*, panafricanista. Autor do livro “Jovem Preto Rei. Nascido para vencer”. Porto Alegre: Sonia Bischain, 2019. Instagram: @jovempretorei.

## RESUMO

Com o advento da política de cotas raciais nas universidades federais brasileiras, a ampliação do ingresso de estudantes negros vem alterando o panorama histórico de exíguo acesso, momento em que os sujeitos negros passam a problematizar as estruturas simbólicas e materiais da instituição. Uma dessas pautas é a direção da produção do conhecimento no ensino de graduação. Como servidora-pesquisadora na/da UFRGS que se insere no acompanhamento do programa de ações afirmativas desta universidade, e se coloca como mulher branca na luta antirracista, realizei a presente tese com o intuito de conhecer que produção do conhecimento vem sendo mobilizada pelas estudantes negras e negros no curso de Psicologia da UFRGS no contexto da Educação das Relações Étnico-Raciais-ERER. O estudo segue os preceitos metodológicos da cartografia como pesquisa-intervenção, em que o conhecimento é construído *com* os sujeitos participantes no campo investigado. Os instrumentos metodológicos que deram suporte foram a participação observante, a partir da qual as experiências do estar junto foram registradas em diário de bordo. Entrevistas e conversas individuais foram realizadas com treze sujeitos do Instituto de Psicologia, gravadas e transcritas. A pesquisa de campo foi desenvolvida no ano de 2019 no espaço macro institucional da UFRGS (Seminários de Educação para as Relações Étnico-Raciais nos Currículos) e no espaço micro institucional (o curso de Psicologia). As análises foram se dando no percurso da pesquisa e, ao seu final, foi subsidiada pela Análise Textual Discursiva-ATD. O campo teórico que ancora o estudo é dos estudos decoloniais latino-americanos, tendo como principais teóricos Boaventura de Souza Santos e Nilma Lino Gomes, além de intelectuais negros que problematizam as relações étnico-raciais no contemporâneo. Os achados apontam a um tímido atendimento pela UFRGS à legislação da ERER na curricularização de conteúdos e temáticas em disciplinas específicas no ensino da graduação. Nas discussões para implementação da ERER no espaço macro institucional, dentre as diversas tensões observadas entre os sujeitos acadêmicos, destaca-se a hierarquização epistêmica em que os conteúdos de ERER são deslegitimados de estarem presentes na formação básica profissional. Há uma expectativa pela comunidade de maior comprometimento dos órgãos de gestão da graduação na composição de um projeto institucional de ERER, bem como pelo compromisso da universidade com a formação étnico-racial da intelectualidade na trama das relações de saber e do racismo. A produção do conhecimento que vem sendo mobilizada pelas estudantes negras e negros no curso de Psicologia é uma produção negra que questiona a Colonialidade do Ser. Ela opõe-se às desigualdades presentes nas relações racializadas que subalternizam e inferiorizam as vidas negras brasileiras, e que se reproduzem institucionalmente. Tensionam pela intervenção nos processos de produção e reprodução da existência negra em uma instituição branca e eurocentrada através de intervenções pedagógicas que buscam a reeducação das relações étnico-raciais, além do reconhecimento e enfrentamento ao racismo institucional. É uma produção negra que questiona a Colonialidade do Saber, que denuncia o epistemicídio dos conhecimentos científicos negros no campo da Psicologia, e tensiona pela possibilidade de serem sujeitos negros produtores de conhecimentos negros. É uma produção de conhecimento negra autoral, que culmina com a alteração curricular e com a implementação de práticas e projetos antirracistas, que passam a ser assumidos pela gestão do curso de Psicologia. Vozes Negras que cada vez mais convocam a universidade a diversificar seus conhecimentos e formações rompendo com a tradição eurocentrada e norte cêntrica dos conhecimentos científico-acadêmico.

**Palavras-chave:** Educação Superior. Cotas Raciais. Produção do Conhecimento Negra. Educação das Relações Étnico-Raciais-ERER. Colonialidade do Ser e do Saber.

## ABSTRACT

With the advent of the policy of racial quotas in Brazilian Federal Universities, the expansion of the entry of black students has changed the historical panorama of limited access, at which time black subjects begin to problematize the symbolic and material structures of the institution. One of these guidelines is the direction of knowledge production in undergraduate education. As a researcher at UFRGS, which is part of the follow-up of the affirmative action program of this university, and is placed as a white woman in the anti-racist struggle, I carried out this thesis in order to know what knowledge production has been mobilized by black and black students in the Psychology Course of UFRGS in the context of The Education of Ethnic-Racial Relations-ERER. The study follows the methodological precepts of cartography *as* an intervention research, in which knowledge is constructed with the subjects participating in the field investigated. The methodological instruments that supported were the observant participation, from which the experiences of being together were recorded in a logbook. Individual interviews and conversations were conducted with thirteen subjects from the Institute of Psychology, recorded and transcribed. The field research was developed in 2019 in the macro institutional space of UFRGS (Seminars of Education for Ethnic-Racial Relations in Curricula) and in the micro institutional space (Psychology Course). The analyses were carried out in the course of the research and, at its end it was subsidized by the Textual Analysis Discursive-ATD. The theoretical field that anchors the study is the Latin American decolonial studies, having as main theorists Boaventura de Souza Santos and Nilma Lino Gomes, as well as black intellectuals who problematize ethnic-racial relations in the contemporary. The findings point to a timid service by UFRGS to ERER legislation in the curricular structure of contents and themes in specific disciplines in undergraduate teaching. In the discussions for the implementation of ERER in the macro institutional space, among the various tensions observed among the academic subjects, we highlight the epistemic hierarchy in which the ERER contents are delegitimized from being present in basic professional education. There is an expectation by the community of greater commitment of the management bodies of UFRGS undergraduate in the composition of an institutional project of ERER, as well as for the commitment of the university to the ethnic-racial formation of intellectuality in the plot of relations of knowledge and racism. The production of knowledge that has been mobilized by black and black students in the Psychology Course is a black production that questions the Coloniality of Human. It opposes the inequalities present in racialized relationships subordinate and inferior Brazilian black lives, and that reproduce institutionally. Also tensions by intervention in the processes of production and reproduction of black existence in a white and Eurocentred institution, by means of pedagogical interventions, that seek the re-education of ethnic-racial relations, in addition to recognizing and confronting institutional racism. It is a black production that questions the Coloniality of Knowledge, which denounces the epistemicide of black scientific knowledge in the field of Psychology, and tensions by the possibility of being black subjects producing black knowledge. It is a production of authorial black knowledge, which culminates with the curricular change and the implementation of anti-racist practices and projects, which are now assumed by the management of the Psychology Course. Black voices, that increasingly calls on the university to diversify its knowledge and formations breaking with the Eurocentric and North-Centric tradition of scientific-academic knowledge.

**Keywords:** Higher Education. Racial Quotas. Production of Black Knowledge. Education of Ethnic-Racial Relations -ERER. Coloniality of Human and Knowledge.

## RESUMEN

Con el advenimiento de la política de cuotas raciales en las universidades federales brasileñas, la expansión de la entrada de estudiantes negros ha cambiado el panorama histórico de acceso limitado, momento en el que las materias negras comienzan a problematizar las estructuras simbólicas y materiales de la institución. Una de estas directrices es la dirección de la producción de conocimiento en la educación de Pregrado. Como investigadora de la UFRGS, que forma parte del seguimiento del programa de acción afirmativa de esta universidad, y se sitúa como mujer blanca en la lucha antirracista, realicé esta tesis para saber qué producción de conocimiento ha sido movilizadora por estudiantes negras y negros en el Curso de Psicología de la UFRGS en el contexto de La Educación de las Relaciones Étnico-Raciales-ERER. El estudio sigue los preceptos metodológicos de la cartografía como una investigación de intervención, en la que se construye conocimiento con los sujetos que participan en el campo investigado. Los instrumentos metodológicos que apoyaron fueron la participación observadora, de la cual las experiencias de estar juntos fueron grabadas en un cuaderno de bitácora. Se realizaron entrevistas y conversaciones individuales con trece sujetos del Instituto de Psicología, grabadas y transcritas. La investigación sobre el terreno se desarrolló en 2019 en el espacio macro institucional de la UFRGS (Seminarios de Educación para las Relaciones Étnico-Raciales en Los Planes de Estudios) y en el espacio micro institucional (Curso de Psicología). Los análisis se llevaron a cabo en el curso de la investigación y, al final, fue subvencionado por el Análisis Textual Discursivo-ATD. El campo teórico que ancla el estudio son los estudios decoloniales latinoamericanos, teniendo como principales teóricos a Boaventura de Souza Santos y Nilma Lino Gomes, así como a intelectuales negros que problematizan las relaciones étnico-raciales en lo contemporáneo. Los hallazgos apuntan a un tímido servicio de la UFRGS a la legislación ERER en la estructura curricular de contenidos y temas en disciplinas específicas en la Enseñanza de Pregrado. En los debates para la implantación de ERER en el espacio macro institucional, entre las diversas tensiones observadas entre las materias académicas, destacamos la jerarquía epistémica en la que se deslegitiman los contenidos ERER de estar presentes en la educación profesional básica. Existe una expectativa por parte de la comunidad de un mayor compromiso de los órganos de gestión de Grado en UFRGS en la composición de un proyecto institucional de ERER, así como, por el compromiso de la universidad con la formación étnico-racial de la intelectualidad en la trama de relaciones de conocimiento y racismo. La producción de conocimiento, que ha sido movilizadora por estudiantes negras y negros en el Curso de Psicología es una producción negra que cuestiona la Colonialidad del Ser. Se opone a las desigualdades presentes en las relaciones racializadas que subalternan e inferiorizan las vidas negras brasileñas, y que se reproducen institucionalmente. También hay tensiones por intervención en los procesos de producción y reproducción de la existencia negra en una institución blanca y eurocéntrica, a través de intervenciones pedagógicas que buscan la reeducación de las relaciones étnico-raciales, además de reconocer y enfrentar el racismo institucional. Se trata de una producción negra que cuestiona la Colonialidad del Conocimiento, que denuncia el epistemicidio del conocimiento científico negro en el campo de la Psicología, y las tensiones por la posibilidad de ser sujetos negros que producen conocimiento negro. Se trata de una producción de conocimiento negro autoral, que culmina con el cambio curricular y la implementación de prácticas y proyectos antirracistas, que ahora son asumidos por la dirección del Curso de Psicología. Voces negras que cada vez más llaman a la universidad a diversificar sus conocimientos y formaciones rompiendo con la tradición eurocéntrica y centrada en el norte del conocimiento científico-académico.

**Palabras clave:** Educación superior. Cuotas raciales. Producción de Conocimiento Negro. Educación de Relaciones Étnico-Raciales -ERER. Colonialidad del Ser y del Conocimiento.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Espaços, <i>Locus</i> , Sujeitos e Métodos da Pesquisa.....	38
Imagem 1: Paisagens do Sul da Quarentena.....	56
Imagem 2: Paisagens do Sul Desigual e Necropolítico.....	70
Gráfico 2: Taxa Ajustada de Frequência Escolar Líquida da população residente de 6 a 24 anos de idade, segundo grupos de idade e nível de ensino (%)......	81
Gráfico 3: Distribuição das pessoas que frequentam o ensino superior, segundo a rede de ensino (%)......	82
Gráfico 4: Adesão das Universidades Federais às Ações Afirmativas por ano.....	87
Gráfico 5: Distribuição de grupos beneficiários das políticas de ação afirmativa por universidade: 2012 (antes da lei de cotas).....	88
Gráfico 6: Distribuição de grupos beneficiários das políticas de ação afirmativa por universidade: 2016 (pós lei de cotas).....	88
Gráfico 7: Percentual de vagas para pretos, pardos e indígenas comparados à proporção dessa população na região das universidades: 2012.....	89
Gráfico 8: Percentual de vagas para pretos, pardos e indígenas em comparação com a proporção dessa população na região das universidades: 2016.....	90
Gráficos 9 e 10: Tipo de Cotas Pesquisados – Universidades Federais-UF Nacionais e da Região Sul.....	91
Mapas Conceituais 1: Teses e Dissertações sobre as Ações Afirmativas na UFRGS entre 2013-2016.....	96
Imagem 3: Ocupação da Reitoria da UFRGS/Setembro de 2016. Ciclo de Filmes e Debates.....	116
Imagem 4: Ocupação da Reitoria da UFRGS/Setembro de 2016. Cartazes na entrada.....	117
Imagem 5: Ocupação da Reitoria da UFRGS/Março de 2018 - ‘Cotas na UFRGS é para Valer! Para quem?’. Cartaz na entrada principal.....	118
Imagem 6: Ocupação da Reitoria da UFRGS/Março de 2018 - Comunidade e Movimento Negro protestam em frente à Reitoria.....	118
Gráfico 11: Formato do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS em 2020.....	119
Gráfico 12: Estudantes de Graduação Ativos por Sistema e Modalidade de Ingresso – Semestre: 2020/1.....	120

Gráfico 13: Distribuição dos Estudantes de Graduação Ativos nas Modalidades de Ingresso – Semestre 2020/1.....	121
Imagem 7: Mesa do 1º Seminário de EREER nos Currículos da UFRGS realizado em Março/2019.....	141
Imagens 8 e 9: Público do 1º Seminário de EREER nos Currículos da UFRGS realizado em Março/2019.....	142
Imagens 10 e 11: 2º Seminário de EREER nos Currículos da UFRGS realizado em Maio/2019.....	142
Imagens 12 e 13: 4º Seminário de EREER nos Currículos da UFRGS realizado em Dezembro/2019.....	143
Gráfico 14: Ingresso de Estudantes Negros pela Cota Étnico-Racial PPI (Pretos, Pardos e Indígenas) no Curso de Psicologia Diurno – 2008 a 2020.....	165
Imagem 14: Paisagem de Nia. Psicóloga negra diplomada e Mestre na UFRGS. Protagonizou os primeiros movimentos de discussão da temática de EREER no curso.....	173
Imagem 15: Arte da 2ª edição da Recepção dos Bixos Pretos da Psico. Ingresso 2019/2 da turma Psicologia Noturna.....	184
Imagem 16: Caloura Evelin Lorenço recepcionada pelo Coletivo PsicoPreta em 2019/2.....	184
Imagem 17: Paisagem de Ayana. Estudante negra da psicologia, cursou a disciplina ‘Relações Étnico-raciais e Psicologia’ em sua primeira edição.....	191
Imagem 18: Paisagem de Ayodele. Estudante negra da psicologia, cursou a disciplina ‘Relações Étnico-raciais e Psicologia’ em sua primeira edição.....	218
Imagem 19: Lançamento do Plano de Combate ao Racismo Institucional – PCRI do Instituto de Psicologia em 11/09/2019.....	228
Imagens 20, 21 e 22: Apresentação à Comunidade do Diagnóstico do Plano de Combate ao Racismo Institucional – PCRI do Instituto de Psicologia em 11/12/2020.....	230
Imagem 23: Paisagem de Kiziah. Estudante negra da psicologia, cursou a disciplina ‘Relações Étnico-raciais e Psicologia’ em sua primeira edição.....	234
Imagens 24, 25 e 26: Produções de autos retratos raciais e localizações geográficas ancestrais em aula da disciplina de Relações Étnico-Raciais e Psicologia-PSI99014 – Agosto/2019.....	238
Imagem 27: Paisagem de Anaya. Estudante negra da psicologia, cursou a disciplina ‘Relações Étnico-raciais e Psicologia’ em sua primeira edição.....	242
Imagem 28: Paisagem de Aláfia. Estudante negra da psicologia, cursou a disciplina ‘Relações Étnico-raciais e Psicologia’ em sua primeira edição.....	244
Imagem 29: Paisagem de Reis. Estudante negro da psicologia, cursou a disciplina ‘Relações Étnico-raciais e Psicologia’ em sua primeira edição.....	247

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Graduandos(as) e população brasileira segundo Cor ou Raça – 1996 a 2018 (%).....	100
Tabela 2: Disciplinas com Relação Direta à EREER criadas até 2016.....	131
Tabela 3: Disciplinas com Relação Direta à EREER criadas entre 2017 e 2020.....	134

## LISTA DE SIGLAS

ANDIFES – Associação Nacional das Instituições Federais de Educação Superior  
BDTD – Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações da Biblioteca Nacional  
BNCC – Base Nacional Curricular Comum  
CAF – Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas  
CAMGRAD – Câmara de Graduação  
CAP – Colégio de Aplicação  
CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades  
CEIA - Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados  
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa  
CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão  
CFP – Conselho Federal de Psicologia  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
COFEN – Conselho Federal de Enfermagem  
COMGRAD – Comissão de Graduação  
CONSUN – Conselho Universitário  
COORLICEN – Coordenadoria das Licenciaturas  
CPCRI – Comissão Permanente de Combate ao Racismo Institucional  
CRES – Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe  
CRP – Conselho Regional de Psicologia  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
DCPGrad - Departamento de Cursos e Programas da Graduação  
DEDS – Departamento de Educação e Desenvolvimento Social  
ECDC - European Centre for Disease Prevention and Control  
EDUFRGS – Escola de Desenvolvimento de Servidores da UFRGS  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
ERE – Ensino Remato Emergencial  
ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais  
FABICO – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação  
FACED – Faculdade de Educação  
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil  
FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis  
FURG – Universidade Federal do Rio Grande  
GAIN – Grupo de Acolhimento dos Estudantes Indígenas do Serviço Social  
GEEMA - Grupo de Estudos Interdisciplinares da Ação Afirmativa  
GT – Grupo de Trabalho  
IA – Instituto de Artes  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística



IES – Instituição de Ensino Superior  
IFCH – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas  
IFES – Instituições Federais de Educação Superior  
IFESP - Instituto de Estudos Sociais e Políticos  
INCLUIR – Núcleo de Inclusão e Acessibilidade  
IP – Instituto de Psicologia  
IPCA - Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo  
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC – Ministério da Educação  
MP – Ministério Público  
NAE – Núcleo de Apoio ao Estudante  
NAU – Núcleo de Avaliação da Unidade  
NDE – Núcleo Docente Estruturante  
NEAB – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, Indígenas e Africanos  
NOIS - Estudo do Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde  
OMS – Organização Mundial da Saúde  
ONGs – Organizações Não Governamentais  
ONU – Organização das Nações Unidas  
OPAS – Organização Pan-Americana de Saúde  
PAAP - Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico para Docentes em Estágio Probatório  
PcD – Pessoa com Deficiência  
PCRI - Plano de Combate ao Racismo Institucional  
PET – Programa de Educação Tutorial  
PGE – Procuradoria Geral do Estado  
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
PNPIR - Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial  
PNSIPN - Política Nacional de Saúde Integral da População Negra  
PPI – Pretos, Pardos e Indígenas  
PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação  
PROPESQ – Pró-Reitoria de Pesquisa  
PROEXT – Pró-Reitoria de Extensão  
PROUNI - Programa Universidade para Todos  
PUCRio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro  
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
RED ESIAL - Red Interuniversitaria de Educación Superior y Pueblos Indígenas de América Latina  
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
SASE - Serviço de Apoio Socioeducativo

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul  
SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial  
SISU – Sistema de Seleção Unificada  
STF – Superior Tribunal Federal  
SUS – Sistema Único de Saúde  
TAE – Técnicos-Administrativos em Educação  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso  
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
TCT – Tema Contemporâneo Transversal  
UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro  
UF – Universidades Federais  
UFAM – Universidade Federal do Amazonas  
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul  
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFSCPA – Univ. Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre  
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria  
UFSP – Universidade Federal de São Paulo  
ULBRA – Universidade Luterana do Brasil  
UnB – Universidade de Brasília  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura  
UNIAFRO – Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola  
UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira  
UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa  
UNTREF - Universidad Nacional de Tres de Febrero  
USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>PAISAGENS CONTEXTUAIS: DAS IMPLICAÇÕES E DOS CAMINHOS.....</b>	<b>19</b>
1.1.	Ser servidora-pesquisadora na/da UFRGS e mulher branca na luta antirracista.....	20
1.2.	Não basta ser branca antirracista, é preciso reconhecer sua branquitude e lutar contra o privilégio racial branco.....	24
1.3.	Paisagens em movimento ao habitar e compartilhar um território existencial: caminhos metodológicos.....	28
1.4.	Perspectivas Teóricas Decoloniais: Produzir Conhecimento (Saber) é produzir-se enquanto sujeito (Ser) sob determinadas relações de forças (Poder).....	39
<b>2</b>	<b>PAISAGENS ABISSAIS – APRENDER QUE EXISTE O SUL E IR PARA O SUL.....</b>	<b>54</b>
2.1.	O Sul da Quarentena - Pandemia, Racismo e Educação.....	56
2.2.	O Sul Desigual e Necropolítico: “começando do zero”.....	70
2.3.	As Cotas Raciais como enfrentamento às Desigualdades Raciais na Educação Superior.....	83
2.4.	O Sul que tensiona por existir na Universidade: A urgência de epistemologias afro-brasileira e africanas no ensino da Graduação.....	98
2.4.1.	Indagar a primazia da produção eurocentrada do conhecimento científico: a Educação das Relações Étnico-Raciais-ERER.....	99
2.5	A ERER que passa a existir nos currículos de Graduação da UFRGS.....	113
2.5.1	A UFRGS: Vozes Diversas, Diferentes Saberes.....	113
2.5.2	O Perigo de uma História Única – A ERER nos Currículos.....	127
2.5.3	Seminários DEDES-PROEXT/NEAB 2019: Das Tensões na implementação da ERER e sua articulação com diferentes áreas de conhecimento.....	138
<b>3</b>	<b>PAISAGENS PÓS-ABISSAIS – APRENDER A PARTIR DO SUL E COM O SUL.....</b>	<b>160</b>
3.1.	O Processo de Produção de Conhecimento Negra no curso de Psicologia da UFRGS.....	161
3.1.1	A Psicologia e a Presença Negra: Cota é só a gota.....	161
3.1.2	Produzir Conhecimento é questionar a Colonialidade do Ser e do Saber: A Psicologia aprendendo pelas Vozes Negras.....	167
3.1.2.1	Intervir nos Processos de Produção e Reprodução da Existência e Reeducar as Relações Étnico-Raciais.....	174
3.1.2.2	Epistemicídio e as Tensões por legitimar o Conhecimento Negro no Processo de Curricularização da ERER.....	192
3.1.2.3	O Racismo interfere na formação dos estudantes negros?.....	218
3.1.3	A disciplina de Relações Étnico-Raciais e Psicologia-PSI99014 e as Vozes Negras que falam sobre si em primeira pessoa.....	234
3.1.3.1	“Dói na gente que é negro em um lugar muito específico”: como me senti ao estudar sobre racismo.....	240

3.1.3.2 Bibliografias Negras: mudar a mentalidade branca de autorias e nos orgulhar dos Negros e Negras intelectuais que existiram e existem.....	242
3.1.3.3 O que a disciplina agregou em minha vida como pessoa Negra, estudante Negra e futura psicóloga Negra.....	244

<b>NOTAS CONCLUSIVAS EM MOVIMENTO QUE LEVAM A NOVAS PAISAGENS.....</b>	<b>248</b>
--	------------

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>253</b>
-------------------------	------------

<b>ANEXOS.....</b>	<b>270</b>
--------------------	------------

## 1. PAISAGENS CONTEXTUAIS: DAS IMPLICAÇÕES E DOS CAMINHOS

No exercício de estar *com*, visualizo paisagens em sua espessura processual e suas interrelações.  
 Estão em movimento, e a cada olhar, um novo cenário  
 em que os personagens já não são os mesmos e a realidade, outra de si mesma.  
 Eu pesquisadora já sou outra.  
 Somos outros juntos, em coprodução.  
 Fernanda Nogueira

A presente tese será organizada em capítulos nominados de *paisagens*. Seguindo as pistas do método da cartografia, fui apreendendo um olhar investigativo de compreensão tanto do processo de pesquisa quando da realidade que acompanhei. Na disponibilidade que chama a cartografia no sentido de abertura à experiência e integração ao vivido, de pesquisar *com* e não *sobre*, percebi que a realidade que eu acompanhava no Instituto de Psicologia se movimentava como que vislumbrar uma paisagem, em composição. Em cada dia, cada momento e evento que se sucedia, compartilhando dos espaços de compor e trocar conhecimentos, algo era agregado e as manifestações dos sujeitos já expressavam uma nova reflexão, uma nova demanda, que vinha composta de um olhar primeiro, segundo, próximo. Paisagens em movimento constante e complexo.

A tese organiza-se em três capítulos. No primeiro, nominado de *Paisagens Contextuais*, situo o contexto em que foi realizado o trabalho, as implicações de ser servidora-pesquisadora na/da UFRGS e seus atravessamentos, bem como mulher branca que se coloca na luta antirracista e pesquisa sobre temática negra. Nele foram explicitados ainda os caminhos metodológicos e as perspectivas teóricas escolhidas. O segundo capítulo, *Paisagens Abissais*, percorre o Sul em suas realidades, na pandemia do coronavírus, o racismo estrutural e institucional e as cotas raciais que passam a existir no combate às desigualdades raciais na educação superior. Adentrando a Universidade, passa-se a tratar da Educação das Relações Étnico-Raciais-ERER neste âmbito, chegando ao *locus* da UFRGS, nosso campo de investigação, tratando da presença da ERER nos currículos de graduação e como a temática vem sendo discutida macro institucionalmente.

No terceiro capítulo, *Paisagens Pós-Abissais*, adentramos o espaço micro institucional da pesquisa, o Instituto de Psicologia, trazendo a discussão da produção do conhecimento negra articulada à colonialidade do ser e saber, do epistemicídio, do processo de curricularização da ERER e as tensões que o envolve, o racismo que interfere na formação das estudantes negras e negros. A tese é finalizada com a experiência da primeira turma da

disciplina específica e obrigatório de EREER do curso de Psicologia e as vozes de seus estudantes negros que falam sobre racismo, sobre a urgência de bibliografias negras na formação da graduação e, por fim, as contribuições da disciplina nos aspectos pessoal, acadêmico e profissional.

### **1.1. Ser servidora-pesquisadora na/da UFRGS e mulher branca na luta antirracista**

Iniciando este percurso de escrita, me convoco a explicitar alguns caminhos percorridos, os quais foram me constituindo neste processo de viver, trabalhar e pesquisar a educação das relações-étnico raciais na educação superior.

Na tessitura dessas linhas que em mim se inscreveram em doze anos de ser pedagoga-pesquisadora na/da UFRGS, me produzindo uma mulher branca na luta antirracista, e mesmo antes, quando adolescente que despertou à realidade racializada das relações sociais, emergiu a exigência ética da *implicação* no processo. O significado da palavra nos traz outras que completam seu sentido: envolvimento, comprometimento. E nesse caminhar implicado, as palavras de Paulo Freire sempre me conduziram, principalmente as que diziam: teoria e prática são indissociáveis, sendo que a prática educativa deve estar guiada pela *práxis*<sup>2</sup>. Assim como pesquisa e prática são somente diferentes aspectos da mesma realidade, minha pesquisa é implicada e é desse processo que discorro a partir de agora, no sentido de contextualizar de onde olho, falo, escrevo, teorizo, atuo...

Da vivência infantil em uma família em que meu pai era negro e assim não se via, negava sua cor e sua origem, de forma preconceituosa. Que tratava meu irmão mais novo de forma diferente, o mais negro de nós três irmãos. De uma família que vivia violência doméstica diária constante de minha mãe por meu pai. Ali, conheci a realidade dura em ser mulher violentada e da atitude negativa de meu pai em não valorizar sua negritude. Nesse tempo, percebia já as diferenças das atitudes de professores e colegas, no ensino fundamental, entre as crianças brancas e as demais, negras e com deficiência. Na adolescência muitos amigos negros se foram (muito mais que os brancos) pelas drogas, tráfico, roubos. Percebia

---

<sup>2</sup> O tema é tratado de diversas formas em sua obra. No livro 'Pedagogia da Autonomia', o autor fala da exigência da reflexão crítica do professor sobre a sua prática, considerando a prática como aspecto indissociável dos saberes teóricos que constrói para ensinar: "quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistêmica" (FREIRE, 1996, p. 39). A *práxis* é outro conceito freiriano que na obra 'Pedagogia do Oprimido' é referido como preceito fundamental. A necessária prática de liberdade na superação de relações sociais e educacionais de opressão exige radicalmente a *práxis* "é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido" (FREIRE, 2016, p. 52).

que algo de severo existia e que sentenciava mais a uns do que a outros, mesmo que todos partilhassem da situação de pobreza material.

Iniciei o curso de Pedagogia na ULBRA-Universidade Luterana do Brasil Canoas em 2004, já mãe de Júlia, de 3 anos de idade, dividia-me como mãe, estudante e trabalhadora. Foram quatro anos incríveis de aprendizados, em que logo me envolvi na iniciação científica, estudando e pesquisando a partir dos preceitos da sociologia da infância e da pedagogia social. Esse foi o tempo de despertar para as desigualdades raciais existentes na educação. Atuei em escola municipal de Porto Alegre e projetos de contraturno da mesma prefeitura, espaço que acompanhava crianças em vulnerabilidades sociais extremas. Foi um choque muito grande confrontar o conhecimento teórico, científico e a realidade nua e crua de uma infância violentada física e moralmente, marginalizada por maus-tratos, dificuldades de todas as naturezas, que impactavam no aprendizado dos conteúdos escolares. A realidade de como a escola podia se transformar em um espaço de sofrimento, tristeza e de violência racial, caso não estivesse disposta a ver e ouvir a vida das crianças. Desse tempo, uma vivência me marcou:

Era o ano de 2007. Último ano do curso de pedagogia, estagio em um SASE-Serviço de Apoio Socioeducativo da Prefeitura de Porto Alegre. Acompanho um grupo de crianças pré-adolescentes, não alfabetizadas, todas negras. Shaiene, garota de 11 anos, todos os dias admira meus cabelos, os toca, repetindo sempre que não gosta dos seus, que todos riem dela na escola, que não quer ser negra. Admiro ela e lhe digo sobre sua beleza, que seus ancestrais vieram de terras de reis da África. E ela me diz: - professora, ninguém nos vê assim, não quero essa história para mim, quero ser branca.

Os olhos grandes e expressivos de Shaiene, seu sorriso acanhado e nossa empatia, me ensinaram sobre racismo, privilégio branco, efeitos do preconceito racial nas vidas negras. Estivemos juntas aprendendo. Ela e seus colegas, todos negros, já pré-adolescentes não alfabetizados, me convocaram à implicação na luta antirracista na educação, luta em que todo educador branco deveria fazer parte, pois é peça chave na transformação das relações desiguais racialmente. E, mais do que isso, nós brancos somos os que reproduzem diariamente, de forma direta ou não, o racismo estrutural que nos constitui como sociedade. Logo, essa pauta nos diz respeito. Necessária implicação da branquitude.

Já no ano de 2009 ingressei como servidora na UFRGS e passei a atuar com os discentes no curso de Farmácia desenvolvendo projetos pedagógicos. As ações afirmativas, recém implantadas em 2008, foram de meu interesse desde as primeiras semanas de trabalho,

quando comecei a participar de seu acompanhamento e composição através de representações institucionais. Esse período foi marcado por muita tensão e embates pela implantação das cotas e também questionamentos institucionais quanto às ações acadêmicas necessárias à inclusão étnico-racial. No tempo de cinco anos vivenciei esses primeiros movimentos com o ingresso dos estudantes negros, indígenas e de origem de escola pública. Atuei em âmbito pedagógico (com a proposição/participação em projetos de ensino e extensão), na gestão da política (participando em fóruns e comissões) e já iniciando alguns olhares investigativos. Tempo em que escolhi que as cotas raciais seriam o tema que eu pesquisaria na formação de pós-graduação, reconhecendo a importância central da articulação entre conhecer o *locus* de atuação, a UFRGS, e que esses estudos reverberassem no meu fazer neste mesmo *locus*. Pesquisa e prática indissociáveis.

Iniciei o mestrado no ano de 2013 na PUCRS, já mãe também de Anita de dois anos de idade. Finalizei minha atuação no curso de Farmácia, começando um período na Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD na gestão direta dos cursos de graduação da universidade, esse tempo perdurou por três anos. Foi um momento de profundos aprendizados na UFRGS e no mestrado, pois interagi com pesquisadores locais, nacionais e internacionais sobre as ações afirmativas, principalmente intelectuais negros. Nesse sentido, defini que os olhares teóricos que traria na dissertação seriam a partir das lentes de teóricos negros brasileiros, epistemologias que eu nunca havia tido contato em minha formação na graduação. Na UFRGS o momento era marcado pela organização e crescente presença de coletivos de estudantes negros, que pautavam suas necessidades e questionavam o racismo institucional.

Nos estudos de mestrado pesquisei as cotas raciais no curso de Medicina da UFRGS (NOGUEIRA, 2015) na perspectiva de seus professores, a maioria homens e médicos, e a implantação da política na universidade, mapeando ações para o acesso da população negra no âmbito do ensino de graduação e da extensão universitária. Foram categorizadas *rupturas*, concebidas como mudanças, interferências, interrupções em ações, práticas e convivências comuns no curso; e *configurações*, como realidades que emergiam, se reconstruíam e se refaziam naqueles momentos iniciais. Os achados demonstraram o período de controversa constituição da política na instituição, expressos por diversos posicionamentos docentes discriminatórios racialmente em relação aos estudantes negros.

Perspectivas docentes se traduziam: na demarcação de diferenças entre estudantes brancos e negros, sendo que entendiam a presença dos negros como desqualificadora da qualidade do ensino na universidade; produziam invisibilidades, diferenças e marcas quanto à



pretensa inferioridade no desempenho acadêmico dos estudantes cotistas. Por outro lado, posições de poucos professores do quanto a universidade vem se transformando pela presença dos estudantes cotistas, que trazem conhecimentos da cultura popular, afro-brasileira e indígena, questionam as estruturadas históricas elitistas, interessam-se por campos de estudos antes desvalorizados e enriquecem a ciência com vivências e conceitos antes ausentes na academia.

Em 2017 ingressei no doutorado na PUCRS e segui na mesma perspectiva de estudos, em que a presente tese se insere no Centro de Estudos em Educação Superior-CEES/PUCRS. Na mesma época passei a atuar na Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas-CAF, espaço de gestão que se envolve diretamente com as ações afirmativas e que de forma indireta trabalhei com parcerias desde 2009. No período de doutorado estive em afastamento do ambiente de trabalho para estudos, o que foi uma oportunidade ímpar para me aprofundar.

A implicação de ser servidora da UFRGS e traçar olhares de pesquisa deste mesmo *locus* sempre trouxe tensionamentos, tanto no ambiente de trabalho, quanto nos caminhos de realização da pesquisa, que por vezes facilitaram ou dificultaram, mas que sempre enriqueceram vivências e práticas. A perspectiva mais marcante é em relação à gestão da política de ações afirmativas, em que defendo a escuta e centralidade das necessidades dos estudantes, o que muitas vezes é contraponto ao que é praticado em espaços de gestão da universidade. Questão bastante tensa quando ocupei cargo de gestão na PROGRAD entre 2014-2016.

Atuando na CAF, que é um espaço bastante controverso na visão dos estudantes negros e seus movimentos dentro da universidade, me situo numa relação de poder determinada que facilitou algumas inserções e dificultou outras, sendo um atravessamento real nesse percurso de pesquisa, mas que faz parte indissociável dele, na perspectiva das implicações que me constituem. Essa posição possibilitou que eu acesse espaços, documentos e sujeitos que dificilmente outros pesquisadores conseguiriam. Porém, em outras situações, principalmente no encontro com os estudantes negros, dificulta, pois estes me reconhecem em um espaço de poder que nos distancia. Implicações que assumo como atravessadoras desta tese a todo o tempo, as quais entendo que a valorizaram, por isso assumo essa implicação na metodologia, como a seguir será explicitado. É imprescindível, no entanto, referir mais detidamente a experiência de ser mulher branca implicada na luta antirracista e alguns despertares que vivi nesse processo do doutorado.

## 1.2. Não basta ser branca antirracista, é preciso reconhecer sua branquitude e lutar contra o privilégio racial branco

Inspirada pela memorável frase de Ângela Davis<sup>3</sup> “não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”, compus a ideia que intitula este subcapítulo. E ela versa sobre um dos principais aprendizados que tive no processo de formação no doutorado. Sempre me coloquei e atuei como educadora antirracista, ou seja, agia contra formas de discriminação racial, buscando sua transformação por meio de práticas educacionais e pedagógicas. Mas fui percebendo que como mulher branca isso não bastava.

A experiência de ser branca que deseja discutir as relações étnico-raciais com ênfase na negritude, me fez aprender muito sobre minha branquitude. Uma vivência que trouxe um despertar no processo, que culminou em minha banca de qualificação do doutorado<sup>4</sup> quando a professora Georgina Lima, mulher negra e docente na Universidade Federal de Pelotas-UFPEL, me questionou: “Quando você fala de cotas ‘raciais’ no seu projeto, de que raça você está se referindo? Porque a branca também é raça”. Nessa ocasião percebi o quanto ainda faltava da minha implicação e estudo nesse aspecto.

Lourenço Cardoso<sup>5</sup> em seus textos “Branquitude acrílica e crítica: a supremacia racial e o branco antirracista” (2010) e “A branquitude acadêmica, a invisibilização da produção científica negra e o objetivo-fim” (2018) faz uma retomada dos estudos sobre branquitude, referindo diversos preceitos e intelectuais<sup>6</sup>. Problematiza que a branquitude se refere à identidade racial branca, e que esta é uma construção social e histórica, por isso, pode ser desconstruída. Embora sendo diversa, não homogênea e estática, a branquitude é um lugar “de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivos, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial ‘injusta’ e

---

<sup>3</sup>Ângela Yvonne Davis, filósofa negra, intelectual, professora e ativista, expoente do feminismo negro interseccional e do movimento pelos direitos civis nos anos 1970 nos Estados Unidos. Participou na época do movimento *Black Power* e do coletivo *Black Panthers*. Escreve sobre feminismo negro e críticas à estrutura de encarceramento negro estadunidense.

<sup>4</sup> Realizada em fevereiro/2019, na PUCRS. Banca composta pelas professoras Gládis Kaercher (UFRGS), Georgina Lima (UFPEL), Fabiane Aparecida dos Santos Clemente (UFAM) e Mônica de la Fare (PUCRS) sob a coordenação da professora orientadora Marília Costa Morosini.

<sup>5</sup> Historiador negro, Mestre e Doutor em Sociologia. Professor da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira-UNILAB. Intelectual de referência nos estudos de branquitude, destaca-se sua tese de doutorado “O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil” (2014), na qual questiona “por que o branco pensa o Outro e não em si?”

<sup>6</sup> Alberto Guerreiro Ramos, sociólogo negro, inicia no Brasil esta discussão no ano de 1957, que volta a ser abordada somente nos anos 2000 por Maria Aparecida da Silva Bento (psicóloga negra), Edith Piza, Liv Sovik, Lia Vainer Schuman. Conforme Cardoso (2018) “o branco enquanto objeto/sujeito tem sido analisado de forma mais densa a cada ano” (p. 05). Aponta nesse texto um fluxo de trabalhos acadêmicos que vem crescendo no país.

racismo” (2010, p. 610-611). Logo, mais do que minha posição antirracista, precisava pensar e agir a partir da minha brancura (que é socialmente implicada), percebendo que privilégios tenho e que opressões pratico, principalmente de forma indireta ou não-consciente e, ainda, lutar contra a manutenção desse privilégio branco.

Ficou evidente também outras ideias: abordar as relações étnico-raciais é romper com a perspectiva unilateral de que é uma responsabilidade ou interesse dos negros. Os brancos precisam se envolver nessa arena, pois se trata de uma relação, sendo que é a branquitude como conjunto de valores e símbolos que impinge violências raciais contra os negros, numa sociedade profundamente hierarquizada pela raça. As pessoas brancas, comumente, não se concebem em um lugar estrutural racial, com uma identidade marcadamente racial. Nesse sentido, branco não é raça. Essa máxima dilui as relações de poder e invisibiliza o racismo.

A branquitude é concebida, assim, como um padrão normativo único, sinônimo de ser humano ‘ideal’ e universal. Este ideário, no entanto, é construído na modernidade, no bojo da colonização dos países do Sul pelos países europeus, momento em que a ideia de raça ganha novos significados, erigida como uma categoria mental que produz nas Américas “identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços” (QUIJANO, 2005, p. 117) que associadas a uma nova estrutura de controle e divisão do trabalho impetrada pelos colonizadores, produz um sistema colonial de poder bastante eficaz.

Cardoso (2010) ainda discorre sobre a branquitude crítica, que desaprova o racismo, buscando distingui-la da branquitude acrítica “que sustenta o argumento em prol da superioridade racial branca” e usa objetivamente os privilégios raciais. Logo, pensar a branquitude, é pensar o lugar de privilégio racial

Os privilégios que resultam do pertencimento a um grupo opressor é um dos conflitos a serem enfrentados, particularmente, pelos brancos antirracistas. Esse conflito pessoal tende a emergir no momento em que se visibiliza a identidade racial branca. Desta forma, a branquitude crítica segue mais um passo em direção à reconstrução de sua identidade racial com vistas à abolição do seu traço racista, mesmo que seja involuntário, mesmo que seja enquanto grupo. A primeira tarefa talvez seja uma dedicação individual cotidiana e, depois, a insistência na crítica e autocrítica quanto aos privilégios do próprio grupo. (p. 624).

Muitas situações vivenciei no campo de pesquisa do doutorado que me convocaram a perceber essas nuances das relações étnico-raciais e me colocar de novas formas. Pensar o lugar do privilégio racial branco na universidade é questionar falas, olhares e práticas pedagógicas de seus atores brancos. É problematizar sistemáticas administrativas que sempre

consideraram as condições sociais e materiais de pessoas brancas, é questionar mesmo a produção do conhecimento que tem como centralidade perspectivas do norte global, históricas e atuais. E (re) pensar antigas e novas soluções, re (direcionar) caminhos, com mais escuta e consideração às pessoas que sempre estiveram marginalizadas da educação superior, como as negras e indígenas.

Relato aqui uma situação do campo de pesquisa que me desafiou a refletir sobre meu privilégio racial branco como pesquisadora. A intenção inscrita no projeto de doutorado era entrevistar 68 estudantes negros ingressantes pelas cotas raciais no curso de psicologia diurno. Iniciei contatos e logo fui questionada por eles: “porque eu vou contar minha história para você, uma mulher branca? Desconfio das relações que você vai estabelecer com minhas falas, sendo branca. Porque você não estuda branquitude? Muitos brancos estudam sobre nós e não contribuem nada para avançar na nossa luta ou mesmo reconhecer a intelectualidade negra”. E aqui, mais uma vez Cardoso (2018) sublinha o contexto que vivemos na universidade, o qual precisa ser considerado pela intelectualidade branca:

O pesquisador branco possui o privilégio/vantagem racial em divulgar suas pesquisas em detrimento do pesquisador negro. O branco possui a vantagem racial para ser tudo, falar de tudo o que quiser: branco, negro, indígena, quilombola. Isto também pode ocorrer em detrimento, em desvantagem/racial/étnica em relação ao negro, indígena, quilombola e outros. Trata-se de um conflito que é pano de fundo das discussões políticas sobre representação nos espaços de militância e acadêmicos (p. 02).

Após algumas negativas dos estudantes negros em participar das entrevistas, percebi que não seria possível seguir nesse caminho e redesenhei a pesquisa. Esses posicionamentos negros deviam ser respeitados, inclusive valorizados, considerando sua luta na conquista de espaços de poder acadêmicos. O que mais marcava em suas falas era o peso, o medo, a desconfiança, produzidos pela violência racial da branquitude, vivida no interior de uma universidade branca, que majoritariamente frequentam estudantes e servidores brancos. Violência essa que sim, extrapola os muros dessa instituição, é estrutural, mas que é praticada de forma evidente e constante também em seu interior.

Nestes caminhos em que aprendemos lições duras, mas transformadoras, a cada passo, busquei não só refletir sobre a possibilidade de descolonização do conhecimento a partir dos movimentos vividos no campo, mas descolonizar minha própria escrita, meu olhar, o diálogo teórico que aqui componho, principalmente pelas lentes de intelectuais negros que questionam a colonialidade dos saberes, da ciência, da universidade. Nesse sentido, quando

citados no texto, apresentarei suas qualificações, formações e atuações. Isso porque nessa trajetória de *estar junto* na discussão étnico-racial, ouvi de muitas pessoas, principalmente brancas, que não sabiam que existiam teóricos, pesquisadores e intelectuais negros. Existem e são muitos.

Também trago a expressão de epistemologias locais, ideias e palavras, que pouco ecoam na universidade: músicas de rap, poesias de *slam*<sup>7</sup> e, de forma central e contínua em todo o trabalho, as falas dos sujeitos que participaram da pesquisa com seus olhares, suas lágrimas, suas palavras que denunciavam o sofrimento de viver cotidianamente o racismo. Acompanho Santos (2018) em sua tese de que “todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum”. Afirma a concepção de que só a configuração de todas as formas de conhecimentos é racional, diferente da racionalidade moderna em que a ciência é a forma considerada legítima e com maior validade, a ciência pós-moderna que emerge na crise do paradigma dominante “tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas” (p. 95). Uma racionalidade feita de racionalidades (p. 97). E assim começo... “Qual a paz que eu não quero conservar para tentar ser feliz”? (...) Pois paz sem voz, paz sem voz, paz sem voz... não é paz é medo”<sup>8</sup>.

As ideias do Rapa me movem a problematizar nosso tempo.

Que paz é possível?

Em um país com desigualdades sociais abissais, em que poucos conservam grandes riquezas e, muitos, vidas de miséria, pobreza e vulnerabilidades. Que paz? Herdeiros de um país colonizado, escravizado, explorado, que pungem nas vidas... aqui e agora.

Em um país racista, mas que o escamoteia e, assim, produz milhares de vítimas silenciosamente? Silenciosamente na ideologia, mas explicitamente na ação que extermina. Que paz?

Em um país violento com as vidas negras, onde 72,1% dos assassinatos são de homens negros, a maioria jovens<sup>9</sup>.

A paz do genocídio negro?

A paz do silêncio e da submissão negra?

---

<sup>7</sup> Movimento que surgiu em Chicago/EUA na década de 1980 juntamente com o *hip hop*, mas chegou no Brasil somente em 2008. Trata-se de batalha de versos com poesias autorais compostas por *Slamers* (poetas de *Slam*) os quais trazem suas histórias de vida e retratam a dura realidade das periferias brasileiras.

<sup>8</sup> Música “Minha Alma (A paz que eu não quero)”, 1999. “O Rapa”, banda brasileira formada em 1992, conjuga rock, reggae e rap, suas letras são de forte cunho social e negro.

<sup>9</sup> Segundo o Atlas da Violência 2019 (IPEA, 2019, p. 72).

A paz da branquitude que finge não existir como raça, se (des) compromete pelas vidas negras e, silenciando concorda com a morte?

A guerra racial por aqui já vem há muito declarada, legitimada e imposta pelo Estado (a polícia, o cárcere, o desemprego). Mas a crença na democracia racial nos faz cegos de olhos desvendados. É preciso falar, gritar, denunciar, reconstruir, comprometer-se. “É pela paz que eu não quero seguir... É pela paz que eu não quero seguir admitindo”.

### **1.3 Paisagens em movimento ao habitar e compartilhar um território existencial: caminhos metodológicos**

Escolher escrever é rejeitar o silêncio.  
*Chimamanda Ngozi Adiche*

Nos caminhos iniciais desta composição-pesquisa algumas premissas foram me guiando a conhecer possibilidades metodológicas outras. Buscava caminhos que apontassem alternativas a uma concepção de cientificidade que se vale do distanciamento entre pesquisador e realidade pesquisada na validação do estudo. Percebia que o encontro entre os sujeitos participantes da pesquisa (considerando o pesquisador, pois também produz e se produz) eram, por si só, promotores de realidades. Uma perspectiva que não promovesse a oposições entre “teoria e prática, pesquisa e intervenção, produção de conhecimento e produção de realidades”. Então, comecei a seguir pistas da Cartografia, que traça

Conhecer não é tão somente representar o objeto ou processar informações acerca de um mundo supostamente já constituído, mas pressupõe implicar-se com o mundo, comprometer-se com a sua produção. Nesse sentido, o conhecimento ou, mais especificamente, o trabalho da pesquisa se faz pelo engajamento daquele que conhece no mundo a ser conhecido. (ALVAREZ; PASSOS, 2012, p. 131)

Nesse sentido, a cartografia como método “desestabiliza pressupostos tradicionais do conhecimento científico e o ideal de inteligibilidade que se hegemonizou como positivo, rigoroso, neutro, objetivo” (BENEVIDES DE BARROS; PASSOS, 2012, p. 172). Na rota do trabalho cartográfico, para além de considerar a realidade pesquisada um lugar externo, esta realidade desejada de aproximação pelo pesquisador se dá “sempre pelo compartilhamento de um território existencial que sujeito e objeto da pesquisa se relacionam e se codeterminam”

(ALVAREZ; PASSOS, 2012, p. 131). A cartografia é nesse sentido um método de pesquisa-intervenção (PASSOS; BENEVIDES DE BARROS, 2012, p. 17), um convite à própria construção do pesquisador, à abertura, à construção no encontro, a aproximação das realidades - movimento em transformação - “em que o aprendiz-cartógrafo inicia sua habitação do território cultivando uma disponibilidade à experiência” (ALVAREZ; PASSOS, 2012, p. 136). O conceito de território para Deleuze e Guattari (2011) privilegia os sentidos e modos de expressão, evidenciando as dimensões processuais, qualitativas, múltiplas, circulares, em construção incessante:

As paisagens não sendo povoadas por personagens e estes não pertencendo à paisagem. Com tal perspectiva, somos levados a afirmar que o *ethos* ou o território existencial está em constante processo de produção. ‘O território é, antes de tudo, lugar de passagem (Deleuze e Guattari, 1997, p. 132) (ALVAREZA; PASSOS, 2012, p. 134).

Habitar um território é estar aberto, disponível à experiência, e integrar-se aos movimentos, à paisagem em composição, que no próximo momento já será outra, da mesma forma que os sujeitos envolvidos, que estão aprendendo e mudando. É vivenciar de forma engajada e afetiva as experiências do campo, “constrói-se o conhecimento *com* e não *sobre* o campo pesquisado. Estar ao lado sem medo de perder tempo, se permitindo encontrar o que não se procurava ou mesmo ser encontrado pelo acontecimento” (p. 137).

Nesta senda, a presente pesquisa tem como inspiração a Cartografia, fundamentada nas proposições dos filósofos Félix Guattari e Gilles Deleuze (2011) e dos pesquisadores brasileiros Eduardo Passos, Virgínia Kastrup, Liliana da Escóssia (org.) (2012) e Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Silvia Tedesco (org.) (2014) que a partir da fonte da literatura clássica sobre o metodologia, trazem pistas a partir de experiências na/da pesquisa cartográfica, suas especificidades, nuances e características.

Apesar de perseguir a realização de uma pesquisa cartográfica, utilizo seus preceitos apenas como metodologia. Não discutirei as paisagens do campo pela perspectiva epistemológica de seus autores clássicos franceses, pois optei por desenvolver a discussão teórica pela literatura que problematiza a colonialidade do conhecimento produzido na universidade, que entendo mais afeta ao estudo aqui proposto. Entendo, assim, que essa escolha é uma forma de descolonizar a direção metodológica desta pesquisa.

A cartografia concebe a pesquisa como uma experiência e não só como teoria ou o conjunto de procedimentos metodológicos. Teoria e prática, espaços de reflexão e ação não estão apartados, são todos constituintes em relação intrínseca do fenômeno pesquisado. Seu

principal objetivo é pesquisar a experiência “entendida como o plano no qual os processos a serem investigados efetivamente se realizam” (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2014, p. 92).

O pesquisador compõe o território, a paisagem, acompanhando e relacionando-se com os processos em curso: “Ao invés de ir a campo atento ao que se propôs procurar, guiado por toda uma estrutura de perguntas e questões prévias, o aprendiz-cartógrafo lança no campo uma atenção à espreita” (ALVAREZ; PASSOS, 2012, p. 143). O que não quer dizer que a pesquisa é uma ação sem direção “o desafio é de realizar uma reversão do sentido tradicional do método – não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (*méta-hodos*<sup>10</sup>), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas” (PASSOS; BENEVIDES DE BARROS, 2012, p. 17).

A cartografia não é um método pronto, precisa ser praticado e não aplicado, pois não é “baseado em regras gerais que servem para casos particulares. É um procedimento *ad hoc*, a ser construído caso a caso” (KASTRUP; BENEVIDES DE BARROS, 2012, p. 76). Sua abordagem é geográfica e transversal, indo além dos aspectos históricos e longitudinais, referindo os autores que a “operação de transversalização consiste na captação dos movimentos constituintes das formas e não do já constituído do/no produto. O método vai se fazendo no acompanhamento dos movimentos das subjetividades e dos territórios” (p. 76-77).

Uma pista que tem estrita relação com este estudo é de que a pesquisa cartográfica consiste no acompanhamento de processos, e não na representação de objetos (POZZANA DE BARROS; KASTRUP, 2012, p. 52). A processualidade do território possui uma complexidade que o pesquisador-cartógrafo se aproxima através do viver as intensidades, da própria construção do conhecimento *com* o coletivo.

Nessa trajetória, tracei algumas linhas antes de iniciar a pesquisa de campo, mas que muito se modificaram no contato *com* os sujeitos e suas vivências no território da UFRGS e no Instituto de Psicologia, e que por fim tomaram as nuances que agora apresento:

Como *problemática de pesquisa* questioneei: que produção do conhecimento vem sendo mobilizada pelas estudantes negras e negros no curso de Psicologia da UFRGS relacionada à Educação das Relações Étnico-Raciais-ERER?

Como *objetivo geral* busquei compreender que conhecimentos vêm sendo produzidos pelas estudantes negras e negros, seus momentos, nuances e complexidade, no contexto das tensões pela implementação da ERER na Graduação.

Para isso, o estudo *objetiva especificamente*:

---

<sup>10</sup> Como citado pelos autores os significados de *Metá* (reflexão, raciocínio, verdade) + *hódos* (caminho, direção).



1) Conhecer a presença da EREER nos currículos de Graduação da UFRGS quanto às temáticas africanas e afro-brasileiras, indagando como vêm ocorrendo sua implementação a partir das discussões sobre a produção do conhecimento negra;

2) Compreender o processo de produção do conhecimento no curso de Psicologia a partir da perspectiva da colonialidade do ser e do saber, conhecendo as problemáticas que envolveram a curricularização da EREER, bem como as estudantes negras e negros o vivenciaram.

O que *justifica* a escolha por desenvolver a pesquisa no curso de Psicologia da UFRGS é o reconhecimento que, dentre os treze cursos da área da saúde da universidade, é a graduação em que a atuação das estudantes negras e negros vem produzindo questionamentos e tensões com potência de produzir conhecimento, de questionar a instituição quanto ao racismo, ao eurocentrismo dos conteúdos curriculares e pautar por alterações. Foi uma escolha pela potência que a presença negra vem produzindo pelo ingresso via ações afirmativas. Que novidades são estas e o que elas desacomodam a instituição no campo do saber? Do que falam essas vozes?

Ao acompanhar a processualidade da produção de conhecimento em campo, pude me aproximar das experiências de ser/estar na universidade das estudantes negras e negros como sujeitos negros, das violências raciais vividas que se insurgem, das (im) possibilidades de serem sujeitos ativos na produção de conhecimento, dos apagamentos dos conhecimentos negros, da emergência de práticas institucionais antirracistas, da ocorrência da reeducação das relações étnico-raciais. Movimentos e intensidades que os professores, estudantes e técnico-administrativo, sujeitos da pesquisa, compuseram em pelo menos oito anos (2012-2019).

A posição de que a percepção da realidade precisa ser vista em suas articulações orientou as escolhas metodológicas, que concebeu “a rede de forças a qual o objeto ou fenômeno se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente” (POZZANA DE BARROS; KASTRUP, 2012, p. 57). Nesse sentido, a cartografia permite ser composta com uma gama diversa de métodos, no caso da presente pesquisa, observação participante (participação observante), entrevistas e conversas, como a seguir veremos, formas que privilegiam o imergir do pesquisador no campo e seu envolvimento reflexivo na busca de signos e forças circulantes nos processos em curso.

Aprendendo a visualizar as paisagens e suas interrelações, acompanhei espaços macro e micro institucionais na UFRGS em que ocorriam discussões que abordavam a educação das relações étnico-racial no contexto de sua curricularização.

No espaço *macro institucional*, que nomeiei de *1º locus*<sup>11</sup>, acompanhei de março a dezembro de 2019, os eventos intitulados “Seminário Educação para as Relações Étnico-Raciais nos Currículos da UFRGS”, realizados pelo Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS-PROEXT/NEAB). Em quatro edições os seminários reuniram representações da Administração Central, de diversas graduações da universidade, estudantes, professores, técnicos-administrativos, públicos de outras instituições de educação como Colégio de Aplicação da UFRGS-CAP, Institutos Federais de Educação-IFes, Escolas da rede municipal e estadual de educação do Estado, representações de lideranças tanto do movimento negro quanto do movimento negro estudantil, representações da sociedade civil e público em geral. Nesse espaço pude contextualizar as diretrizes dos órgãos de gestão da UFRGS da temática aos cursos, as tensões e disputas, limitantes e potenciais para sua implementação, e mesmo retomar as primeiras ações que coordenei quando atuava na PROGRAD, no ano de 2016, momento que esta discussão tomou mais força.

No espaço *micro institucional* habitei o território do Instituto de Psicologia-IP da UFRGS durante todo semestre de 2019/2, dos meses de março a dezembro daquele ano. Espaço no qual fui muito bem recebida pela Direção, pela Comissão de Graduação-COMGRAD, pelos professores, técnicos-administrativos e estudantes envolvidos desde os primeiros contatos da minha inicial expressão de vontade em desenvolver a pesquisa no curso. Todas as aprovações e permissões para realização da pesquisa foram prontamente fornecidas, bem como o acesso aos espaços institucionais. Inicialmente estive junto através de *observação participante*, um princípio fundante da cartografia, que se fundamenta na etnografia, em que o pesquisador “fica em contato direto e sistemático com as pessoas, buscando habitar seu território existencial”, mas na medida que fui sendo acolhida, foi se transformando numa *participação observante*, em que me coloquei com a abertura de modificar e ser modificada por aquela experiência (POZZANA DE BARROS; KASTRUP, 2012, p. 56).

Neste espaço *micro institucional* habitei o *2º locus*, constituído por *espaços coletivos do IP*: eventos promovidos pelas estudantes negras e negros, pelo Coletivo PsicoPreta e pela gestão do Instituto, recepções dos calouros, palestras, rodas de conversa, eventos da biblioteca, em sua maioria os que se relacionavam à discussão de temas étnico-raciais. Interagi, revi e conheci muitas pessoas. Este se constituiu como um *locus* amplo da pesquisa,

---

<sup>11</sup> O termo latino é utilizado em seu significado original: ‘lugar, local, posição’ (cf. Aurélio Dic.). O significado que toma no presente estudo é de espaços que compartilham características comuns para que possam ser considerados um lugar específico.

em que pude me conectar com as ocupações dos sujeitos que propunham e tensionavam as discussões, seus protagonismos, as relações de poder, os olhares, afinidades, estranhamentos e interações entre professores, estudantes negras e negros, técnicos-administrativos e gestão do IP.

Aqui inclui minha participação no Grupo de Trabalho do Plano de Combate ao Racismo Institucional-GT PCRI, espaço em que eu não planejava estar inicialmente. As reuniões ocorriam semanalmente com a participação de representações dos diversos segmentos do Instituto. A criação do GT foi fruto de denúncias das estudantes negras e negros de práticas discriminatórias racistas de professores, denunciadas na justiça comum e no Ministério Público-MP. Particpei do planejamento de ações e pude me conectar com as tensões que pulsavam no sentido de denunciar o racismo institucional, momento que nasceu um projeto mais estruturado e propositivo da gestão do IP no combate ao racismo. Estive junto também no grupo de *whatsapp* e de e-mail em que eram trocadas informações e realizados planejamentos. Esta participação perdurou durante os anos 2020 e 2021 em virtude dos vínculos que criei e da vontade de estar contribuindo na composição de ações antirracistas. Nesse tempo, o GT se transformou em Comissão Permanente de Combate ao Racismo Institucional-CPCRI do IP.

As aulas da primeira edição da disciplina de “Relações Étnico-Raciais e Psicologia-PSI99014” também fazem parte desse *locus*, as quais habitei durante todo aquele semestre. Resultado de forte reivindicação estudantil negra pela criação de um componente curricular obrigatório que discutisse a EREER em articulação com a psicologia, estive junto com os três professores ministrantes, os trinta estudantes (oito negros e doze brancos, assim autodeclarados) e a monitora da disciplina. Foram diversos estudos, troca de saberes, debates e visitas a territórios negros e indígenas em Porto Alegre, contato com palestrantes negros e indígenas convidados. Muitos foram os aprendizados e intercâmbios. Nele me conectei com a efetivação do processo de curricularização da EREER. A composição dos temas da disciplina, as primeiras leituras, os objetivos de formação relacionados a EREER, seus desafios. As interações dos estudantes brancos e negros com a temática. Nela foi possível a conexão com as vivências coletivas das oito estudantes negras e negros, o que possibilitou a interação pessoal com seis deles, relatadas a seguir.

As experiências de pesquisa dessas dimensões macro e micro institucionais em seus *locus* foram registradas em *diário de bordo*, usado “para registrar as cartografias que vão sendo descobertas/inventadas ao longo da expedição. É o que permite ao cartógrafo

prosseguir viagem” (ROLNIK, 2014, p. 225). Como diário de campo, é uma preciosa prática na pesquisa cartográfica para conter os registros e relatos regulares “que reúnem tanto informações objetivas quanto impressões que emergem no encontro com o campo” (POZZANA DE BARROS; KASTRUP, 2012, p. 70). Além de informações que situam o tempo, o lugar, os participantes da atividade

ele contém também impressões e informações menos nítidas, que vêm a ser precisadas e explicitadas posteriormente. Esses relatos não se baseiam em opiniões, interpretações ou análises objetivas, mas buscam, sobretudo, captar e descrever aquilo que se dá no plano intensivo das forças e dos afetos. (...) Longe de ser um momento burocrático, sua elaboração requer até mesmo um certo recolhimento, cujo objetivo é possibilitar um retorno à experiência do campo, para que se possa então falar de dentro da experiência e não de fora, ou seja, sobre a experiência. Há uma processualidade na própria escrita. Um processo aparentemente individual ganha uma dimensão claramente coletiva quando o texto traz à cena fala e diálogos que emergem nas sessões ou visitas ao campo (p. 70-71)

O registro do processo mesmo vivido pelo pesquisador e o caminhar compartilhado entre pesquisador e pesquisados possibilita “a coemergência do objeto e do sujeito da pesquisa que se apresentam em sua provisoriedade”. O pesquisador também se restitui quando da análise das implicações, de seus registros (BENEVIDES DE BARROS E PASSOS, 2012, p. 172). O diário de bordo por mim composto se constituiu em 150 páginas digitadas, transcritas de escritos em papel que fiz quando estava em campo. Em algumas situações fiz gravações e após as constitui no diário. Registros fotográficos também fizeram parte.

Como *3º e último locus* de pesquisa, realizei conversas individuais com estudantes, professores e técnico-administrativo por meio de *entrevistas*. A entrevista para cartografia, ou o *manejo cartográfico da entrevista*, é uma ferramenta de acesso à dimensão processual da experiência. Na perspectiva aqui perseguida “não visa exclusivamente à informação, isto é, ao conteúdo dito, e sim ao acesso à experiência em suas duas dimensões, de forma e de forças, de modo que a fala seja acompanhada como emergência na/da experiência, e não como representação” (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2014, p. 97)<sup>12</sup>.

Ao experienciar as aulas da primeira edição da disciplina de “Relações Étnico-Raciais e Psicologia-PSI99014” aproximei-me dos oito estudantes negros que a frequentaram. Para que pudéssemos refletir sobre suas vivências e experiências na disciplina, convidei-os a conversarmos pessoalmente. Seis deles aceitaram o convite. Participou também a monitora da

---

<sup>12</sup> Nesse sentido, referem ainda os autores que “a cartografia requer que a escuta e o olhar se ampliem, sigam para além do puro conteúdo da experiência vivida, do vivido da experiência relatado na entrevista, e inclua seu aspecto genético, a dimensão processual da experiência, apreendida em suas variações (p. 95).

disciplina, estudante branca do curso. Dos sete estudantes participantes, seis eram mulheres. Eles estavam cursando a segunda etapa do curso naquele semestre, 2019/2, sendo que somente a monitora estava na 8ª etapa. Com idades entre 18 e 24 anos, sendo um deles com 32 anos. Note-se que a maioria eram mulher, da mesma forma que observei em campo que a maioria dos estudantes negros presentes nos espaços, seminários, reuniões, eram mulheres. Por isso, ao fazer referência ao grupo dos ‘estudantes negros’ na escrita da tese, destacarei a presença feminina como “estudantes negras e negros”.

Também conversei individualmente por meio de entrevistas com os três professores ministrantes da disciplina, cada um representante de um dos três departamentos acadêmicos do curso de psicologia. Com o intuito de compor os movimentos de sua participação nessa construção, seus olhares, o planejamento da disciplina. Todos eles também participavam de espaços institucionais como a COMGRAD e/ou o GT PCRI, bem como estiveram em algum (ns) momento (s) do processo de composição da curricularização da EREER. Sendo duas mulheres e um homem, tinham tempo de atuação na UFRGS de um a seis anos. Dois deles eram brancos e um negro.

Enriquecendo o olhar sobre este território, ainda conversei por meio de entrevista com o bibliotecário do IP, técnico-administrativo que atua no curso há dois anos, bastante envolvido e propositivo de ações ao contexto de discussão da EREER.

Por fim, buscando conhecer as linhas iniciais que compuseram o processo pesquisado no IP, conversei por meio de entrevista individual com uma professora presente nas paisagens pesquisadas desde o ano de 2014, bem como uma estudante negra ingressante na graduação em 2012, hoje já diplomada e mestre em Psicologia na UFRGS, protagonista da discussão da EREER juntamente com as estudantes negras e negros.

Os treze sujeitos registraram informações no *questionário de identificação* (Anexo I e II). Nas entrevistas nos guiamos por *roteiros de indagações* (Anexo II e III) com algumas questões para iniciar a conversa, mas em muito elas foram ampliadas ou conduzidas a outras direções pelos próprios sujeitos. Rolnik (2014), em sua cartografia sentimental, refere que o pesquisador cartógrafo leva no bolso “um critério, um princípio, uma regra e um breve roteiro de preocupações”, sendo este último um roteiro de indagações (p. 67). As conversas foram gravadas, totalizando 17 horas, e transcritas literalmente, totalizando 141 páginas digitadas. As entrevistas ocorreram entre o período de 10.12.2019 a 08.05.2020, seis delas foram presenciais e sete realizadas à distância com a interação por vídeo e voz, em virtude da impossibilidade de encontro físico pela situação da pandemia do coronavírus. Após a

transcrição das conversas, cada sujeito recebeu suas falas escritas, podendo solicitar alterações, acréscimos ou supressões, momento em que pudemos dialogar novamente sobre questões que ainda mereciam atenção. Assim, compomos, mais uma vez juntos, significados e entendimentos sobre a complexidade de questões por todos vivenciadas. Vozes que movimentam as paisagens vividas e que estarão presentes no correr dos capítulos da tese, em que o campo pesquisado permeará toda a escrita.

Convidei os sujeitos participantes a escolherem um codinome para serem aqui apresentados, o qual tivesse relação com a cultura afro-brasileira, africana ou algo que fosse significativo para si na discussão étnico-racial. Oito deles se auto identificaram negros e cinco brancos. Passo a apresentá-los:

Alãfia, Anaya, Ayana, Ayodele, Kiziah e Reis são estudantes negras e negro da Psicologia, cursaram a disciplina ‘Relações Étnico-raciais e Psicologia’ em sua primeira edição.

Nia é Psicóloga negra, Mestre em Psicologia. Protagonizou os primeiros movimentos de discussão da temática de EREER no curso e ainda participa na atualidade.

Ocha é estudante branca da Psicologia, monitora da disciplina ‘Relações Étnico-raciais e Psicologia’ em sua primeira edição.

Anarres é homem branco. Bibliotecário do Instituto de Psicologia e participou/participava de espaços de gestão que discutiram a temática de EREER no curso.

Atinuke é professora negra na Psicologia, ministrou a disciplina ‘Relações Étnico-raciais e Psicologia’ em sua primeira edição e participou/participava de espaços de gestão que discutiram a temática de EREER no curso.

Luiza é professora branca da Psicologia, ministrou a disciplina ‘Relações Étnico-raciais e Psicologia’ em sua primeira edição e participou/participava de espaços de gestão que discutiram a temática de EREER no curso.

Ubuntu é professor branco da Psicologia, ministrou a disciplina ‘Relações Étnico-raciais e Psicologia’ em sua primeira edição e ainda participa na atualidade de espaços de gestão que discutiram a temática de EREER no curso.

Edith é professora branca na Psicologia, protagonizou os primeiros movimentos de discussão da temática de EREER no curso e ainda participa na atualidade de espaços de gestão que discutiram a temática de EREER no curso.

Cada interlocutor que trouxe seu olhar nas entrevistas compõe também paisagens em movimento, são paisagens com suas histórias, palavras e vozes. Logo, as paisagens das sete

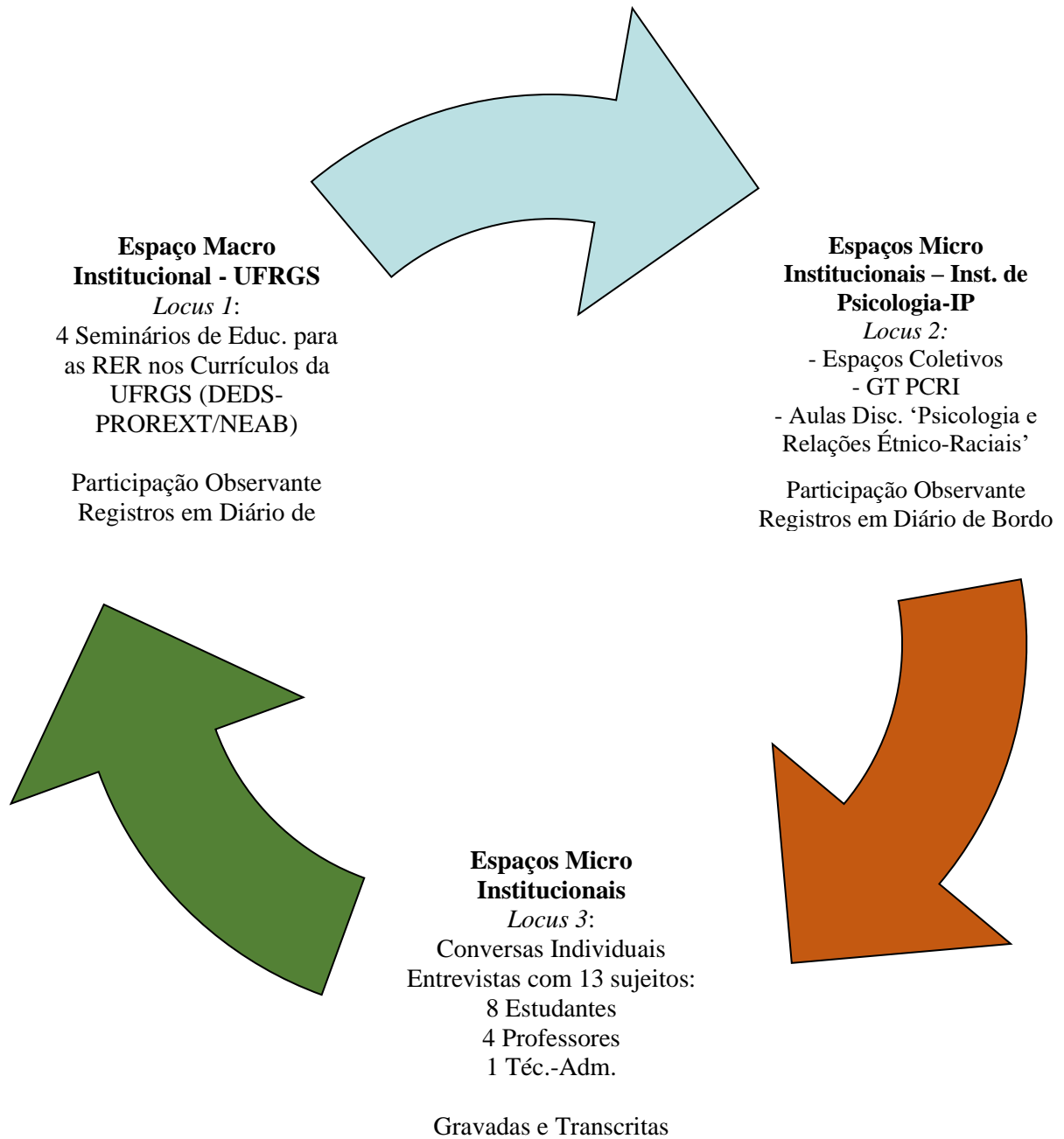
estudantes negras e negro participantes da pesquisa habitarão a abertura de alguns capítulos ao longo da tese. Foram criadas pelo recurso do programa de análise qualitativa NVIVO com a construção de uma figura com as 100 palavras mais referidas em suas entrevistas.

Quanto ao procedimento de análise, a cartografia, privilegiando a pesquisa-intervenção geradora de articulações, considera que há movimento de coemergência entre o objeto de pesquisa, os sujeitos desta e o próprio pesquisador. Logo, dados genéricos, subjetivos e da multiplicidade de processos que constituem a experiência ganham relevância, em que analisar “é evidenciar, por meio de analisadores, o processo de produção histórica das instituições, desnaturalizando-as” (RENAULT DE BARROS; BARROS DE BARROS, 2014, p. 179).

Assim, a análise está presente em todo o desenvolver da pesquisa, desde o estar no campo de forma implicada e atento a multiplicidade de sentidos, já produzindo conhecimento. Perseguindo essas concepções, agregaram-se também as orientações da Análise Textual Discursiva-ATD (MORAES; GALIAZZI, 2013) que como metodologia situa-se entre a análise de conteúdo tradicional e a análise de discurso, propondo-se na “construção e reconstrução de compreensões sociais e culturais relativas aos fenômenos que investiga” (p. 147). É desenvolvida nas etapas de unitarização, que ocorre um “mergulho nos significados dos textos estudados”; o estabelecimento de relações através da categorização, apresentada “como processo de aprendizagem e comunicação de novos entendimentos produzidos na análise” e, por fim, captando o emergente no qual se aprofunda o processo de escrita e da organização de metatextos” (p. 08).

Por fim, no atendimento aos princípios éticos, as diretrizes da Resolução CNS n. 510/2016 (BRASIL, 2016a) foram observadas, sendo o projeto de pesquisa aprovado na Comissão Científica da Escola de Humanidades da PUCRS e no Comitê de Ética em Pesquisa-CEP via Plataforma Brasil sob o n. 3.570.638 (Anexos V e VI). Para o desenvolvimento da pesquisa de campo e acesso a dados institucionais, contou com o consentimento nas instâncias responsáveis do Instituto de Psicologia e da UFRGS (Anexos VII, VIII e IX). Por fim, os sujeitos entrevistados firmaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (Anexo X).

**Gráfico 1: Espaços, *Locus*, Sujeitos e Métodos da Pesquisa**



**Fonte:** Produzido pela autora.



#### 1.4 Perspectivas teóricas Decoloniais: Produzir Conhecimento (Saber) é produzir-se enquanto sujeito (Ser) sob determinadas relações de forças (Poder)

Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas.  
*Boaventura de Souza Santos (2018)*

Se olharmos para a sociedade brasileira, encontraremos o protagonismo negro denunciando esse mesmo colonialismo e sua colonialidade. Ele está no clamor das negras e dos negros cujas vozes ecoaram contra a escravidão e no corpo dos que lutaram e ainda lutam pela nossa humanidade contra o racismo, as ditaduras, a pobreza, a violência racial e de gênero, a LGBT-fobia, a violência religiosa, contra a hegemonia do padrão estético branco-europeu e o conhecimento eurocentrado.  
*Nilma Lino Gomes (2018)*

O campo teórico em que me movimento nesta discussão temática é dos estudos decoloniais ou descoloniais latino-americanos que, no bojo de suas concepções, subsidiará problematizações sobre o conhecimento e sua produção na universidade, no exercício de buscar as relações entre as perspectivas negras e a decolonialidade.

Os intelectuais principais nessa condução são Boaventura de Souza Santos<sup>13</sup> (1995; 1996; 1998; 2004; 2006; 2010; 2018; 2020) e Nilma Lino Gomes<sup>14</sup> (2012; 2017; 2018). Enriquecendo o percurso teórico com subtemas que serão articulados aos achados de campo,

<sup>13</sup> **Boaventura de Souza Santos** é sociólogo, português, branco, professor Catedrático da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra/Portugal e Distinguished Legal Scholar da Faculdade de Direito da Universidade de Wisconsin-Madison e Global Legal Scholar da Universidade de Warwick. É Diretor Emérito do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra-CES e Coordenador Científico do Observatório Permanente da Justiça-CES. Destaca-se a direção do projeto de investigação *ALICE - Espelhos estranhos, lições imprevistas: definindo para a Europa um novo modo de partilhar as experiências o mundo* (2011-2016), um projeto financiado pelo Conselho Europeu de Investigação (ERC). Idealizador da Universidade dos Movimentos Sociais-UPMS apresentando-o em janeiro de 2003 durante o Fórum Social Mundial. Este projeto objetiva proporcionar “a autoeducação dos ativistas e dirigentes dos movimentos sociais, bem como dos cientistas sociais, dos investigadores e artistas empenhados na transformação social progressista”. Os trabalhos do autor versão sobre globalização, sociologia do direito, epistemologia, democracia e direitos humanos e já foram traduzidos em sete línguas. Como refere Menezes (2018) na antologia que escreve sobre o pensamento do intelectual, há muito tempo ele se desafia em ir ao Sul para trabalhar com o Sul, desde sua primeira obra em 1988 “Um discurso sobre as Ciências”.

<sup>14</sup> **Nilma Lino Gomes**, mulher negra, pedagoga, professora Titular Emérita da Fac. de Educação da UFMG, professora no Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social-FAE/UFMG. Foi ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial-SEPPIR (2015) e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (2015-2016). Foi Reitora *pro-tempore* da Universidade Internacional da Lusofonia Afro-brasileira-UNILAB (2013-2014). Entre 2002-2013 foi Coordenadora Geral do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas da UFMG e hoje integrante deste programa como pesquisadora. Se insere nas discussões da descolonização dos conhecimentos científicos e dos currículos, pesquisa sobre relações étnico-raciais e educação, desigualdades sociais e raciais, políticas educacionais e o movimento negro educador. Pós Doutora na Universidade de Coimbra/Portugal sob orientação de Boaventura de Souza Santos.

nos subsidiam autores negras e negros que se inserem na crítica decolonial, como Abdias do Nascimento (2017), Lélia Gonzalez (1988), Silvio Almeida (2018b), Sueli Carneiro (2005), Djamilia Ribeiro (2019), Marcelo Paixão (2011), Kabengele Munanga (1999; 2001; 2009), Chimamanda Ngozi Adiche (2019), Achille Mbembe (2011; 2018), dentre outros, que problematizam as relações raciais, ou étnico-raciais, no contemporâneo. A fim de contextualizar o campo teórico da decolonidade latino-americana, uma breve genealogia se faz necessária e através dela os conceitos basilares serão explicitados, os quais perpassarão toda a tese.

As bases políticas da decolonialidade são atribuídas à Conferência de Bandung de 1955, na qual foram visualizadas por 29 países asiáticos e africanos que, no contexto da guerra fria, buscavam um desprendimento das principais macro narrativas ocidentais representadas pelos Estados Unidos e União Soviética, como refere Mignolo (2017b, p. 14-15). Em 1961 a Conferência dos Países Não Alinhados ocorrida em Belgrado, de importância semelhante a primeira, teve o ingresso de diversos países latino-americanos nesta pauta.

Foi na década de 1990 que os estudos descoloniais foram assim nominados pelo grupo Modernidade/Colonialidade que, tendo como marco o pós-colonialismo, um conjunto de contribuições teóricas foram tomando espaço, mesmo que de forma subalterna, desde meados do século XX no contexto dos movimentos de descolonização de países da África e Ásia ganhando, na década de 1980, evidência nos Estados Unidos e Inglaterra (BALESTRIN, 1993, p. 90). Nesta senda, Sérgio Costa (2006) nos situa referindo que o pós-colonialismo compartilha do “caráter discursivo do social”, do “descentramento das narrativas e dos sujeitos contemporâneos”, do “método da desconstrução dos essencialismos” e da “proposta de uma epistemologia crítica às concepções dominantes de modernidade (p. 83-84)”.

O pós-colonialismo trata o termo ‘colonial’ aludindo a “situações de opressão diversas, definidas a partir de fronteiras de gênero, étnicas ou raciais” (COSTA, 2006, p. 83-84). Franz Fanon, psiquiatra e filósofo político negro martinicano, foi um de seus precursores e a ele é atribuída a introdução da versão teórica da decolonialidade (MIGNOLO, 2017b). Fanon elucidou a existência de um impedimento na constituição da identidade dos sujeitos colonizados na presença dos colonizadores, ao analisar as relações entre norte-africanos e franceses (FANON, 1968). Faz ponderações sobre a violência nesta relação colonial, as quais trazem semelhanças à atualidade em países como o Brasil:

A originalidade do contexto colonial reside em que as realidades econômicas, as desigualdades, a enorme diferença dos modos de vida não logra nunca mascarar as

realidades econômicas; as desigualdades, a enorme diferença dos modos de vida não logram nunca mascarar as realidades humanas. Quando se observa em sua imediatidade o contexto colonial, verifica-se que o que retalha o mundo é, antes de mais nada, o fato de pertencer ou não a tal espécie, a tal raça. Nas colônias a infraestrutura é igualmente uma superestrutura. A causa é consequência: o indivíduo é rico porque é branco, é branco porque é rico. (1968, p. 29)

Juntamente com Aimé Césaire, poeta e político da negritude, martinicano, e Albert Memmi, escritor francês nascido na Tunísia, são considerados os clássicos da literatura pós-colonial, pois “foram os porta-vozes que intercederam pelo colonizado quando este não tinha voz”, sendo de importância seminal, juntamente com Edward Said que em sua obra *Orientalismo* (1978), refere “o Oriente como ‘invenção’, o Ocidente denunciou a funcionalidade da produção do conhecimento no exercício de dominação sobre o ‘outro’” (BALESTRIN, 1993, p. 92). Ideias que permearão os diálogos teóricos desta tese.

Outro movimento referência foi o Grupo de Estudos Subalternos Sul Asiático que se formou em 1970 e “acabou por reforçar o pós-colonialismo como um movimento epistêmico, intelectual e político” que teve como projeto analisar criticamente a historiografia colonial da Índia feita por ocidentais europeus e também a historiografia eurocêntrica nacionalista indiana” (p. 92). Na década de 1980 tal movimento ganhou amplitude fora da Índia e foi levado por diversos autores, produzindo críticas e novas perspectivas analíticas:

Na década de 1980, o debate pós-colonial foi difundido no campo da crítica literária e dos estudos culturais na Inglaterra e nos Estados Unidos, cujos expoentes mais conhecidos no Brasil são Homi Bhabha (indiano), Stuart Hall (jamaicano) e Paul Gilroy (inglês). *O local da cultura, Da diáspora e Atlântico negro* foram traduzidos para o português e tiveram repercussão nas ciências sociais brasileiras. Em um contexto de globalização, cultura, identidade (classe/etnia/gênero), migração e diáspora apareceram como categorias fundamentais para observar as lógicas coloniais modernas, sendo os estudos pós-coloniais convergentes com os estudos culturais e multiculturais (BALESTRIN, 1993, p. 93-94).

Nesse sentido, o Grupo Modernidade/Colonialidade inicia sua formação na década de 1990 tendo referência escritos de Anibal Quijano, sociólogo peruano, junto a um grupo de intelectuais latino-americanos que viviam nos Estados Unidos, os quais fundaram o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos (BALESTRIN, 1993, p. 94). O grupo publicou em 1993 seu manifesto inaugural, sendo traduzido em 1998 para o espanhol. Na ocasião Walter Mignolo, intelectual argentino que atua na área da semiótica, se junta ao grupo e manifesta sua contrariedade aos estudos subalternos ‘originais’ que não realizaram uma real ruptura com autores eurocêntricos (MIGNOLO, 1998). Nesse sentido, a centralidade teórica

desde o norte global e, por outro polo, latino-americana, causa divergência entre os teóricos e a desagregação do grupo em 1998.

Como refere Balestrini (1993) nos anos 2000 ocorreram diversas reuniões/eventos oficiais do grupo, nas quais outros teóricos se juntaram, dentre eles, Boaventura de Souza Santos que tem forte diálogo, práticas e projetos descoloniais em diferentes continentes, comunidades e grupos subalternizados. Os intelectuais trouxeram suas linhas de pensamentos próprias, agregando ao grupo o pensamento crítico latino-americano que vinha sendo produzido desde a década de 1970 (p. 97-99). A crítica de José Jorge Carvalho (2018), professor da UnB, aponta a ausência de intelectuais brasileiros na formação do grupo, bem como na teorização das questões brasileiras no âmbito da decolonidade latino-americana e caribenha e, ainda, a ausência de uma autorreflexão e ação de seus intelectuais em promover mudanças reais nas estruturas eurocêntricas de produção do conhecimento nas universidades em que atuam (p. 99-102).

Neste contexto, Walter Mignolo (2010) concebe a ‘matriz colonial do poder’ e suas três dimensões: colonialidade do poder, colonialidade do ser e colonialidade do saber, que foi sendo delineada teoricamente em interlocução com outros intelectuais latino-americanos do grupo Modernidade/Colonialidade. Na presente pesquisa nos deteremos à colonialidade do ser e do saber, escolhendo construir maiores aprofundamentos com a realidade pesquisada. Entretanto, a colonialidade do poder permeará a discussão, mesmo que com menor centralidade, porque é estruturante dessa tríade, merecendo em trabalhos posteriores ser tratada de forma singular.

Anibal Quijano é referência nos estudos do campo, cunhando desde a década de 1990 o conceito de colonialidade do poder (2005). Diversos intelectuais já haviam articulado ideias matriciais a partir de conceitos outros, mas é sociólogo peruano que traz a análise global da colonialidade do poder em intrínseca relação com a modernidade, a globalização e o capitalismo, analisando as relações étnico-raciais que decorrem do processo de colonialidade (GROSFOGUEL, 2018, p. 68).

O teórico peruano reconstrói o percurso em que foi cunhada a ideia de raça nas Américas, surgindo com a própria consolidação do poder colonial moderno, tendo como fundamento “a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de *raça*, como uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial”, sendo que assim “permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo”. A raça e a identidade racial “foram estabelecidas como

instrumentos de classificação social básica da população”, edificando também a ideia de superioridade/inferioridade (QUIJANO, 2005, p. 227-228).

Em relação a hegemonia europeia ou ocidental que foi sendo articulada em uma nova ordem social, refere que “a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (p. 231). Logo, a colonialidade impetra uma diferenciação colonial e epistêmica no âmbito do poder, que se expressa no âmbito do saber, mantendo uma hegemonia eurocentrada como superior em termos de produtora de conhecimentos. Refere que apesar desse padrão de poder ser globalmente hegemônico, na atualidade ele também enfrenta uma profunda crise e por isso emergem antigas concepções dos povos, como o bem viver indígena, que indica alternativas (2014, p. 46). Os saberes dos povos originários e autóctones sempre existiu e resistiu.

Por isso o poder e saber estão imbricados, como afirma Mignolo (2017b), o racismo<sup>15</sup> moderno/colonial, a lógica da racialização surgidas no século XVI têm duas dimensões: ontológica e epistêmica e uma só intenção:

classificar como inferiores e alheias ao domínio do conhecimento sistemático todas as línguas que não sejam o grego, o latim e as seis línguas europeias modernas, para manter assim o privilégio enunciativo das instituições, os homens e as categorias do pensamento do Renascimento e a Ilustração europeias. As línguas que não eram aptas para o pensamento racional (seja teológico ou secular) foram consideradas as línguas que revelavam a inferioridade dos seres humanos que as falavam (p. 17-18)

Nélson Maldonado-Torres (2018), intelectual porto-riquenho que atua no campo da filosofia, discorre sobre algumas dimensões básicas da colonialidade e da decolonialidade. Pondera inicialmente que o fim do colonialismo formal europeu, com a dependência econômica e política dos países colonizados, não marca necessariamente o fim do colonialismo, pois ele se mantém como uma lógica estruturante e, por essa razão “o conceito de decolonialidade desempenha um importante papel em várias formas de trabalho intelectual, ativista e artístico atualmente” (p. 30-31).

A modernidade ocidental em sua tese de hierarquia de culturas e de sua superioridade como um *ethos*, segundo o autor, precisa ser apreciada em sua complexidade “é, portanto, necessário refletir criticamente sobre o enredado de marcadores de civilização com ideias que

---

<sup>15</sup> Como afirma Munanga (2009) uma pessoa racista acredita na existência de raças que remetem a hierarquias no interior da raça humana, sendo umas inferiores e outras superiores. Dessa forma, “o racismo é um fato que confere à ‘raça’ sua realidade política e social”, e sendo contestada cientificamente quanto a sua existência, “política e ideologicamente esse conceito é muito significativo, pois funciona como uma categoria de dominação e exclusão nas sociedades multirraciais contemporâneas observáveis” (p. 15).

postulam outros povos como primitivos ou selvagens, e sobre as formas nas quais a modernidade ocidental sempre pressupõe definições e distinções coloniais dessa natureza” (p. 32-33). E assim o faz tramando as ideias de autores europeus que citam a “descoberta” das Américas em seu significado ao mundo europeu de forma nunca antes ocorrida: “mais sensato afirmar que a modernidade por si só, como uma grande revolução imbricada com o paradigma da ‘descoberta’, tornou-se colonial desde seu nascedouro” (p. 35).

Em suas dez teses sobre a colonialidade e a decolonialidade Maldonado-Torres reúne definições centrais. Na primeira delas esmiúça os conceitos de colonialismo e descolonização afirmando que uma visão analítica sobre o colonialismo causa ansiedade, pois a retórica de questioná-lo desestabiliza um senso de segurança e legitimidade construído na ordem moderno/colonial “incluindo o sentido normativo de raça, gênero, classe e sexualidade, entre outros marcadores da diferença sociogenicamente gerados. Em resumo, levantar a questão do colonialismo perturba a tranquilidade e a segurança do sujeito-cidadão moderno e das instituições modernas” (p. 36).

O autor fala dessa ansiedade e “a fobia em relação às pessoas escravizadas e colonizadas e ao terror que os sujeitos-cidadãos sentem quando eles concebem o colonizado como um agente”, pois nessa trama as relações de violência passadas e presentes são trazidas à pauta, sendo que aos sujeitos-cidadãos “a imaginação deles é preenchida com imagens de vingança, e as reivindicações mais básicas de justiça são vistas como evidência de discriminação reversa” (p. 37). Cita como exemplo a reação em resposta a máxima atual dos movimentos negros “vidas negras importam”, que remete à denúncia da violência policial contra os negros em nível global, com a resposta “todas as vidas importam”, buscando desfocar a importância da pauta negra.

A segunda tese de Maldonado-Torres visa esclarecer o significado dos principais termos que constituem o campo dos estudos decoloniais, distinguindo colonialismo, colonialismo moderno, colonialidade, descolonização e decolonialidade:

*Colonialismo* pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais; o *colonialismo moderno* pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a “descoberta”; e *colonialidade* pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais. A “descoberta” do Novo Mundo e as formas de escravidão que imediatamente resultaram daquele acontecimento são alguns dos eventos-chave que serviram como fundação da colonialidade. Outra maneira de se referir à colonialidade é pelo uso dos termos *modernidade/colonialidade*, uma forma mais completa de se dirigir também à modernidade ocidental. Desse modo, se a *descolonização* refere-se a momentos históricos em que os sujeitos coloniais se insurgiram contra os ex-

impérios e reivindicaram a independência, a *decolonialidade* refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos. Às vezes o termo *descolonização* é usado no sentido de decolonialidade. Em tais casos, a *descolonização* é tipicamente concebida não como uma realização ou um objetivo pontual, mas sim como um projeto inacabado. (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 39-40 [grifo nosso]).

Nesse sentido, o colonialismo diz respeito às práticas de chegada pela força política e/ou militar de um povo a determinado território, dominando-o objetiva ou subjetivamente a população autóctone, explorando suas riquezas em benefício do povo colonizador, estabelecendo assim relações que subjagam e subalternizam. Já a colonialidade entendida como lógica, atua na dimensão simbólica visando a manutenção das relações de poder de dominação e desumanização, sendo a decolonialidade, ou descolonialidade, a resistência contra esta lógica e seus efeitos como um projeto que ainda está em marcha. Reconhecendo os processos que estão em curso no campo pesquisado nesta tese, usaremos tanto o termo decolonialidade quanto descolonialidade.

Na quarta tese refere que os efeitos imediatos da modernidade/colonialidade “incluem a naturalização do extermínio, expropriação, dominação, exploração, morte prematura e condições que são piores que a morte, tais como a tortura e o estupro” (p. 46), referindo a relação colonial que se estabeleceu entre os europeus exploradores e os povos originários que viviam nas colônias quando da expansão mercantilista, com a tomada de suas terras, o abuso físico das mulheres, o extermínio em caso de resistência, a escravidão indígena e negra. Aqui é possível relacionar a persistência secular e atual da violência praticada nas relações sociais em diversos âmbitos, que se expressa pelos índices sociais atuais que evidenciam as piores condições de vida e vulnerabilidades vividos pela população negra brasileira, questão que será discutida detidamente na subseção sobre desigualdades raciais.

Perseguindo as pistas dos teóricos que denunciaram o colonialismo e iniciaram a busca pelo entendimento do sistema de significados e relações de poder neles constituídas em seus primórdios, em 1987 é proferido o “Discurso sobre a Negritude” por Aimé Césaire (2010)<sup>16</sup> constituindo-se uma referência do movimento pós-colonial panafricanista, se insere na luta anticolonialista e antirracista. O termo anunciado por Césaire é uma construção composta na trama das lutas pela libertação colonial da África, no nascedouro do pensamento descolonial. Carlos Moore, cientista social negro cubano, no prefácio desta obra que registra na íntegra o discurso de Césaire, refere a modernidade e a expansão além-mar das potências

---

<sup>16</sup> Proferido na I Conferência Hemisférica sobre a Negritude na Florida International University (FIU) em Miami/EUA em fevereiro de 1987.

da Europa Ocidental como novos marcos à condição do negro, momento que uma “visão especificamente racista” foi sendo erigida “com os grandes ‘tráficos negreiros’ árabes e europeus dos séculos VIII a XVIII e se agravou, singularmente, com a mundialização da hegemonia ocidental a partir do século XVI” (p. 08). Refere

A *raça* e o *racismo* foram erigidos pelos *não-negros* em uma *metaconsciência* totalizadora, definidora do humano em termos puramente tautológicos, maniqueístas e essencialistas, como fruto de uma *metavisão* hegemônica. A Revolução Industrial e a emergência do capitalismo industrial as transformariam em ‘consciência/estrutura’ hegemônica planetária. De modo que, do século VIII aos dias atuais, o chamado Mundo Negro – principal alvo das agressões e depredações do expansionismo ocidental – nunca escapou da noção de *raça* definida fora dos seus domínios, sem a sua participação e sempre contra ele (CÉSAIRE, 2010, p. 09) [grifo do autor]

E no contraponto, marcam a modernidade as lutas por emancipação dos ‘povos de pele preta’ como refere Moore. O movimento panafricanista teve especificidades e protagonismos em momentos diversos do século XX: a Revolução Haitiana; a realização da Primeira Conferência Pan-Africana em Londres em 1900; o contexto das Guerras Mundiais, tomando uma nuance com o líder Marcus Garvey<sup>17</sup>, que deu um caráter político e econômico ao movimento, inaugurando uma etapa “de militância anticolonialista e anti-imperialista” (CESAIRE, 2010, p. 11).

À Aimé Césaire é atribuída a criação da palavra *negritude* e, juntamente com o guianense Léon Gontran Damas e o senegalês Léopold Sédar Senghor, também intelectuais panafricanistas, são considerados os fundadores do movimento da *negritude* (MUNANGA, 2009, p. 52). O termo *Negritude* nasce como uma poética, mas rapidamente é assumido como movimento, transformando-se “numa formidável arma teórica de reivindicação coletiva, *racialmente grupal*, em prol da grande mudança social”. Nesse sentido, pode-se, legitimamente, designar a *Negritude* como um verdadeiro *Panafricanismo Cultural*” (CESAIRE, 2010, p. 17, grifo do autor). Nesse sentido, refere Moore:

A *Negritude* não é uma corrente estética passageira nem uma pretenciosa escola filosófica; muito menos ideologia ou religião. É, sim, uma forma de consciência oposta ao *racismo*; um *posicionamento étnico e moral global* frente à racialização das relações humanas. Portanto, um *jeito de ser, de pensar, de atuar e de se conceber* frente à realidade concreta num mundo que, efetivamente, valoriza e hierarquiza as raças [grifo do autor].

---

<sup>17</sup> Ativista político e comunicador jamaicano. Foi fundador e primeiro presidente da Associação Universal para o Progresso Negro e Liga das Comunidades Africanas.



O “Discurso sobre o Colonialismo” (2006), proferido em 1950 por Césaire é outro registro que marca esse movimento, bem como a obra de Franz Fanón “Pele Negra, Máscaras Brancas” (2008), escrita em 1952, são referências no contexto das lutas de libertação colonial dos anos 1950 e 1960, que se contrapõem ao racismo e suas consequências estruturantes que ainda vigoram social e institucionalmente.

E na oposição ao racismo o pensamento decolonial se expressa e se renova nas pautas sociais, lutas de resistência e reexistência, nas produções emancipatórias das comunidades e movimentos sociais latino-americanos, como refere Mignolo (2008):

A genealogia global do pensamento decolonial (realmente outra em relação com a genealogia da teoria pós-colonial) até Mahatma Gandhi, W. E. B. Dubois, Juan Carlos Mariátegui, Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Fausto Reinaga, Vine Deloria Jr., Rigoberta Menchú, Gloria Anzaldúa, o movimento Sem Terras no Brasil, os zapatistas em Chiapas, os movimentos indígenas e afros na Bolívia, Equador e Colômbia, o Fórum Social Mundial e o Fórum Social das Américas. A genealogia do pensamento decolonial é planetária e não se limita a indivíduos, mas incorpora nos movimentos sociais (o qual nos remete aos movimentos sociais indígenas e afros) (p. 258).

Quanto a colonialidade do ser e do saber, percebeu-se na produção teórica existente que abordá-las em articulação enriquece sua visualização como processo, pois ambas se coproduzem. O conhecimento relaciona-se ao saber como um sistema de relações historicamente construídas na trama das três dimensões da matriz colonial de poder (MALDONADO-TORRES, 2018) em que o poder e o ser também se coproduzem. Produzir conhecimento (saber) é produzir-se enquanto sujeito (ser) sob determinadas relações de forças (poder). A produção de visões de mundo próprias, de pensar e de saberes comunitários é produção de si, de conhecimento. A criação de novos conhecimentos advém das experiências sociais em suas relações (políticas e culturais) e legitimados como válidos, dão origem a epistemologias, conforme nos aponta Boaventura de Souza Santos (SANTOS e MENESES, 2010, p. 15-17). Logo, ao falarmos de produção de conhecimento, de saberes, estamos falando de produção de sujeitos que se pensam e pensam o mundo.

O teórico traça a discussão sobre a tradição moderna da ciência ainda em vigor, as direções da produção e da reprodução do conhecimento, buscando recontextualizá-la cultural e politicamente. Problematiza assim a colonialidade do saber:

O colonialismo para além de todas as formas de dominação por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual entre saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e

nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade (2010, p. 15)

Conceitua epistemologia como “toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível”. É na manifestação da experiência social, de seus atores e práticas que são produzidos conhecimentos, na trama das relações sociais, logo “diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias” (p. 15). Sendo as relações sociais sempre culturais (intraculturais ou interculturais) e políticas (representam distribuições desiguais de poder), não há como falar-se em conhecimento válido sem sua contextualidade nesses termos: “para além de certos patamares de diferença cultural e política, as experiências sociais são constituídas por vários conhecimentos, cada um com os seus critérios de validade, ou seja, são constituídas por conhecimentos rivais” (SANTOS e MENESES, 2010, p. 15-16). Nesse sentido, considerando relações sociais extremamente desiguais no que diz respeito ao poder, determinados conhecimentos acabam por ser considerados válidos e outros não, por isso não há epistemologias neutras, elas sempre estão em contexto.

Buscando esses termos contextuais, afirma o autor que a modernidade cristã ocidental erigiu uma epistemologia dominante, que é uma epistemologia cultural e a diferença política do colonialismo e capitalismo. A ciência moderna, na trama das relações de poder coloniais, foi firmada como conhecimento válido por uma epistemologia que a tomou como universal a todo o mundo ocidental. Assim, ela foi

o resultado de uma intervenção epistemológica que só foi possível com base na força com que a intervenção política, econômica e militar do colonialismo e do capitalismo modernos se impuseram aos povos e culturas não-ocidentais e não-cristãos, marginalizando-os (SANTOS, MENEZES E NUNES, 2005).

Essa intervenção descredibilizou e “suprimiu todas as práticas sociais de conhecimento que contrariassem os interesses que ela servia. Nisso constituiu o epistemicídio, ou seja, a supressão de conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena” (SANTOS, 1998a, p. 208). Dessa forma, a diversidade cultural e política dos povos, de seus conhecimentos e epistemologias foram reduzidas:

Na medida em que sobreviveram, essa experiência e essa diversidade foram submetidas à norma epistemológica dominante: foram definidas (e, muitas vezes, acabaram-se auto definindo) como saberes locais e contextuais apenas utilizáveis em

duas circunstâncias: como matéria-prima para o avanço do conhecimento científico; como instrumentos de governo indireto, inculcando nos povos e práticas dominadas a ilusão credível de serem autogovernados. A perda de uma autorreferência genuína não foi apenas uma perda gnosiológica, foi também, e sobretudo, uma perda ontológica: saberes inferiores próprios de seres inferiores (SANTOS e MENESES, p. 17).

Discorre sobre o capitalismo global como um regime cultural e civilizatório e refere o colonialismo como uma de suas armas, que mesmo com o fim de sua dimensão política, que negou a independência dos povos e os subjugou, “não significou o fim das relações sociais extremamente desiguais que ele tinha gerado (tanto relações entre Estados como relações de classes e grupos sociais no interior do mesmo Estado)” (p. 18). Entretanto, Santos pontua que paradoxalmente as contradições do capitalismo possibilitam a existência da crítica ao regime epistemológico vigente, vislumbrando alternativas que se assentam na “pluralidade epistemológica do mundo”, sendo que “o reconhecimento de conhecimentos rivais dotados de critérios diferentes de validade, tornam visíveis e credíveis espectros muito mais amplos de ações e de agente sociais” (p. 18).

Assim, considerando a supressão de saberes pela dominação epistemológica do colonialismo, o autor compõe o termo Epistemologias do Sul, o qual vem sendo aprimorado desde a década de 1990 significando “o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxitos e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos” (SANTOS, 2006).

Nilma Lino Gomes nos conduz com seu olhar sobre as relações étnico-raciais e a descolonização dos conhecimentos na educação. Afirma que o debate sobre a diversidade epistemológica do mundo vem tendo maior espaço nas ciências humanas e sociais, sendo que a educação “participa como um campo que articula de maneira tensa a teoria e a prática” (2012, p. 99). As políticas de ação afirmativa implementadas nas instituições federais de educação superior desde os anos 2000 contribuiram para ampliar o direito à educação, porém, como nos alerta e questiona a autora

quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos do conhecimento. Eles chegam com seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem respostas emancipatórias. Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento? Será que elas são tão fortes como a dura realidade dos sujeitos que a demandam? (GOMES, 2012, p. 99)

Nilma versa sobre a ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos escolares através da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003; 2004a; 2004b) que torna obrigatória a Educação das Relações Étnico-Raciais-ERER, envolvendo todos os níveis e etapas educacionais brasileiras, inclusive na educação superior, como possibilidade de ruptura epistemológica, política e cultural. Nessa articulação, afirma os desafios no reconhecimento da “nossa ignorância cultural e epistêmica sobre as relações étnico-raciais no Brasil (GOMES, 2012, p. 100), considerando uma história de dominação, exploração e colonização “que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos”, negando e silenciando determinados. Por outro passo, as culturas hegemônicas que se assentam em um paradigma “considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o ‘Norte’ colonial” são dominantes e orientam os currículos escolares e acadêmicos (p. 102-104).

Afirma que essa ruptura vem se dando com limites e avanços, por força desta lei, “uma lei que não é somente mais uma norma: é o resultado de ação política e da luta de um povo cuja história, sujeitos e protagonistas ainda são pouco conhecidos”, arena que abordaremos na tese no contexto da universidade.

Nilma aponta um caminho de construção da tese quando afirma seu entendimento de que a perspectiva negra da decolonialidade se encontra “nos campos político, cultural, pedagógico e epistemológico” e que “ela nos remete ao pensamento emancipatório construído pelos movimentos sociais nas lutas cotidianas e nas instituições educacionais. Portanto, falamos em tensões, disputas de práticas e de conhecimentos” (GOMES, 2018, p. 255). Perseguindo esse caminho, o presente trabalho dialogará com intelectuais negros de forma recorrente, buscando interlocuções com seu pensamento emancipatório, suas visões, falas, experiências e lutas, enfim, com a perspectiva negra da decolonialidade que cada um elucida nas tramas pessoais e sociais.

Considerando tais subsídios iniciais, começamos a delinear o termo *produção do conhecimento* no contexto acadêmico, que no decorrer da tese será dimensionado com mais profundidade na perspectiva racial. A ideia de produção do conhecimento é intrínseca ao fazer da/na universidade como instituição de ensino e, desta forma, é largamente utilizada, mas nem sempre problematizada ou refletida criticamente. Consultando alguns documentos referenciais da UFRGS, consta em seu Estatuto (UFRGS, 2015), artigo 5º:

A UFRGS, comunidade de professores, alunos e pessoal técnico-administrativo, tem por finalidade precípua a educação superior e a produção de conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico, integradas no ensino, na pesquisa e na extensão.

Ainda no artigo 6º, I: “Para consecução de seus fins, a Universidade deverá: I- promover, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, todas as formas de conhecimento” (UFRGS, 2015, p. 15). Sua significação se volta ao desenvolvimento de estudos, pesquisas, atividades de extensão, produzindo novas ideias, teorias, conceitos, relações, inovação, materiais, produtos, instrumentos, soluções, envolvendo todos os campos de saber. Especialmente na universidade, a produção de novos conhecimentos deve ser materialmente registrada através de artigos científicos, *papers*, trabalhos acadêmicos, trabalhos de conclusão de curso-TCC, dissertações, teses.

Buscando conceituações do termo no banco de teses e dissertações da Capes, repositório nacional dos programas de pós-graduação, no ano de 2018 foram produzidos em torno de 4.000 trabalhos de finalização no campo da educação e das ciências humanas e sociais utilizando o termo “produção do conhecimento”. Lendo os 50 mais atuais, a maioria refere-o à produção *acadêmica* de conhecimento, ou seja, às produções científicas criadas através de escritos, documentos e depositados em plataformas de dados. Alguns trabalhos discutem a produção do conhecimento a partir de perspectivas filosóficas, sociológicas ou educacionais, quanto ao significado de ‘conhecer’ sob diferentes paradigmas. Escolhendo este caminho, discutiremos a *produção do conhecimento* no contexto teórico da decolonialidade latino-americana e negra.

Ao adjetivarmos Produção do Conhecimento como *Negra* reconhecemos a centralidade da discussão racial negra, dando ênfase à sua existência e especificidades na produção do conhecimento. Alinhamo-nos à ressignificação política e positiva que vem sendo dada ao termo *negro* pelo movimento negro desde a década de 1970, afirmando uma “raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios de origem indígena, europeia e asiática” (BRASIL, 2004b, p. 08). A afirmação da *identidade racial e da negritude* é arena que orienta os escritos da tese, reconhecendo-as no bojo de processos de desumanização dos negros e na tentativa de destruição sistemática de suas culturas (MUNANGA, 2009, p. 09). Nesse sentido, a negritude como movimento, historicamente é uma reação racial negra a uma agressão racial branca e para seu entendimento é preciso “aproximá-la do racismo do qual é consequência e resultado” (p. 15).

Conforme nos conduz Kabengele Munanga<sup>18</sup> (2009) sobre os usos e sentidos controvérsios da negritude e/ou da identidade racial, firma entendimentos na atualidade diasporana “à história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental ‘branco’ reuniu sob o nome de negros” (p. 20). Assim

a negritude não se refere somente à cultura dos povos portadores da pele negra que de fato são todos culturalmente diferentes. Na realidade, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em comum não é como parece indicar, o termo Negritude à cor de pele, mas sim o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, de ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas. (MUNANGA, 2009, p. 20)

Reconhecendo os processos de inferiorização e negação de humanidades aos povos negros no mundo ocidental, Munanga afirma que

a Negritude deve ser vista também como afirmação e construção de uma solidariedade entre as vítimas. (...) torna-se uma convocação permanente de todos os herdeiros dessa condição para que se engajem no combate para reabilitar os valores de suas civilizações distribuídas e culturas negadas. (...) faz parte de sua luta para reconstruir positivamente sua identidade e, por isso, um tema ainda em atualidade. (p. 20)

Os escritos de Lélia Gonzalez<sup>19</sup> também nos conduzem, quando afirma que o Brasil é um país cujas formações do inconsciente são exclusivamente europeias e brancas, mas que, ao contrário, “é uma América Africana cuja latinidade, por inexistente, teve trocado o *t* pelo *d* para, aí sim, ter o seu nome assumido com todas as letras: *Améfrica Ladina*”, e que neste termo todos os brasileiros são *ladinoamefricanos* (p. 69). É uma convocatória para nos reconhecermos em nossa centralidade civilizatória africana e latina. A *Améfrica* é por ela compreendida enquanto sistema etnogeográfico de referência “é uma criação nossa e de nossos antepassados no continente em que vivemos, inspirados em modelos africanos”. Expressa uma descendência trazida de África pelo tráfico negreiro e também anterior a invasão das Américas pelos espanhóis (p.77), assim a categoria de *amefricanidade*

incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada, isto é, referenciada em modelos como: Jamaica e o akan, seu modelo dominante; o Brasil e

<sup>18</sup> Antropólogo negro, professor da USP, nasceu na República Democrática do Congo/África e foi naturalizado brasileiro aos 43 anos.

<sup>19</sup> Intelectual, professora universitária e ativista negra, professora de História e Filosofia, com formação no pós-graduação em Comunicação e Antropologia e cursos livres em Sociologia e Psicanálise. Foi um ícone do Movimento Negro brasileiro, fundadora do MNU-Movimento Negro Unificado.

seus modelos yorubá, banto e ewe-fon. Em consequência, ela nos encaminha no sentido da construção de toda uma identidade étnica (GONZALEZ, 1988, p. 76)

Lélia desde meados do século XX escreveu sobre o racismo colonial europeu e norte-americano e o apagamento dos conhecimentos negros na produção acadêmica ocidental, também divulgando a potência da produção de intelectuais negros. Segundo ela, esse avanço só é possível pela “consciência objetiva desse racismo sem disfarces e o conhecimento direto de suas práticas cruéis que despertam esse empenho, no sentido de resgate e afirmação da humanidade e competência de todo um grupo étnico considerado ‘inferior’” (1988, p. 74). Nominarmos a produção de estudantes negras e negros na Psicologia da UFRGS como “Produção do Conhecimento Negra” é reconhecer sua construção identitária como sujeitos negros acadêmicos, a negritude e esta *amefricanidade* que se insurgem contra a colonialidade do ser e do saber nas relações acadêmicas que os envolvem.

As vozes negras presentes no transcórre deste texto, dos intelectuais e teóricos negros, estudantes e professora negras do curso de Psicologia da UFRGS, localizam a presente tese na vontade de sublinhar suas existências epistêmicas na universidade, seus protagonismos e suas essenciais importâncias nos processos de questionamento e reeducação das relações étnico-raciais na UFRGS. Reconhece ainda o silenciamento histórico das falas negras, que denunciam humanidades negadas e que hoje gritam e têm muito a dizer. E devem ser ouvidas na sua potência de constranger e ensinar lições duras, mas necessárias. Como nos ensina Djamila Ribeiro (2019) a impossibilidade dos negros em acessar determinados espaços sociais “acarreta a não existência de produções e epistemologias desses grupos nesses espaços”.

A universidade é um desses espaços, e não poder estar presente nela, ou não poder ser sujeito que produção a si e seus saberes negros, também impossibilita “que as vozes dos indivíduos desses grupos sejam catalogadas, ouvidas”. Assim, falar não se limita a ação de emitir palavras, mas a poder existir, afirma Djamila. Dialogando com a teoria feminista negra, a filósofa ressalta que a fala de uma pessoa em específico importa porque expressa as condições sociais de onde este sujeito fala e as experiências que compartilha enquanto grupo. O lugar de fala vai além da expressão das vivências pessoais, descortina opressões estruturais que interdita determinado grupo, que fazem parte daquele *locus* social. Vozes que aqui falam e dialogamos.

## 2 PAISAGENS ABISSAIS – APRENDER QUE EXISTE O SUL E IR PARA O SUL

Uma epistemologia do Sul assenta em três orientações:

Aprender que existe o Sul;

Aprender a ir para o Sul;

Aprender a partir do Sul e com o Sul

*Boaventura de Souza Santos (1995)*

No bojo das referências conceituais de Santos (2010) que envolve a discussão da ciência situando-a cultural e politicamente, o Sul como um lugar epistêmico nos situará nos caminhos deste capítulo, em que reconhecer o pensamento abissal auxiliará no (re) conhecimento deste campo existencial “deslocando-nos” até ele, a partir de suas problemáticas.

A construção do autor do termo ‘Sul’ não é estritamente geográfica, pois tanto no norte global (Europa e América do Norte) vivem grupos sociais dominados, da mesma forma que no sul geográfico em que “houve sempre as pequenas europas”. Logo, é “concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo” (p. 19). O Sul é um lugar daqueles que ainda vivem a subalternidade como consequência do domínio colonial, imperialista e capitalista, impetrados pelo Norte. As epistemologias do Sul são lugares que anunciam e produzem séries de pensamentos, relações e intervenções, buscando horizontalizar saberes, produzindo e reproduzindo reflexões e práticas que resistem a formas atuais de colonialidade (SANTOS, 2010).

Nesse sentido, o pensamento abissal é outra construção de referência do teórico. Sendo o pensamento moderno ocidental o principal ponto, articula que é um sistema de distinções que são visíveis e invisíveis que se estabelecem por linhas radicais, as quais

Dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro. A característica principal do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. (SANTOS, 2010, p. 32).

O autor refere que o conhecimento e o direito moderno são as manifestações do pensamento abissal “mais bem conseguidas” pela disputa epistemológica moderna “entre as



formas científicas e não-científicas da verdade” e sua validade universal que foi sendo construída (p. 33). Refere as tensões entre a ciência, a filosofia e a teologia na disputa deste estatuto de verdade, mas que todas elas “tem lugar deste lado da linha”, diferente de outras formas de conhecimento que foram invisibilizadas “e não se encaixam em nenhuma destas formas de conhecer”, tais como “os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha. Eles desapareceram como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso (SANTOS, 2010, p. 33-34).

Nesse sentido, os conhecimentos e produções científicas negras sempre estiveram à margem da cientificidade, por isso, ausentes dos programas acadêmicos escolares e universitários brasileiros, como veremos nesta sessão, o que se trata de uma injustiça cognitiva global, estritamente relacionada à injustiça social global, como afirma Santos. Esta realidade como “o outro lado da linha abissal”, é o espaço colonizado, o Sul epistêmico, caracterizado por formas de negação radical, que produzem ausência radical, o que o autor argumenta que “é tão verdadeira hoje como era no período colonial” (p. 38-39).

O universo “deste lado da linha” é o lado da metrópole, o Norte epistêmico, representado pelo pensamento moderno eurocêntrico. Nesse sentido, este capítulo é um convite à conexão com a existência do nosso Sul: reconhecendo as desigualdades raciais e suas consequências produzidas pelo colonialismo persistente, as negações sociais que definem radicalmente formas abissais de se viver sendo pessoas brancas e sendo pessoas negras brasileiras.

Conhecer o Sul é também não negar o racismo ou minimizar suas consequências. Ir para o Sul é um convite a conhecer sua potência de possibilidades epistêmicas, rompendo a lógica eurocêntrica na produção do conhecimento, dar centralidade a paisagens invisibilizadas, seres, saberes e existências negadas, como as vidas negras brasileiras, que tensionam por existir, no bojo de um pensamento pós-abissal. Pois a importância de reconhecer a persistência do pensamento abissal é a condição para pensar e para atuar além do mesmo, como refere ainda Santos.

## 2.1 O Sul da Quarentena – Pandemia, Racismo e Educação

Imagem 1: Paisagens do Sul da Quarentena



Fontes:

Da esquerda para direita:

- COVID-19: UNEB integra grupo colaborativo para minimizar impactos da pandemia na educação (03/04/20).
- Protesto em favor das vítimas da pandemia na Esplanada dos Ministérios-BSB-DF (28/06/2020).
- Pobres são atingidos de forma “muito violenta” em relação aos “remediados e ricos”, afirma o médico sanitarista e professor de saúde pública da USP Gonzalo Vecina Neto. Imagem: Alex Pazuello/Semcom (12/07/2020).
- A cidade do colonizado e a cidade do colono. Fronteira territorial entre o bairro do Morumbi e a favela de Paraisópolis, São Paulo. (FAUSTINO, 2020)
- Cresce o número de óbitos entre população preta e parda. Foto: Agência Brasil (13/07/2020).
- Escolas sem aulas presenciais em todo território nacional.
- Trabalhadores das periferias de Vitória/ES a caminho do trabalho durante a Pandemia de Covid-19 (junho/2020)

*“Homens Negros e suas máscaras. Dicas de sobrevivência.*

1. Se, por qualquer razão, você tiver acesso a máscaras industrializadas descartáveis, prefira essas. Elas são associadas à saúde não à criminalidade. (...)
4. Evite esconder ainda mais seu rosto. Não é aconselhável usar tecidos de cores escuras, boné, capuz ou cabelo no rosto que impossibilite sua identificação imediata e dê margem à violência letal; (...)” (p. 22)  
*GT da Saúde da População Negra da SBMFC (2020). Cartilha de Orientações para Favelas e Periferias. #COVID19NASFAVELAS*

O ano de 2020 é o momento em que escrevo esta tese. Com certeza um ano marcante na entrada de século XXI, em que de um momento para o outro as paisagens de estar no mundo modificaram-se completamente. Em 100 dias tudo mudou radicalmente, desde 11 de março quando a Organização Mundial da Saúde - OMS decretou a pandemia pelo Sars-CoV-2, causador da doença Covid-19. Dos costumes triviais de andar livremente pelas ruas, estar em espaços públicos abertos ou fechados, viajar, sair de casa para trabalhar, abraçar e tocar as pessoas, fazer planos de vida cotidianos, fomos abruptamente conduzidos a estar em quarentena e isolamento social, sem data prevista para seu término. O espaço mais seguro é somente nossa casa.

Buscamos compreensões para esses dias, as quais são parciais e vagas. O próprio conhecimento sobre as características do novo vírus é ainda limitado. Teorizar sobre o tempo deste instante é criar conjecturas mais que provisórias, pois é complexo e está em mutação, como refere Santos (2020) “a pandemia confere à realidade uma liberdade caótica, e qualquer tentativa de aprisioná-la analiticamente fracassa porque a realidade vai sempre à frente do que pensamos e sentimos sobre ela” (p. 11-12). Mesmo assim, buscamos significados e formas de entendê-la nesse contexto desafiador da vida.

O espaço temporal em que acompanhei a pandemia do Covid-19 e contexto que a envolve foi de março a agosto de 2020, com algumas atualizações até janeiro de 2021. Lilia Schwarcz (HYPENESS, 2020) escreve que esta pandemia marca o final do século 20, relacionando-a à gripe espanhola ocorrida em 1918, pondera que o avanço tecnológico foi marcante desde lá, mas que seus limites estão sendo expostos por esse evento global, que hoje atinge a todos os países em dimensões quase que incontroláveis.

Em início de julho de 2020 chegamos a marca de 11.801.805 casos confirmados de Covid-19 no mundo, totalizando 543.902 mortes. Após seis meses, a marca chegava a 95.118.418 casos e 2.032.446 mortes. Em janeiro de 2021 o Brasil figurava como o terceiro país com mais casos, atrás dos Estados Unidos e Índia, e o segundo em número de mortes, atrás dos Estados Unidos. No final do mês de abril somávamos 5.000 mortes. Após dois

meses chegamos a 67.964 mortes e 1.713.160 casos registrados. Em 17 de julho batemos a marca dos 2.000.000 de casos confirmados. Em janeiro de 2021 chegamos a aproximadamente 8.300.000 casos e 208.291 mil mortes no país<sup>20</sup>. Neste mês, batemos novos recordes diários de mortes, sendo também aplicadas as primeiras vacinas em território nacional. Assistimos ao progressivo agravamento do panorama agudo de crise sanitária nacional, que se intensifica pelas carências sociais e históricas, características de um país latino-americano. Soma-se a isto o negacionismo da pandemia pelo presidente Jair Bolsonaro, como pondera ainda Schwarcz, que é uma realidade.

Não houve medidas obrigatórias de restrição à população ou controle da pandemia emitidas pelo governo federal, ficando a cargo dos governadores dos estados agirem isoladamente, mesmo sendo severamente criticados pelo presidente que minimizava os perigos de contaminação pelo Covid-19, se manifestava contra ao fechamento do comércio e ao isolamento social (HENRIQUES; VASCONCELLOS, 2020). Os autores referem:

Não houve plano do governo federal para reorientar a economia de forma a estimular os setores de serviços e produtos necessários, o que também poderia ter sido um fator para a geração de empregos num momento de desaceleração drástica da atividade econômica. Foram tímidas também as ações de suporte social que permitiriam adesão à estratégia de confinamento. Uma parcela enorme da população não tem fonte regular de rendimento que permita ficar em casa, como é a recomendação feita em todos os países que enfrentam a epidemia. Um projeto do Poder Executivo propunha originalmente que trabalhadores informais, microempreendedores e desempregados recebessem três parcelas de R\$ 200 mensais; o Congresso modificou o projeto, que foi renegociado para o novo valor de R\$ 600 por parcela. A continuidade ou não do auxílio é, neste momento, uma interrogação. Incentivos e desonerações a setores específicos da economia também foram adotados, bem como a redução de obstáculos para registro e importação de produtos relacionados a diagnóstico e tratamento da Covid-19.

Quando os óbitos no país alcançaram a marca de 100 mil em 08 de agosto a BBC News Brasil produziu reportagem especial (MOTA et. al., 2020) em que consultou líderes, pesquisadores e profissionais da saúde buscando entender os principais erros cometidos até então no que chamou de “nossa incompetência” por não evitar a mortalidade, taxa esta que era a 10ª pior dentre 209 países monitorados pela Universidade de Oxford/Reino Unido. Nove foram os principais erros apontados, destaque alguns: não ter havido um plano nacional contra o coronavírus que articulasse orientações dos governos locais e governo federal; O presidente minimizou a pandemia, negando sua gravidade em diversas ocasiões; A propaganda de

---

<sup>20</sup> Segundo sites oficiais: Organização Pan-Americana de Saúde - OPAS/Organização Mundial da Saúde - OMS em [www.paho.org/atualizacoes/coronavirus](http://www.paho.org/atualizacoes/coronavirus) ; European Centre for Disease Prevention and Control-ECDC, órgão da Comunidade Europeia em <http://www.ecdc.europa.eu/en>, acessos em 10/01/2021.

Bolsonaro do uso da cloroquina (remédio não aprovado pela OMS como eficaz ao combate do vírus) fez muita gente se expor ao vírus; Não conseguimos proteger os indígenas; Não conseguimos proteger os mais pobres, sendo que segundo levantamento da Fiocruz divulgado em julho “a taxa de letalidade foi de 19,47% nas áreas da cidade com alta concentração de favelas, mais do que o dobro do registrado nas áreas sem favelas (9,23%)”.

O negacionismo científico, que vem sendo crescente em aceitação social, Caponi (2020) refere que na pandemia se traduz na aceitação de intervenções sem validação científica, como o uso da cloroquina ou pela defesa de estratégias de prevenção ao vírus não validadas pela OMS, ações que foram a marca do governo federal brasileiro: “a estratégia negacionista do governo desestima o alcance e a importância das medidas preconizadas pela OMS e adotadas em quase todos os países do mundo, defendendo terapêuticas não comprovadas e multiplicando argumentos e estratégias que estão em franca e decidida oposição às medidas de contenção” (CAPONI, 2020).

Outro aspecto se volta ao negacionismo dos efeitos da pandemia com a pretensão de proteger a economia, uma aparente oposição entre economia e vida (CAPONI, 2020) que se relaciona aos interesses do sistema neoliberal e tenta naturalizar a lógica de defesa do mercado. A autora refere duas estratégias biopolíticas que marcam o controle do coronavírus, a adotada no Brasil é

uma estratégia negacionista que continua cumprindo fielmente com as exigências do neoliberalismo, como se absolutamente nada devesse mudar com a pandemia. Do mesmo modo que o Estado e o Direito ignoram a situação dos milhares de Ricky, entregadores de Rappi, Uber, trabalhadores precarizados e sem direito, pequenos empreendedores e desempregados, também parecem ignorar a ameaça da epidemia. Dirão que cada um deve cuidar de sua própria vida, pois não podemos limitar o direito de ir e vir, o direito de comprar e vender, e afirmam que o mercado deve continuar funcionando apesar de tudo. O Brasil, dirá Bolsonaro, não pode parar. Como vemos, a oposição não é cuidar da vida ou cuidar da economia, trata-se, pelo contrário, de uma escolha biopolítica entre proteger a vida ou expor à morte.

O presidente vem sendo denunciado na Organização das Nações Unidas-ONU por violação de direitos humanos, em especial no período da pandemia, por Organizações Não Governamentais-ONGs, partidos políticos, parlamentares e até outros países. Em 26 de julho a quarta denúncia foi levada ao Tribunal Penal Internacional de Haia por uma coalizão de 60 sindicatos e movimentos sociais brasileiros, grande parte de profissionais da saúde, responsabilizando o executivo federal por atitudes que ignoram as orientações técnicas internacionais de cuidados, incitação de práticas que colocam a população, o sistema de saúde e seus profissionais em risco. Também pela omissão na criação de políticas que protejam a

população mais vulnerável. Na denúncia pede-se a condenação do presidente por genocídio e crime contra a humanidade (JUCÁ, 2020). Momento em que a América Latina figurava na liderança do número de casos da doença no mundo, a região junto com Caribe superava a marca da América do Norte.

Neste contexto, vivemos ainda uma crise política no governo federal composta de diversos capítulos desde o início do mandato do atual executivo federal. No mês de junho acirraram-se os conflitos entre o poder executivo, na pessoa do presidente, e o judiciário federal, via Superior Tribunal Federal-STF, no qual o presidente e seus apoiadores passam a ser investigados no inquérito das *fake news*, processo que cita crimes de ataques à constituição, à democracia, incitação de grupos criminosos, dentre outros (STF, 2020). No mês de junho os ministérios da saúde e da educação estavam sem ministros, sendo dirigidos interinamente.

Boaventura de Souza Santos traça algumas linhas de análise em “A cruel pedagogia do vírus” (2020), ensaiando-as a partir do questionamento “que potenciais conhecimentos decorrem da pandemia do coronavírus?” Pondera que nos últimos quarenta anos o mundo vive uma crise que se tornou permanente, principalmente com a imposição do neoliberalismo na versão em que o capitalismo se sujeita à lógica do setor financeiro. Pela crise se tornar permanente, ela se torna a própria causa dos problemas sociais, nos impedindo de refletir sobre suas verdadeiras causas. Assim, a pandemia “vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem estado sujeita. Daí sua específica periculosidade”. É uma crise dentro de outra crise. Refere como a normalidade da exceção (p. 04-05).

Na elasticidade do social, ressalta os antagonismos desse tempo, por um lado a crise no emprego e a alteração drásticas das formas de viver, mas por outro algumas consequências positivas, como a diminuição da poluição atmosférica, a possibilidade de maior convivência familiar, a diminuição do consumo em um hipercapitalismo, sendo que emerge como possibilidade “dispensar o vício de passar o tempo nos centros comerciais, olhando para o que está à venda e esquecendo tudo o que se quer, mas só se pode obter por outros meios que não a compra” (p. 05). Fala nas sociologias das ausências, das sombras que a visibilidade vai criando, considerando o drama global de uma pandemia, mas que as vulnerabilidades vividas por muitos sempre estiveram ao nosso lado, na Europa, no sul dos Estados Unidos, na América invisíveis, “as zonas de invisibilidade poderão multiplicar-se em muitas outras regiões do mundo e talvez mesmo aqui, bem perto de cada um de nós. Talvez basta abrir a janela”. (p. 07-08).

Intitula uma sessão de ‘O sul da quarentena’ enfatizando que ela é especialmente mais difícil para uns grupos sociais do que para outros. O Sul na significação que compõe “é um espaço-tempo político, social e cultural. É a metáfora do sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual” (p. 15-16). Analisa a quarentena a partir das vulnerabilidades que vivem mulheres, trabalhadores precários, ditos informais/autônomos, trabalhadores da rua, os moradores de periferias pobres das cidades, favelas, barriadas, slums, caniço, dentre outros, e como essas vulnerabilidades impossibilitam as pessoas de seguir as orientações sanitárias na proteção contra o Covid-19.

Uma das primeiras lições que aponta é que as pandemias “não matam tão indiscriminadamente quanto se julga”. Nos lembra que o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado fundem estruturalmente as sociedades modernas como as principais formas de dominação desde o século XVII e que assim seguem eficazmente como todo-poderosos, estando vitalmente articulados. Quanto ao colonialismo “simulou desaparecer com a independência das colônias europeias, mas, de fato, continuou metamorfoseado de neocolonialismo, imperialismo, dependência, racismo, etc.” (SANTOS, 2020, p. 10-11).

O sul da quarentena é realidade vivida nos efeitos do racismo no contexto da pandemia à população negra, que é a mais afetada no Brasil e no mundo, momento em que as vulnerabilidades se exacerbam: alimentação, moradia e saneamento básico precários nas periferias, maior dificuldade de acesso ao sistema de saúde e impossibilidade de fazer isolamento social, principalmente pelas pessoas não poderem deixar de trabalhar. Questões que segundo Santos e Maciel et al. (2020) extrapolam os problemas de saúde, abrangendo as conjunturas estrutural, política e econômica, que na pandemia sobrepõem desigualdades sociais e raciais e acentuam o lugar de desprivilegio: “apesar de ser considerado um país multiétnico, sua história demonstra a existência de uma estrutura racista, a qual subjuga e circunscreve o corpo negro às margens das políticas públicas”.

Almeida (2018b) aborda o racismo como estruturante e estruturador das relações sociais, logo, ao abordá-lo, a dimensão estrutural é basilar: “ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. (...) O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para as formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea”. Em relação à saúde, o Estado brasileiro por intermédio do Ministério da Saúde, reconheceu no ano de 2009, a necessidade de tratar especificamente as questões de saúde da população negra, pois esta envolve fatores sociais específicos, lançando a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra-PNSIPN (BRASIL, 2013) na qual estabelece

diretrizes focais que considera o racismo um determinante social das condições de saúde, que adocece e mata. O documento refere:

Para uma análise adequada das condições sociais e da saúde da população negra, é preciso ainda considerar a grave e insistente questão do racismo no Brasil, persistente mesmo após uma série de conquistas institucionais, devido ao seu elevado grau de entranhamento na cultura brasileira. O racismo se reafirma no dia a dia pela linguagem comum, se mantém e se alimenta pela tradição e pela cultura, influencia a vida, o funcionamento das instituições e também as relações entre as pessoas; é condição histórica e traz consigo o preconceito e a discriminação, afetando a população negra de todas as camadas sociais, residente na área urbana ou rural e, de forma dupla, as mulheres negras, também vitimadas pelo machismo e pelos preconceitos de gênero, o que agrava as vulnerabilidades a que está exposto este segmento (p. 15-16)

A pandemia potencializa as condições estruturais das desigualdades raciais, vejamos. Estudo do Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde - NOIS da PUCRio (BATISTA et al., 2020) demonstra que o Covid-19 mata mais pessoas pobres, pretas e negras no país. Em um universo de 43.906 casos confirmados e notificados da doença, 54,78% de pretos e pardos morreram, ao par de 37,93% de brancos. Em relação às pessoas que se recuperaram, as taxas também são bastante desiguais, privilegiando mais uma vez as pessoas brancas: 45,22% de pretos e pardos enquanto 62,07% de brancos. Quando o dado da escolaridade é cruzado ao dado racial as diferenças pioram, a pesquisa registra que “pretos e pardos apresentam maior percentagem de óbitos em relação aos brancos em todos os níveis de escolaridade” (p. 06), sendo que pessoas pretas e pardas sem escolaridade representam 69,12% e 86,96% das mortes (leitos em enfermaria e UTI, respectivamente), enquanto brancos com nível superior representam 7,23% e 39,47% das mortes.

Essa situação não ocorre somente no Brasil (GRAGNANI, 2020), nos Estados Unidos estudo do APM Research Lab demonstraram a mesma desigualdade considerando a raça: negros morrem ao percentual de 50,3% e brancos 20,7% por 100 mil pessoas; no Reino Unido, estudo da Office of National Statistics demonstrou que homens negros de Gales e da Inglaterra têm três vezes mais chance de morrer por Covid-19 do que homens brancos, deixando evidente que o vírus pode até ser democrático, mas atinge os mais expostos ao racismo, à pobreza, ao desemprego.

A precarização da vida exacerba o risco de morte da população negra, promovendo mais uma vez sua mortalidade, que bate recordes no país, se configurando em mais um genocídio, que nem é totalmente conhecido pelos dados incompletos liberados pelo Ministério da Saúde. Nesse sentido, Santos e Maciel et al. (2020) desenvolveram pesquisa sobre o



preenchimento da variável cor e raça nos documentos epidemiológicos dos sistemas de saúde de algumas capitais brasileiras, que envolvem a contaminação por Covid-19. Apontam que “tornou-se alarmante os altos percentuais de não preenchimento do quesito raça/cor por parte dos profissionais de saúde”, os quais totalizam “22% no Rio Grande do Norte e Alagoas, 28% no Rio Grande do Sul e 62,2% em Pernambuco. Nos dados referentes aos óbitos esse fenômeno também é observado”. Percebendo essa leitura deformada da pandemia, o movimento negro impetrou ação na justiça requerendo os dados reais sejam divulgados pelo Ministério da Saúde (ROSSI, 2020).

Os referidos autores sublinham que esse “posicionamento assumido pelo Estado denuncia o caráter injusto, evitável, inaceitável e desumano que as políticas públicas em saúde, neste caso, voltadas a pandemia podem assumir”, considerando que a incompletude dos dados de cor e raça já é um fator questionado no campo da epidemiologia, saúde pública e das ciências sociais em saúde anteriormente à pandemia (WERNECK, 2016).

A questão racial aponta a necessidade de políticas focais pelo poder público para proteção da vida, caso contrário, configura-se como negligência direta e caracteriza ação racista do Estado brasileiro em ignorar esse contexto. A frase do presidente proferida em 27 de março “alguns vão morrer”, que relativiza a pandemia, segundo Santos e Maciel et al. (2020) “ainda que pareça despreziosa é carregada de necrobiopoder e revela a política macabra e intencional, proposta e executada pelo Estado”. Esta discussão tem como centro a promoção de necropolíticas, em que Achille Mbembe<sup>21</sup> teoriza como o Estado pode ser promotor de políticas de exclusão que elegem os grupos que devem viver e morrer (2011).

As mulheres negras também estão mais expostas à contaminação no combate ao vírus, sendo a maioria das trabalhadoras que estão na linha de frente dos cuidados básicos no Sistema Único de Saúde-SUS. Segundo pesquisa do Conselho Federal de Enfermagem-COFEN divulgada no ano de 2017, 53% de enfermeiras, técnicas e auxiliares de enfermagem são negras, ao passo de 42% brancas, 1,9% amarelas e 0,6% indígenas. A enfermagem representa o maior contingente de profissionais no SUS, sendo responsável por 60% das ações assistenciais (ALMEIDA, 2020).

A Fiocruz-Fundação Oswaldo Cruz lançou em 22 de julho pesquisa nacional sobre as condições de trabalho dos profissionais de saúde no contexto da pandemia no país, referindo as inúmeras denúncias recebidas quanto à precarização do trabalho. Dados preliminares divulgados indicam que os técnicos e auxiliares de enfermagem representam o número maior

---

<sup>21</sup> Intelectual negro, filósofo e teórico político camaronês, Professor de História e Ciências Políticas na Universidade de Witwatersrand em Joanesburgo/África do Sul e da Duke University/Estados Unidos.

de casos confirmados de Síndrome Gripal por Covid-10, em seguida os enfermeiros e por último os médicos, sendo que os técnicos e auxiliares de enfermagem foram os que mais morreram até julho (COFEN, 2020).

Segundo Faustino (2020)<sup>22</sup> esse panorama faz parte de um projeto neocolonial. Analisa a conjuntura política, econômica e sanitária brasileira à luz do conceito de violência colonial constante na obra “Os condenados da Terra” de Franz Fanon (1968). Refere que tal conjuntura resulta em dois aspectos “na sabotagem das condições reais de proteção epidemiológica das pessoas mais vulneráveis no contexto da pandemia de Covid-19 no Brasil e, em segundo lugar, na curiosa conveniência dessas mortes ao projeto de austeridade defendido pelo governo”.

Faustino problematiza a postura do Estado “diante da ameaça eminente da integridade da maior parte de sua população, bem como, a convivência das classes dominantes diante do genocídio em curso”. Afirma

que essa postura se apresenta mais como projeto de segregação neocolonial e extermínio, útil aos atuais interesses de acumulação de capital na periferia global, do que como crise de gestão a partir da eleição de um governo pretensamente incompetente. Mais do que isso, a postura atual do governo brasileiro não é mais que o reflexo e a continuidade de um projeto de genocídio que remete à fundação colonial do Brasil.

Trazendo nosso olhar agora para educação, em contexto amplo, os investimentos do governo federal vêm sendo reduzidos, sendo que entre os anos 2014 e 2018 foi de 56%, diminuindo de R\$ 11,3 bilhões para R\$ 4,9 bilhões (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2019). A promulgação da Emenda Constitucional 95/2016 (BRASIL, 2016c), chamada de Teto de Gastos, instituiu novo regime fiscal no orçamental da união, limitando os gastos públicos e congelando novas despesas durante 20 anos. Ela atinge diretamente os sistemas de educação e saúde. Foram concedidas à educação algumas exceções até o ano de 2018, mas a partir de então a pasta segue a regra geral de acompanhar unicamente a inflação acumulada conforme o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo – IPCA (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016).

O contexto de cortes orçamentários marcou as ações à educação pelo governo federal em 2019. Quanto ao sistema de universidades públicas federais, ações causaram confusão, manifestações contrárias em massa das comunidades universitárias e impactos de redução

---

<sup>22</sup>Deivison Mendes Faustino, professor negro na Universidade Federal de São Paulo-UFSP, Integrante do Instituto Amma Psique e Negritude. Estuda em profundidade a obra de Franz Fanon, uma das principais referências dos estudos anticoloniais no mundo.

financeira significativos. Abraham Weintraub, que esteve à frente da pasta até junho de 2020, manifestou-se com claras declarações de desqualificação dos trabalhos realizados nas instituições, como referiu em abril de 2019 no contexto de corte orçamentário de 5,8 bilhões da educação, conforme amplamente divulgado.

Na mesma direção foi lançado o Programa Future-se (PERA; MENEZES, 2020) em julho de 2019, que propôs novas formas de captação de recursos para as universidades e institutos federais, flexibilizando as normas para gestão em contratos com fundações e organizações sociais. O Ministério da Educação - MEC pontuou que seu principal objetivo era aumentar a autonomia financeira das instituições, no entanto, análises de seus termos por especialistas o avaliaram negativamente por ferir preceitos constitucionais de autonomia acadêmica e financeira (XIMENES; CÁSSIO, 2019).

A maioria das universidades federais rejeitou o programa, já que a adesão era voluntária. Após abertura de consulta pública para coletar posições da sociedade quanto à proposta, ao final do ano o governo discutia construir o projeto de lei para enviar ao Congresso Nacional. Outra questão que marcou o ano de 2019 foi o corte de bolsas nos programas de pós-graduação da rede pública, privada e comunitária de universidades em todo o país, o que causa retrocessos no desenvolvimento de pesquisas, inovações e formação de novos pesquisadores.

Novo anúncio do Ministério da Economia, confirmado pelo MEC, em 10 de agosto de 2020, prevê corte de R\$ 1,4 bilhão do orçamento de custeio (verbas discricionárias) das Instituições Federais de Educação Superior - IFES para 2021, conforme projeto de lei orçamentária anual que será enviado ao Congresso federal em meados de agosto (OLIVEIRA; TENENTE, 2020). Falando sobre esta redução, o Presidente da ANDIFES-Associação Nacional das Inst. Federais de Educação Superior, professor Edward Madureira Brasil, afirma que ele “inviabiliza completamente o funcionamento do sistema, porque nós estamos falando de despesas de manutenção das instituições, ou seja, é aquele recurso que a gente utiliza para pagar a energia, a limpeza, segurança, serviços terceirizados como transporte, diárias e passagens, assistência estudantil” (MENEZES, 2020).

Além do funcionamento das universidades no que diz respeito aos serviços que as mantêm, a redução de recursos à assistência estudantil significa prejuízo direto aos estudantes mais carentes e ao programa de ações afirmativas. Além disso, os gastos a mais gerados pela pandemia e o retorno das aulas presenciais ficarão descobertos, considerando a intensificação de protocolos de segurança e equipamentos. O governo justifica a crise financeira gerada pela

epidemia do coronavírus, mas tal política de redução de verbas em relação à educação marca esta gestão desde o início, como vimos, em uma clara manobra de sucatear seus serviços e colocar as instituições em situações de não poderem mais prestar serviços à comunidade.

Desafiados por todo esse contexto, a pandemia inicia e altera profundamente a realidade global escolar em todos os níveis educacionais. A suspensão das aulas foi gradativa no mês de março em âmbito nacional e com a aprovação pelo MEC do ensino remoto e a possibilidade de reorganização do calendário escolar em razão da pandemia (BRASIL, 2020a; 2020b), 56 milhões de estudantes matriculados desde a educação básica até a superior estavam sem aulas presenciais. Deste montante, 35% estavam sem aulas remotas e na rede pública, dos estudantes que recebiam aulas *online*, 26% não possuíam acesso à Internet (CHAGAS, 2020), o que torna mais agudo o panorama de desafios educacionais. De um modelo de ensino presencial, a urgência de adaptação emergencial do ensino com uso de ferramentas tecnológicas via Internet, como plataformas de videoconferências, estudos remotos dirigidos, produção de material digital, e o sofrimento e angústia produzidos pelo momento atual de incertezas, desafia gestores, professores, estudantes e famílias a viverem uma realidade a que ninguém estava preparado, buscando alternativas.

A UNESCO aponta em seu site oficial preocupações sobre as consequências do fechamento das escolas em virtude da Covid-19 (UNESCO, 2020), com especial gravidade “para os meninos e meninas mais vulneráveis e marginalizados, assim como para suas famílias”. Cita a aprendizagem escolar interrompida, que com o fechamento das escolas a oportunidade de crescimento e desenvolvimento também se interrompem. Dentre muitas referidas, o aumento das taxas de abandono escolar durante a pandemia e quando houver o retorno presencial se configurando como um grande desafio. Da mesma forma a educação superior. Algumas universidades conseguiram responder rapidamente a esses desafios seguindo com as atividades por meio remoto, mas outras paralisaram quase que completamente as aulas, como foi o caso da UFRGS.

O primeiro semestre de 2020 na UFRGS foi um tempo de espera do retorno à normalidade pré pandemia, realidade que foi ficando distante dia a dia. O último anúncio da universidade indica que há previsão de retorno das aulas presenciais somente em junho de 2021. Discutiu-se nos meses de junho e julho a proposta de Ensino Remoto Emergencial-ERE, com calendário para iniciar as aulas do semestre 2020/1 em agosto de 2020, tendo sido aprovado em 27 de julho (UFRGS, 2020d). No entanto, a arena de posicionamentos divergentes vindos dos diferentes segmentos da comunidade universitária foi bastante ampla.

Construir possibilidades para o ensino remoto é bastante desafiador em alguns casos, a exemplo, há cursos que possuem uma grande carga horária curricular teórico-prática ou prática, formato que não cabe em atividades à distância. Merece atenção as condições e necessidades estudantis, ponto de maior tensão nas discussões internas, também referido pelos sujeitos entrevistados na presente pesquisa de campo:

Quando se vai pensar em ações sobre quando retornar, vai se pensar em ações daqui para frente do que vai existir, a raça não pode ficar de fora, o pensamento da diferença, o pensamento das diferentes condições, da desigualdade de condições, não podem ficar de fora, porque quando fica de fora o que acontece é as pessoas transferirem as disciplinas para a versão EAD, versão a distância e os alunos não têm condições de acessar, não tendo condições de seguir esse modelo que só os privilegiados têm acesso, seja acesso físico ou tecnológico às coisas, seja o acesso cognitivo de modo de vida, que é o caso por exemplo, os indígenas que talvez até consigam equipamento para ter acesso, mas o modo de vida o modo de se relacionar, de se comunicar é gritantemente diferente do modo de acesso *online* às coisas, ao conhecer, ao saber. *Anarres. Homem branco. Bibliotecário do Instituto de Psicologia*

Em carta pública à comunidade do Instituto de Psicologia (UFRGS, 2020e), a Comissão Permanente de Combate ao Racismo Institucional no Instituto de Psicologia UFRGS – CPCRI IP e Representações Discentes em 04 de maio se manifestou quanto ao número de mortes, pelo coronavírus atingir de forma brutal os negros, evidenciando o racismo estrutural que precisa ser levado em conta quando alternativas forem planejadas. Refere o discurso de descaso emanado pelo presidente da república quanto aos 5.000 mortos pelo vírus até 28 de abril, que declarou “E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê?” como um discurso claro de abandono à população. Parafraçando-o, a carta questiona o ensino remoto na universidade:

A vulnerabilidade econômica e sanitária, no caso dessa Pandemia, é amplificada pelas relações raciais, de gênero, etárias e de orientação sexual, só para citar alguns marcadores. Podemos afirmar que, em lugares como a universidade pública, a compreensão do modo como a vulnerabilidade socioeconômica acontece é/será superficial, se não tivermos em pauta a discussão sobre as relações raciais e de gênero. (...)

Na lógica colonizada a resposta normal seria:

E daí?... muitos<sup>23</sup> estudantes concordam com atividades virtuais!

E daí?... muitos estudantes conseguem fazer as atividades em espaços adequados em seus domicílios!

E daí?... muitos estudantes têm condições nutricionais e de saúde para se inserir nas atividades programadas?

E daí?...muitos estudantes podem utilizar transportes alternativos e não transportes coletivos para se deslocar até a Universidade!

E daí?... muitos estudantes conseguem comprar livros e não depender da biblioteca!

<sup>23</sup> A palavra é assim escrita chamando a atenção para considerar a diversidade de orientações sexuais, ampliando a grafia binária de masculino e feminino.

E daí?... muitos estudantes têm acesso aos EPIs!  
O retorno das atividades de ensino necessita de uma outra ética, uma ética voltada para o comum, o bem comum, fundada na radical solidariedade, na justiça e na equidade.

A comunidade discente convocou a gestão acadêmica a construir tais possibilidades através da escuta, considerando os limites desiguais de acesso às condições necessárias para tal e como enfrentá-las. Foi publicado pela UFRGS no final de junho edital específico de assistência estudantil emergencial (UFRGS NOTÍCIAS, 2020) que visou atender os estudantes ingressantes pelas cotas de renda e já participantes do programa de benefícios da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil-PRAE, com o intuito de retorno às aulas de forma remota. Como novos auxílios, figuram o auxílio emergencial alimentação, auxílio digital e auxílio emergencial. O programa de benefícios estudantil já existente segue em vigor. Importante iniciativa, no entanto, os valores são poucos para a compra de equipamentos tecnológicos, considerando seus preços de mercado, bem como assinaturas de serviços de Internet.

Observa-se também que órgãos da universidade vêm abrindo canais de comunicação para conhecer o contexto de vida discente durante a pandemia. Conforme pesquisa realizada pelo Núcleo de Apoio ao Estudantes- NAE/Psicologia, em que 1.500 estudantes de graduação e pós-graduação participaram, questões sobre dificuldades de organização para os estudos, procrastinação no desenvolvimento das atividades e preocupação com a saúde mental e financeira foram questões apontadas (PROVENZI; SILVEIRA, 2020). As COMGRADs, Direções de cursos e Centros Acadêmicos vêm fazendo movimentos semelhantes junto a seus estudantes, sendo apontados questões de saúde mental como ansiedade, depressão e déficit de atenção, aumento da carga de trabalho com acúmulo de funções, dificuldade na qualidade de acesso à Internet, dentre outros, como complicadores para participar de atividades remotas. Esses dados visam subsidiar ações focais da gestão dos cursos (COSTA, 2020).

A proposta aprovada de ERE (UFRGS, 2020d) flexibiliza diversas normas de graduação da universidade, buscando minimizar prejuízos acadêmicos aos estudantes e reconhecendo o momento de excepcionalidade. Dentre elas, a não atribuição do conceito FF (falta de frequência) a estudantes que se matriculem em uma disciplina e não consigam seguir até sua conclusão; o cancelamento do cálculo semestral do ordenamento de matrícula (índice geral de aproveitamento utilizado para acesso às matrículas) enquanto seguir a situação emergencial de saúde e até o final do primeiro período letivo quando do retorno presencial das aulas; e desligamentos por abandono não serão realizados.

Quanto ao atendimento aos estudantes em vulnerabilidades social e pessoas com deficiência, a resolução indica que “cabará ao órgão competente, em articulação com as COMGRADs, a definição das estratégias e a realização do acompanhamento discente com o objetivo de viabilizar a acessibilidade e a inclusão” (art. 5º, UFRGS, 2020d, p. 03). Avalio que a proposta do ERE atenderá estudantes que possuem condições tecnológicas, de dinâmicas de trabalho e familiares, de estrutura de moradia e financeira, os quais conseguirão acompanhar as aulas. Os que não puderem acompanhar, estarão à margem de seguir seus estudos durante a pandemia, atrasando sua conclusão.

A proposta é desafiadora, pois as necessidades da vida acadêmica são diversas, como referido pela estudante negra de medicina Laís Dias Gomes na pesquisa do NAE acima citada e demonstram as particularidades de acolhimento, estudo e apoio que necessitam atenção da gestão universitária:

Faço parte de um grupo de alunos negros que fazem medicina, e a cada quinze dias a gente tem um encontro e debate um artigo sobre educação étnica – algumas questões assim, que esse estudo nos permite –, geralmente de autores negros. Eu me sinto muito como se fosse uma comunidade. É um grupo de apoio, de amizade mesmo que se criou dentro da faculdade. Eu acho que, se houvesse mais desses espaços na Universidade, seria muito legal.

As vulnerabilidades sociais e acadêmicas vivenciadas pelas estudantes negras e negros, ingressantes em sua maioria na UFRGS pelo programa de ações afirmativas e pelas cotas raciais, contextualiza o panorama em que a presente pesquisa se desenvolve, como veremos a seguir.

## 2.2. O Sul Desigual e Necropolítico: “começando do zero”

Imagem 2: Paisagens do Sul Desigual e Necropolítico



### Fontes:

Da esquerda para direita:

- “Negro só se for na cozinha do restaurante universitário” e “Voltem para senzala” - Manifestações racistas nos arredores do Campus Centro da UFRGS contra o sistema de cotas para negros no âmbito do debate sobre adoção de cotas raciais e sociais para ingresso no ano de 2007. (27/06/2007).
- Manifestantes protestam contra o assassinato de George Floyd, homem negro sufocado até a morte por policial, em Minneapolis/EUA - Foto: John Minchillo/AP Photo (30/05/2020).
- Grafites nos muros na rua Joaquim Nabuco, bairro Cidade Baixa/POA/RS. Fazem referência a duas situações recentes de discriminação racial que resultaram em mortes violentas: uma, fruto da violência racial da política estadunidense com a morte de Georges Floyd e, a outra, a morte do adolescente carioca João Pedro Matos (julho/2020).



O que nos move a denunciar, o que nos move a lutar, a escrever,  
 é a indignação diante da injustiça e da opressão,  
 são as vivências cruéis que pessoas negras experimentam nessa sociedade  
 e contra as quais tem que estar sempre alerta, em legítima defesa.  
 E é essa indignação que reafirma a nossa humanidade e é esse o combustível da nossa resistência.  
 A nossa escrevivência insurgente clama por um novo pacto racial e de gênero  
 que desaloje todas as hierarquias produzidas pelo racismo e pelo sexismo.  
*Sueli Carneiro (CARNEIRO, 2020)*

Contudo, o que se fez e se continua a fazer com o negro e com os seus descendentes merece  
 outro qualificativo? Da escravidão, no início do período colonial, até os dias que correm, as  
 populações negras e mulatas têm sofrido um genocídio institucionalizado, sistemático,  
 embora silencioso.  
*Florestan Fernandes.*  
*Prefácio à edição brasileira de “O genocídio do Negro Brasileiro” de Abdias do*  
*Nascimento (2017)*

No subcapítulo anterior percorremos a realidade brasileira que vive a pandemia do Covid-19 dando enfoque às disparidades raciais e seus prejuízos no contexto da crise sanitária, que exacerbam as vulnerabilidades vividas pela população negra, que é a mais vitimada, tangenciando também a educação superior. Na extensão daquelas reflexões, seguimos abordando este Sul que nos constitui e que fazemos parte, percorrendo agora indicadores sociais que consideram o critério de raça e cor, os quais embasam mais uma vez olhares sobre a realidade macrossocial para, já na sequência, fixarmos a educação superior, em específico nas cotas raciais como política de enfrentamento às desigualdades raciais na educação.

Atinuke, professora negra do curso de Psicologia da UFRGS, ponderou com certo incômodo o que vivencia quando trata da temática das relações étnico-raciais em seu fazer docente, que sempre precisa “começar do zero” a discussão, ou seja, evidenciar a existência da produção intelectual negra e trazer dados de que o racismo é uma realidade e tem consequências materiais na vida das pessoas negras. Carlos Hasenbalg (1979) inaugurou no Brasil a abordagem conceitual do racismo no bojo da discriminação racial e suas consequências, afirmando sua persistência e atualização no desenvolvimento do capitalismo à época. Seus preceitos impulsionaram estudos empíricos sobre as desigualdades raciais, os quais temos diversos na atualidade. Enfatiza a estrutura de classes e as hierarquias sociais “em detrimento do preconceito racial e dos modelos explicativos que tomam como ponto de partida os valores e as atitudes construídos pelos sujeitos na interação social” (GUIMARÃES, 2004, p. 26). De lá até hoje “começamos do zero” ao abordar a temáticas das relações étnico-

raciais, como será a explanação neste subcapítulo, pela necessidade de contrapor a existência do racismo ao mito da democracia racial, a crença persistente de que todas as raças convivem harmoniosamente, tão presente no imaginário social e nos discursos ainda na atualidade no país, sendo reafirmado até pelo atual presidente da república (CABRAL, 2020). Abdias do Nascimento, em suas análises datadas de 1978, classifica a democracia racial em seu aparato genocida:

Devemos compreender ‘democracia racial’ como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o *apartheid* da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. Da classificação grosseira dos negros como selvagens e inferiores, ao enaltecimento das virtudes da mistura de sangue como tentativa de erradicação da ‘mancha negra’; da operatividade do ‘sincretismo’ religioso à abolição legal da questão negra através da Lei de Segurança Nacional e da omissão censitária - manipulando todos esses métodos e recursos - a história não oficial do Brasil registra o longo e antigo genocídio que se vem perpetrando contra o afro-brasileiro. Monstruosa máquina ironicamente designada ‘democracia racial’ que só concede aos negros um único ‘privilégio’: aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora. (NASCIMENTO, 2017, p. 111).

Lélia Gonzalez (1988) denomina o racismo brasileiro de *disfarçado* ou por *denegação*, “enquanto denegação da nossa ladinoamefricanidade, o racismo ‘à brasileira’ se volta justamente contra aqueles que são o testemunho vivo da mesma (os negros), ao mesmo tempo que diz não o fazer (‘democracia racial’ brasileira)” (p. 69). Típico das sociedades de origem latina que, subjugadas pelas sociedades ibéricas com sua rígida organização hierárquica interna que nos herdou as ideologias de classificação social (racial e sexual), se caracteriza pelas teorias da miscigenação, da assimilação e da democracia racial (p. 72). Lélia sublinha que, desta forma, “o racismo latinoamericano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças a sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento” (p. 73). O branqueamento como projeto de Estado e teoria, como nos conduz Maria Aparecida Silva Bento (2002)<sup>24</sup>, nasce do medo da elite branca, em finais do século XIX e princípio do XX, do crescimento da população negra. Essa teoria que perpassa cinco séculos da história nacional objetivou “extinguir progressivamente o segmento negro brasileiro” (p. 20-21) havendo uma

---

<sup>24</sup> Psicóloga e ativista negra, é Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo-USP, diretora do CEERT-Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, atuando no ambiente de trabalho e na redução das desigualdades raciais e de gênero.

expectativa de que o país se tornasse branco através da miscigenação das raças<sup>25</sup>. Estando presente na ciência, nas artes, nos escritos de pesquisadores e na imprensa, essa visão foi “evidenciando uma resposta ao medo gerado pelo crescimento da população negra e mestiça que, segundo o Censo de 1972, chegava a 55% do total de brasileiros” (p. 21). Bento faz uma retomada de aspectos históricos importantes desde lá e as contribuições dos estudos de Florestan Fernandes e Octavio Ianni que, nas décadas de 1960 e 1970, evidenciam como o branqueamento manipulava o negro. Por isso, a importância de estudos que se preocupem em desmistificar essa ideologia ainda em voga. Bento atualiza sua análise para o momento presente, trazendo as nuances do branqueamento ao eurocentrismo e ao conceito de branquitude:

No entanto, o desejo da "europeização" expresso por essa elite evidencia que não só os negros se sentem desconfortáveis com a sua condição racial, mas o próprio branco brasileiro desejava e deseja ainda hoje (vide os meios de comunicação de massa) perder-se no Outro, o europeu ou o norte-americano. Isso torna o problema do branqueamento uma questão que atinge a todos os brasileiros. Não temos só um problema de perda de identidade negra, mas um problema de nacionalidade: quem quer ser brasileiro? Como o negro brasileiro se representa e é representado? Como o branco brasileiro se representa e é representado? (p. 23)

Preceitos que ainda seguem vigentes e mantêm a população negra na marginalidade. As desigualdades raciais são percebidas no dia a dia e se tornam incontestáveis quando observamos a cor negra das crianças que frequentam as escolas periféricas, da população que vive na rua, das pessoas que ocupam postos de trabalho informais e subalternizados, com menor prestígio social e menores salários, como são os postos da limpeza urbana. De outro lado, a cor branca das pessoas que ocupam cargos gerenciais nas empresas, no judiciário, como professores nas universidades, as crianças que frequentam escolas privadas e que desde a educação infantil acessam escolas caras com pedagogias inovadoras, que têm recursos financeiros para aquisição de livros e materiais tecnológicos. A linha abissal se torna perfeitamente visível, mantendo “o outro lado da linha” negado e marginalizado. Este é o Sul

---

<sup>25</sup> Abdias do Nascimento (2017) traça longo percurso de registros de intelectuais e cientistas desse momento histórico que apoiaram o projeto de branqueamento. Desde as orientações da política colonial de importação escrava até a política imigratória europeia racista, que em suas diretrizes foram os principais instrumentos de controle do crescimento da população negra no país (p. 84-92). Sublinha que “o processo de miscigenação, fundamentado na exploração sexual da mulher negra, foi erguido como um fenômeno de puro e simples genocídio. O ‘problema’ seria resolvido pela eliminação da população afrodescendente. Com o crescimento da população mulata, a raça negra iria desaparecendo sob a coação do progressivo clareamento da população do país” (p. 84).

desigual que aqui visitamos no percurso dos indicadores sociais e na política de ações afirmativas à educação superior que, racialmente focada, busca mover algo da linha.

Essas desigualdades são mantidas por uma estrutura complexa de relações históricas, sociais e culturais advindas de questões do passado e do presente. No presente, as relações desiguais de trabalho e emprego, socioeconômicas, educacionais, de acesso a condições dignas de vida impossibilitam mudanças às próximas gerações nas famílias negras, pois mantêm o empobrecimento e a baixa expectativa de mobilidade social ascendente, como veremos. Elas são classificadas como estruturais e sistêmicas, em que o racismo pela cor da pele, tradição brasileira, mantém tratamento diferenciado no acesso de oportunidades e direitos sociais pelas pessoas negras, através de relações de poder desiguais.

Silvio Almeida (2018b) ao desenvolver as nuances do racismo estrutural, refere que o racismo “é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao que pertençam”. Já a discriminação racial remete à ação, “é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados”, tendo como requisito fundamental o poder como “a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagem por conta da raça (p. 25). A ação sistemática discriminatória decorre em um processo que se estabelece socialmente:

A consequência de práticas de *discriminação direta e indireta* ao longo do tempo leva à *estratificação social*, um fenômeno *intergeracional*, em que o percurso de vida de todos os membros de um grupo social – o que inclui as chances de ascensão social, de reconhecimento e de sustento material – é afetado. (p. 26) [grifo do autor]

Marcelo Paixão<sup>26</sup> refere a importância da produção de indicadores sociais, pois “eles permitem maior objetivação de determinadas questões que de resto ficariam apenas percebidas, mas não analisadas de uma maneira mais direta”. O economista negro que trabalha na composição de indicadores por cor e raça, refere que o planejamento, a tomada de decisões e a intervenção na situação “crônica de desigualdade racial vivida no país” necessita

---

<sup>26</sup> Economista negro, professor associado da Universidade do Texas (Austin/EUA) atuou como docente na Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, coordenando o Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER), vinculado à mesma UFRJ e criado em 2006.

de um conjunto de informações precisas, devendo ser levadas em consideração por gestores e pelo governo federal na direção de suas políticas<sup>27</sup>.

O panorama de desigualdades raciais é preocupante no Brasil pelo país figurar com a maior população negra fora da África, depois da Nigéria. Segundo dados do IBGE é gradativo o crescimento de brasileiros que se autodeclararam negros (pretos e pardos), no ano de 2012 eram 52,7% da população e em 2018, 55,8% (IBGE, 2019). Em 2020 a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD do 1º Trimestre do ano (IBGE, 2020) indica que 56,4% da população assim se declara. Avalia-se que esse aumento faz parte de um momento de afirmação que vem ocorrendo no país principalmente com o advento das políticas de promoção da igualdade racial ocorridas nas últimas décadas (RIBEIRO, 2014). Apesar do Brasil ser um país negro, as piores condições de vida são vivenciadas por esta população. Os índices sociais apontam desvantagem em diversas áreas, advindas do período de escravidão negra que crivou marcas irreparáveis ao desenvolvimento social dos negros, entretanto, apesar de refletirem na atualidade, tal situação perdurou e foi mantida durante todo o século XX, e de forma contundente nas suas últimas décadas (HENRIQUES, 2001).

Marcelo Paixão et al. (2011) através dos relatórios das desigualdades raciais no Brasil evidencia que na atualidade o racismo opera eficazmente dificultando, ou mesmo impossibilitando, o acesso da população negra a bens sociais como educação, saúde, justiça, trabalho e atendimento de saúde dignos, sendo que as mulheres negras são as mais vulneráveis. O informativo n. 41/2019 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2019) traz síntese de dados demográficos e socioeconômicos até 2018 e focaliza as desigualdades por cor ou raça. Seu conteúdo chama atenção, pois a partir de seus diversos indicadores, as desvantagens em sua totalidade afetam o grupo racial negro. No documento é afirmado que há “maiores níveis de vulnerabilidade econômica e social nas populações de cor ou raça preta, parda e indígena”, o que a série histórica dos últimos anos vem apontando, vejamos.

Quanto ao mercado de trabalho, 68,6% dos cargos gerenciais eram ocupados por brancos, enquanto que 29,9% por pretos ou pardos. Quanto a distribuição de renda e condições de moradia, as pessoas abaixo da linha de pobreza (com renda inferior a US\$ 5,50/dia) brancas representavam 15,4% e negras 32,9%, mais que o dobro do percentual. As com renda inferior a US\$ 1,90/dia, 3,6% eram brancas, 8,8% pretas ou pardas (p. 01). Sendo

---

<sup>27</sup> Conversa com Marcelo Paixão sobre Desigualdade Racial. Educação em Números. Publicado por Instituto Unibanco. Rio de Janeiro, 2017. (6 min 46 seg). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uUQy4bsg6xE&feature=youtu.be>>. Acesso em 21 jul. 2020.

concluído que a população negra “reside em domicílios com piores condições de moradia e com menos acesso a bens e serviços que a população de cor ou raça branca” e em relação a trabalho os “indicadores de rendimento confirmaram que a desigualdade se mantém independentemente do nível de instrução das pessoas ocupadas” (p. 12). Essa informação revela que mesmo que as pessoas negras invistam em educação e formação, elas ainda receberão salários inferiores às pessoas brancas. Aqui a barreira do racismo se evidencia inequivocamente.

Da mesma forma os dados de desocupação e subutilização da força de trabalho com piores índices para pretos e pardos e, por outro lado, os rendimentos das pessoas brancas ocupadas são muito superiores em relação às pretas e pardas ocupadas: “Em 2018, o rendimento médio mensal das pessoas ocupadas brancas (R\$ 2.796) foi 73,9% superior ao das pretas ou pardas (R\$ 1.608)”, sendo que “tal diferença relativa corresponde a um padrão que se repete, ano a ano, na série histórica disponível”. Esta sessão sobre os rendimentos é assim concluída “o recorte em categorias de rendimento, segundo o tipo de ocupação, revelou que, tanto na ocupação formal, como na informal, as pessoas pretas ou pardas receberam menos do que as de cor ou raça branca” (p. 03).

Os dados quanto à violência saltam de forma brutal: considerando a taxa de homicídios por 100 mil jovens em 2017, os brancos representavam 34 do total de jovens de 15 a 29 anos, sendo os negros 98,5; homens brancos 63,5 e mulheres brancas 5,2; homens pretos ou pardos 185 e mulheres pretas e pardas 10,1.

Os jovens negros são os mais expostos à violência, sendo que ano a ano essas estatísticas também aumentam. O Atlas da Violência 2019 (IPEA, 2019) sinaliza a morte prematura de jovens entre 15 e 29 anos e que esta vem aumentando desde a década de 1980, sendo que “em 2017, 35.783 jovens foram assassinados no Brasil. Esse número representa uma taxa de 69,9 homicídios para cada 100 mil jovens no país, taxa recorde nos últimos dez anos. Homicídios foram a causa de 51,8% dos óbitos de jovens de 15 a 19 anos” (p. 25). Homens jovens representam o principal grupo nos homicídios no país. No capítulo “violência contra negros” é referido “a continuidade do processo de aprofundamento da desigualdade racial nos indicadores de violência letal no Brasil, já apontado em outras edições” (p. 49). Indica que 75,5% das vítimas de assassinato em 2017 eram pessoas negras, em 2016 o índice representava 71,5%.

Quanto as disparidades entre as taxas de pessoas negras e não negras (brancos, amarelos e indígenas) os números revelam panoramas assustadores: “no período de uma

década (2007 a 2017), a taxa de negros cresceu 33,1%, já a de não negros apresentou um pequeno crescimento de 3,3%. Analisando apenas a variação no último ano, enquanto a taxa de mortes de não negros apresentou relativa estabilidade, com redução de 0,3%, a de negros cresceu 7,2%” (p. 49). A sessão é concluída com a indicação:

a necessidade de que políticas públicas de segurança e garantia de direitos devam, necessariamente, levar em conta tais diversidades, para que possam melhor focalizar seu público-alvo, de forma a promover mais segurança aos grupos mais vulneráveis” (p. 51).

Na mesma direção podemos referir a população carcerária, que no ano de 2005 era composta por 58,4% de pessoas negras e em 2012 por 60%, sendo que “quanto mais cresce a população prisional no país, mais cresce o número de negros encarcerados. O crescimento do encarceramento é mais impulsionado pela prisão de pessoas negras do que brancas” (BRASIL, 2015). Frente a este panorama, diversos grupos sociais, como a Coalizão Negra por Direitos<sup>28</sup> denunciam que essa situação se configura como um novo genocídio negro no país, que deve ser freado, ao passo que é promovido pelo Estado pelo seu aparato (polícia, justiça), sendo que a função destes deveria ser de proteção e criação de políticas públicas para alterar o panorama de pobreza e marginalização.

Situação recentemente vivida e que mobilizou manifestações em todo o mundo foi o assassinato do norte-americano George Floyd em 25 de maio de 2020, homem negro morto por sufocamento por um policial branco em plena via pública, no qual o policial o imobilizou com o joelho no pescoço até ficar inconsciente. O fato gerou uma onda de protestos da população negra norte-americana em diversos estados, reagindo à violência policial. As manifestações se estenderam até meados de junho, nas quais era exigida punição severa aos três policiais brancos envolvidos, revisão de protocolos policiais e a denúncia do racismo. Diversas manifestações antirracistas e de solidariedade ocorreram internacionalmente (PRESSE, 2020). Cinco dias depois do assassinato de George, um policial militar paulista fez uma abordagem violenta em Parelheiros/SP na qual reproduz o mesmo ato do policial norte-americano, colocando o joelho sob o pescoço de uma mulher de 51 anos. O caso foi denunciado pela Coalizão Negra por Direitos à Comissão Interamericana de Direitos

---

<sup>28</sup> Coalizão Negra por Direitos é uma organização que reúne em torno de 150 entidades, grupos, organizações e coletivos do movimento negro brasileiro e da população negra organizada, atuando na promoção de ações conjuntas de incidência política, também demandando do Estado agendas que envolvem garantia de direitos. Site: <https://coalizaonegropordireitos.org.br/>.

Humanos, juntamente com os elevados índices de mortes por ação policial ocorridos em São Paulo durante os primeiros meses da pandemia (SANTANA, 2020).

A Anistia Internacional<sup>29</sup>, lançou a campanha “Jovem Negro Vivo”, na qual traz dados de que o Brasil é o país que mais mata no mundo, ultrapassando em números zonas de guerra. Considerando os conflitos mundiais entre 2004 e 2007 mais pessoas morreram no país no mesmo período. Por dia 82 jovens são mortos ou 7 a cada duas horas. A campanha compara que essa mortalidade representaria a queda de um avião a cada dois dias, somente com jovens e destes 77% seriam negros<sup>30</sup>.

Mbembe (2018) nos dá mais alguns subsídios para compreensão dessa realidade e suas tramas. Traça inicialmente:

Matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais. Ser soberano é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação de poder. (...). Mas sob quais condições práticas se exerce o poder de matar, deixar viver ou expor à morte? Quem é o sujeito dessa lei? O que a implementação de tal direito nos diz sobre a pessoa que é, portanto, condenada à morte e sobre a relação que opõe essa pessoa a seu ou sua assassina/o? (p. 5-6)

Discorre sobre a necropolítica ou o necropoder como “formas contemporâneas que subjagam a vida ao poder da morte”, sendo que “reconfiguram profundamente as relações entre resistência, sacrifício e terror” (p. 71). Para chegar ao contemporâneo, traça caminhos desde preceitos filosóficos nascidos na modernidade e suas transformações. Michel Foucault e o conceito de biopoder embasam seu trabalho, na relação com as noções de soberania e estado de exceção. Na articulação com vários teóricos, retoma a centralidade do conceito de ‘razão’ para o projeto da modernidade e afirma que assim o é também quanto ao território da soberania.

Propõe, para além do discurso filosófico herdado da modernidade que considera ‘a razão’ a verdade do sujeito, olharmos “para outras categorias fundadoras menos abstratas e mais palpáveis, tais como a vida e a morte” (p. 11). Refere que o biopoder “parece funcionar mediante a divisão entre as pessoas que devem viver e as que devem morrer”, sendo que esse poder se define a um campo biológico, classificando os humanos em grupos “a subdivisão da

<sup>29</sup> Movimento fundado em 1961, conta atualmente com 7 milhões de apoiadores. Realiza ações e campanhas para que os direitos humanos internacionalmente reconhecidos sejam respeitados e protegidos. Está presente em mais de 150 países. <https://anistia.org.br/conheca-a-anistia/quem-somos/>.

<sup>30</sup> ANISTIA INTERNACIONAL. **Campanha Jovem Negro Vivo**. Disponível em: <https://anistia.org.br/campanha/jovem-negro-vivo/>. Acesso em: 20 jul. 2020.



população em subgrupos e o estabelecimento de uma censura biológica entre uns e outros. Isso é o que Foucault rotula com o termo (aparentemente familiar) ‘racismo’” (p. 17). O autor afirma a proeminência da raça como uma “sombra sempre presente no pensamento e na prática das políticas do Ocidente”, referindo Hannah Arendt que relaciona a política da raça à política de morte (p. 18). Refere que em termos Foucaultianos:

Racismo é acima de tudo uma tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder ‘este velho direito soberano de matar’. Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possíveis as funções assassinas do Estado. Segundo Foucault, essa é ‘a condição para aceitabilidade do fazer morrer’. (MBEMBE, 2018, p. 18)

Afirma que o direito soberano de matar e os mecanismos do biopoder “podem ser vistos como elementos constitutivos do poder do Estado na modernidade” (p. 19). Estabelece a ligação entre a modernidade, o terror e políticas de crueldade, citando diversos momentos da história moderna e a transformação das formas de matar exercidas pelo poder do Estado e a perspectiva da soberania. Na relação entre colônias e países colonizadores “a colônia representa o lugar em que a soberania consistia fundamentalmente no exercício de um poder à margem da lei (*ab legibus solutus*) e no qual a paz tende a assumir o rosto de uma “guerra sem fim” (p. 33), percorrendo sobre a “eficácia da colônia como formação do terror”.

Diversos aspectos são referidos, mas destaco a relação de negação racial “de qualquer vínculo comum entre conquistador e o nativo”, que se estabeleceu nas colônias, a qual legitimou sua governabilidade com a ausência absoluta da lei (p. 35). Na medida em que a ocupação colonial era em si “uma questão de apreensão, demarcação e afirmação do controle físico e geográfico” (p. 38), abarcando também a produção de imaginários culturais, a ocupação colonial tardia (contemporânea) combina diferentes poderes “entre o disciplinar, a biopolítica e a necropolítica” (p. 41). Refere como exemplo bem-sucedido de necropoder a ocupação da Palestina. Sua descrição nos traz à visão imagens de zonas de conflito brasileiras, nas comunidades periféricas de tantas metrópoles:

Sob as condições de soberania vertical e ocupação colonial fragmentada, comunidades são separadas segundo um eixo de ordenadas. Isso conduz a uma proliferação dos espaços de violência. Os campos de batalha não estão localizados exclusivamente na superfície da terra. Assim como no espaço aéreo, o subsolo também é transformado em zona de conflito. Não há continuidade entre a terra e o céu. Até mesmo os limites no espaço aéreo dividem-se entre camadas inferiores e superiores. Em todo lugar, o simbolismo do topo (quem se encontra no topo) é reiterado. A ocupação dos céus adquire, portanto, uma importância crucial, já que a maior parte do policiamento é feito a partir do ar. (MBEMBE, 2018, p. 46).

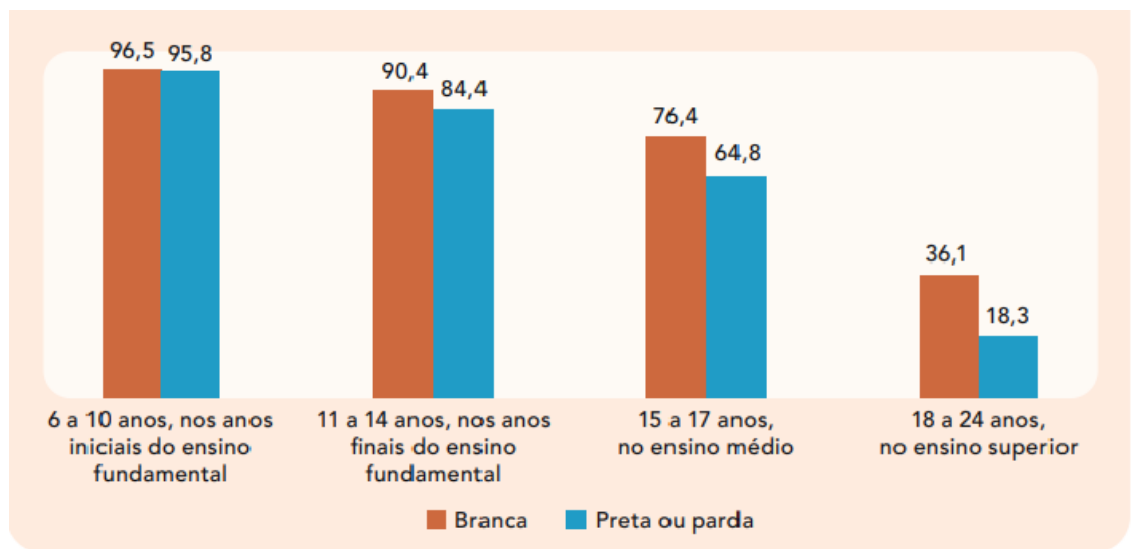
E são nessas zonas que vive a maior parte da população negra brasileira, historicamente empobrecida, enfrentando uma diversidade de barreiras para manter-se viva e quiçá conquistar alguma mobilidade social. A política de morte e manutenção da pobreza é relevada pelos dados, sendo o panorama racial se torna estrutural e abissal, de desafiadora interferência, pois se configura como uma teia de muitas relações. Na concepção estrutural, o racismo é parte da ordem social, mantido por padrões que atribuem privilégios ao grupo racial mais poderoso. A reprodução sistêmica de práticas racistas constitui a organização política, econômica, jurídica e familiar da sociedade, se expressando concretamente como desigualdade, reproduzido assim pelas instituições e indivíduos: “comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção” (ALMEIDA, 2018b, p. 36-39).

Nesse sentido, a descolonização do conhecimento e dos currículos nas estruturas acadêmicas, arena que se desenvolve essa pesquisa, é um âmbito central, mas deve fazer parte de um plano estrutural, como refere Gomes (2018):

tem de ser acompanhada por uma ruptura epistemológica, política e social que se realiza também pela presença negra nos espaços de poder e decisão; nas estruturas acadêmicas; na cultura; na gestão da educação, da saúde e da justiça: ou seja, a descolonização, para ser concretizada, precisa alcançar não somente o campo da produção do conhecimento, como também as estruturas sociais e de poder (p. 253/254).

Na educação, tal panorama também é reproduzido, vejamos. O informativo n. 41 (IBGE, 2019) indica que os índices educacionais melhoraram para a população preta e parda entre os anos 2016 e 2018, no entanto, eles estão muito aquém dos índices da população branca. A taxa de analfabetismo das pessoas negras de 15 anos ou mais reduziu de 9,8% para 9,1%, ao passo que das pessoas brancas era 3,9%; a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade com pelo menos o ensino médio completo alterou de 37,3% para 40,3% das pessoas pretas e pardas, ao passo que as brancas representavam 55,8% (p. 07). Dado necessário para pensarmos um panorama amplo da frequência à escola é o gráfico a seguir, apresentado no informativo e aqui reproduzido:

Gráfico 2: Taxa Ajustada de Frequência Escolar Líquida\* da população residente de 6 a 24 anos de idade, segundo grupos de idade e nível de ensino (%)



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018, p. 07.

\*Refere-se à proporção de pessoas que frequentam ou já concluíram o nível de ensino adequado para sua faixa etária.

Observe-se que à medida que as crianças crescem em idade a frequência escolar vai reduzindo. Na primeira etapa do ensino fundamental a diferença percentual não é representativa entre os grupos raciais, mas ela vai aumentando etapa a etapa, desde a entrada da adolescência e do ensino médio, sendo que no ensino superior a frequência é a metade menor dos jovens negros em relação aos brancos. As taxas de ingresso no ensino superior se relacionam ao abandono dos estudos até o ensino médio, sendo menores em 2018 na população preta ou parda (35,4%), ao passo que foram 53,2% na população branca (p. 08).

Quanto a conclusão do ensino médio, o informativo refere que as taxas para as pessoas negras aumentaram, mas ainda são menores que o grupo racial branco. 72% dos homens brancos de 20 a 22 anos de idade concluíram o ensino médio, ao passo que 56,2% de pretos e pardos. Quanto às mulheres, a desvantagem segue para as mulheres negras, 67,6%, ao passo que 81,6% das mulheres brancas concluíram.

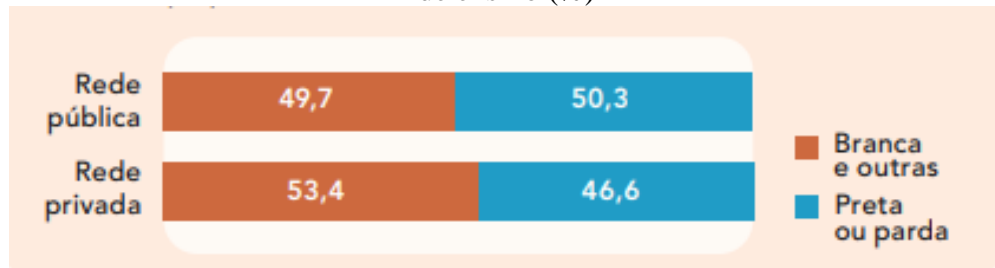
Também é referido dados da educação superior e de como políticas específicas para ampliar e democratizar o acesso implementadas desde o início dos anos 2000 impulsionaram transformações reais nos sistemas de educação:

na rede pública, a institucionalização do sistema de cotas, que reserva vagas a candidatos de determinados grupos populacionais, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni e o Sistema de

Seleção Unificada - SiSU; e, na rede privada, a expansão dos financiamentos estudantis, como o Fundo de Financiamento Estudantil - FIES e o Programa Universidade para Todos - Prouni. Nesse contexto, e com a trajetória de melhora nos indicadores de adequação, atraso e abandono escolar, estudantes pretos ou pardos passaram a compor maioria nas instituições de ensino superior da rede pública do País (50,3%), em 2018. Entretanto, seguiam sub representados, visto que constituíam 55,8% da população, o que respalda a existência das medidas que ampliam e democratizam o acesso à rede pública de ensino superior (IBGE, 2019, p. 08/09).

O gráfico que representa esta melhora ainda indica diferença de acesso com vantagem às pessoas brancas na rede privada, mas demonstra um grande impacto quanto a presença de pretos e pardos na rede de instituições públicas:

Gráfico 3: Distribuição das pessoas que frequentam o ensino superior, segundo a rede de ensino (%)



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018, p. 09.

No entanto, todas essas políticas citadas estão sendo reduzidas nos últimos quatro anos em virtude das mudanças de direção da atual gestão do governo federal que se pauta principalmente pela redução de investimentos em educação, como já referido. Em agosto de 2020 o anúncio de cortes de 4,2 bilhões no orçamento federal para a educação em 2021, com a justificativa da crise promovida pela pandemia do coronavírus, produzirá uma série de retrocessos aos avanços lentos que tivemos nas últimas décadas. Silvio Almeida refere nesse sentido que “a educação é parte essencial de todo e qualquer projeto de um país soberano, que não se conforme em ficar rendido, ajoelhado e dependente”, pois para um país prosperar, a educação deve ser um projeto de estado, um projeto nacional (OLIVEIRA; TENENTE, 2020). Lições que muitos educadores brasileiros nos ensinam há pelo menos um século, tais como Anísio Teixeira e Paulo Freire, e que a situação de não valorização da educação compromete a emancipação pessoal, a redução da pobreza e o desenvolvimento do país.

### 2.3 As Cotas Raciais como enfrentamento às Desigualdades Raciais na Educação Superior

Tais ações afirmativas tocam, de maneira nuclear, na cultura política e nas relações de poder. Seja para confirmá-las, seja para refutá-las, a universidade passou a dedicar parte do seu tempo a perceber que os jovens negros existem, que grande parcela deles não está presente nos bancos das universidades públicas e que eles lutam pelo direito de entrar nesse lugar e partilhar desse espaço de produção do conhecimento. (...) As ações afirmativas e as cotas raciais no Brasil, ao colocarem jovens negros lado a lado com os de classe média e da elite branca podem agir como um processo de desconstrução da ideologia racista no Brasil.  
*Nilma Lino Gomes (2017, p. 114;116)*

As políticas voltadas à educação superior ocorridas no período de 2000 a 2016 culminaram em profunda reestruturação e expansão da educação superior nacional em diversos aspectos: internacionalização e transnacionalização, número de instituições e matrículas, diversificação da natureza administrativa, de cursos e do público discente, inaugurando contextos inéditos (BRASIL, 2010; 2012; 2013; 2015; ROSSATO, 2011; MOROSINI, 2004; AKKARI, 2011).

O processo de produção de conhecimento negra que vem se constituindo no curso de Psicologia da UFRGS, ao que construímos compreensões nessa tese, tem como principal contexto a implementação das ações afirmativas, especialmente as cotas raciais, pois foi através delas que iniciou maior ingresso de estudantes negras e negros e suas pautas nas universidades federais, como refere Luiza, professora branca do curso:

Eu entrei como professora na UFRGS em 2014, foi um momento em que a gente começou a ter mais visibilidade sobre a entrada de alunos negros na universidade, já tinha talvez um volume maior de alunos, já deixava mais visível sua presença.

As cotas raciais surgem como política de enfrentamento às desigualdades na educação superior. Surgem no contexto de reestruturação das universidades federais brasileiras que, dentre outras questões, objetivou a democratização de seus espaços e a diversificação do público discente. Em especial o REUNI-Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (BRASIL, 2007) que através de incentivos a ações de ampliação do ingresso foi impulsionando a assunção de programas afirmativos nas instituições. As cotas são uma tipificação de ação afirmativa com reserva de número determinado de vagas e pretendem, através de proposta focalizada, garantir o direito de acesso a grupos sociais historicamente marginalizados desta etapa educacional nas instituições públicas.

Embora sua concretização tenha ocorrido somente a partir dos anos 2000 a indicação da sua necessidade já vinha sendo pautada por movimentos internacionais e nacionais, principalmente no aspecto da reparação de desigualdades estruturais edificadas e mantidas pelo racismo. Nos movimentos nacionais de protesto dos negros, no início do século XX, em suas lutas por garantias em benefício da população negra, a bandeira pelo direito à educação sempre foi presente, com diferentes significados (GONÇALVES, GONÇALVES E SILVA, 2000; FERNANDES, 1986). A gênese da pauta por ações afirmativas nas discussões internas do movimento negro data desde a atuação política de Abdias do Nascimento (1914-2011) (GOMES, 2017, p. 35). Mas foi somente na década de 1990 que as primeiras ações normativas, ainda tímidas, ocorrem em atos do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Ações fáticas ocorreram no governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) com o incentivo às IFES para implementação das cotas, sendo seu aprimoramento e legalidade concretizados no período de Dilma Rousseff (2011-2016).

As cotas são conquistas de panoramas globais e locais históricos, que tiveram como precedentes as Conferências Mundiais de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial ocorridas em Genebra em 1978 e 1983. De forma contundente a Conferência de Durban em 2001 foi referência e demandou ao Brasil a assunção de políticas inclusivas de ingresso da população negra à educação superior, o combate ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e intolerâncias correlatas (DURBAN, 2001). Como afirma Gomes (2018)

A luta do Movimento Negro por ações afirmativas no Brasil, no fim do século XX e durante o século XXI, é a luta contra o racismo e pela construção da igualdade e da justiça social para as pessoas negras. Ela é, portanto, uma luta contra a colonialidade do poder, do saber e do ser, articulada à luta contra as desigualdades socioeconômicas, raciais, de gênero e de sexualidade. As ações afirmativas, reconhecidas e implementadas como políticas de Estado, desvelam o quanto o racismo, somado e reeditado pelo capitalismo e alimentado por uma série de outras violências e discriminações, produz historicamente uma perversidade abominável que se sustenta no pensamento, nas práticas sociais e no conhecimento (p. 254).

A política teve em seu primeiro período uma resistência das instituições e seus atores na assunção de critérios étnico-raciais (EURÍSTENES et al., 2016, p. 14; NOGUEIRA, 2013), o que se consolidou com a lei federal 12.711/12, mas como subcotas (BRASIL, 2012). As cotas no Brasil são classificadas como socioeconômicas ou sociais (pois são vinculadas à origem de escola pública e comprovação de baixa renda), sendo as raciais subcotas (vinculadas a autodeclaração étnico-racial, além da origem de escola pública). O quantitativo de vagas reservadas para as cotas raciais nas instituições varia de acordo com o percentual da

população que se autodeclara negra na região da universidade. Logo, os estudantes que acessam o direito de ingresso pelas ações afirmativas se auto identificam pretos, pardos ou indígenas-PPI (negros ou indígenas) e ocupam vagas nas universidades federais através de subcotas raciais.

A concepção de direitos, firmada pelas cotas nas universidades, evoluem da geração das políticas educacionais universalistas, que visavam à garantia de direitos amplos a todos, para a busca da igualdade concreta a partir do reconhecimento de problemáticas específicas dos grupos sociais (estudantes de baixa renda, negros, quilombolas, gays, lésbicas, transexuais, indígenas, pessoas com deficiência, populações ribeirinhas, dentre outros), pretendendo sua mobilidade social. Seus princípios de justificação são a compensação, proteção, promoção da igualdade proporcional e da justiça distributiva, reconhecendo desigualdades e gerando políticas públicas específicas (FERRES JR., ZONINSEN, 2006).

As cotas, assim, se constituíram gradativamente como política pública de ingresso discente e, embora consagradas pela lei federal como obrigatórias, ainda estão em processo de aprimoramento, vide as recentes discussões sobre as comissões de verificação da autodeclaração nos processos seletivos nas universidades, as fraudes que comumente ocorrem com o ingresso de pessoas brancas na reserva de vagas para negros e as tensões pela implementação de cotas na pós-graduação<sup>31</sup>. Da mesma forma ocorre com o campo de estudos e pesquisas que se debruçam sobre elas. O universo de questões que se abrem nas instituições é vasto e bastante incipiente de estudos.

A pesquisa no âmbito da pós-graduação sobre as ações afirmativas vem contribuindo inclusive para a consolidação e aprimoramento das cotas em termos macropolíticos e microinstitucionais, considerando que são poucos os dados produzidos e publicizados pelo MEC. Muitas questões vêm já desde os anos 2000 sendo indicadas e estão totalmente imbricadas com cada momento da constituição da política, logo, é um campo de pesquisas e práticas em composição que está em profundo movimento.

Desta forma, a fim de contextualizar este percurso de consolidação realizamos o acompanhamento da produção científica da política no período 2003 a 2016 através da metodologia do Estado de Conhecimento (MOROSINI, FERNANDES, 2014; MOROSINI,

---

<sup>31</sup> A Portaria Normativa 13/2016 (BRASIL, 2016d) que desde o ano de 2016 induz ações afirmativas nos programas de pós-graduação das instituições federais de educação superior nacionais, foi revogada em 18/06/20 pelo Ministro da Educação Abraham Weintraub em um de seus últimos atos antes de sair do MEC. Em 22/07/20 o ministro interino tornou sem evento a revogação.

2015), trazendo algumas informações da minha dissertação de mestrado, que foram o início desse mapeamento, e outras resultado de pesquisas atuais no doutorado.

Identificam-se duas etapas de sua progressiva concretização. A primeira, o período entre os anos *2003 e 2012*, em que através de incentivos governamentais no âmbito as universidades, foram sendo assumidos programas afirmativos através de decisões internas de seus Conselhos Universitários, definindo formatos e abrangências próprios. Caracterizou-se pelo processo de consolidação das cotas, amplo e polêmico debate quanto a sua pertinência no âmbito jurídico, ideológico, político e sócio-histórico (CARVALHO, 2006; MUNANGA, 1999; 2001). As pesquisas e estudos científicos apontaram na direção de investigar o *ingresso*: os formatos dos programas, os primeiros movimentos ocorridos nas instituições e iniciativas de assistência estudantil, aspectos psicológicos e pedagógicos que envolviam o ingresso dos estudantes, primeiros dados sobre o desempenho acadêmico, dentre outros (PEREIRA, 2011; POZZEBON, 2010; LOBO, 2009).

Levantamento do panorama da produção científica desde período por mim realizado (NOGUEIRA, 2013) apontou o gradativo aumento da produção acadêmica de teses e dissertações abordando a temática, o que demonstra o surgimento desse campo que passou a debruçar-se também sobre as dinâmicas internas das instituições de educação superior, problematizando as relações acadêmicas.

Notou-se grande interesse pela pesquisa das cotas raciais que passam a beneficiar a população negra (NOGUEIRA, 2013, p. 99). A parte qualitativa do estudo envolveu a leitura na íntegra de 37 teses e dissertações do período de 2009-2011 e 14 artigos depositados na ANPED<sup>32</sup> no período 2003-2013, reunindo informações que apontavam as conquistas ensejadas pelos programas afirmativos nas instituições. Foram recorrentes: a possibilidade de acesso aos grupos beneficiados a cursos de alto prestígio nas universidades; acesso a espaço de saber e poder; o rompimento do silêncio sobre as relações étnico-raciais; contribuição para a construção de uma identidade negra positiva, recolocando o debate sobre negritude, violência, racismo na pauta científica e acadêmica; bem como a contribuição nas transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológicas (NOGUEIRA, 2015, p. 51).

Foram categorizados também os desafios que a política desencadeia nas instituições, questões a serem consideradas no seu aprimoramento através de ações internas. Destacaram-se as que se relacionam ao tema nesta tese: práticas etnocêntricas e eurocêntricas de produção do saber na academia, o que enseja a desconstrução do padrão monocultural; valorização de

---

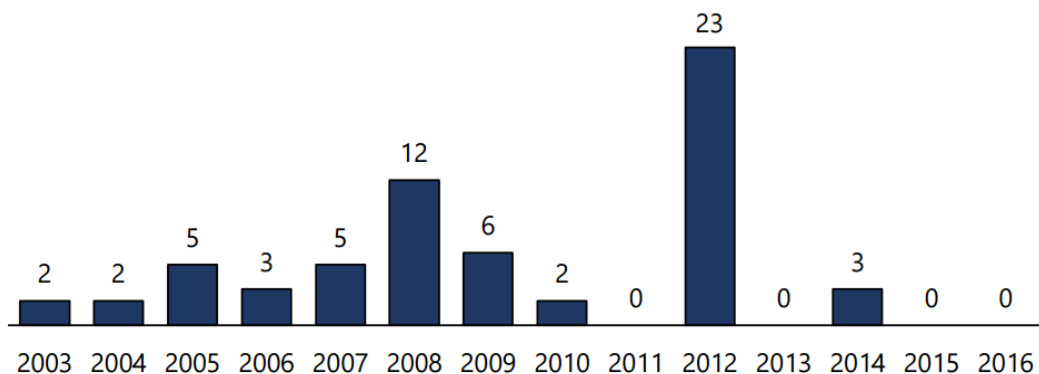
<sup>32</sup> Artigos depositados nas Reuniões Anuais da ANPEd no Grupo de Trabalho GT 21-Educação e Relações Étnico-Raciais.



epistemologias dos diferentes grupos sociais; o diálogo entre as diferentes culturas; valorização de práticas pedagógicas pluriculturais, inclusão de conteúdos curriculares invisibilizados ou que sofreram apagamento histórico (p. 52-53).

No segundo período entre 2013 e 2016, em que a partir da promulgação da lei de cotas (BRASIL, 2012) todas as instituições federais de educação superior implementaram percentuais progressivos de reserva, culminando no último ano com o quantitativo de 50% das vagas. Até a referida lei, muitas universidades federais não haviam assumido nenhum programa e, outras, percentuais e formatos bastante diversos e distantes aos estipulados pela lei. Quanto a este período, destacam-se estudos realizados pelo GEMAA- Grupo de Estudos Interdisciplinares da Ação Afirmativa do Instituto de Estudos Sociais e Políticos-IESP da UERJ que acompanhou a evolução da Lei 12.711/12 nas 63 universidades federais brasileiras (EURÍSTENES et al., 2016). Observe-se a adesão das instituições a programas afirmativos antes da lei, durante e posteriormente a ela:

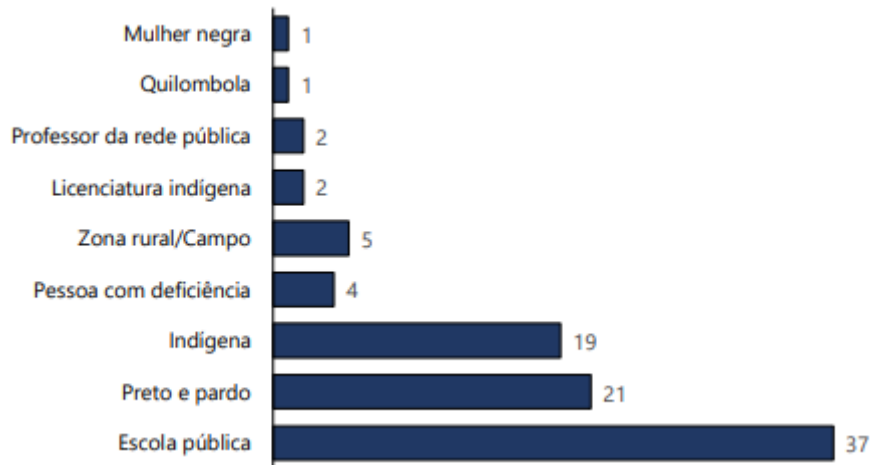
Gráfico 4: Adesão das Universidades Federais às Ações Afirmativas por ano



Fonte: GEMAA- IESP/UERJ, p. 10.

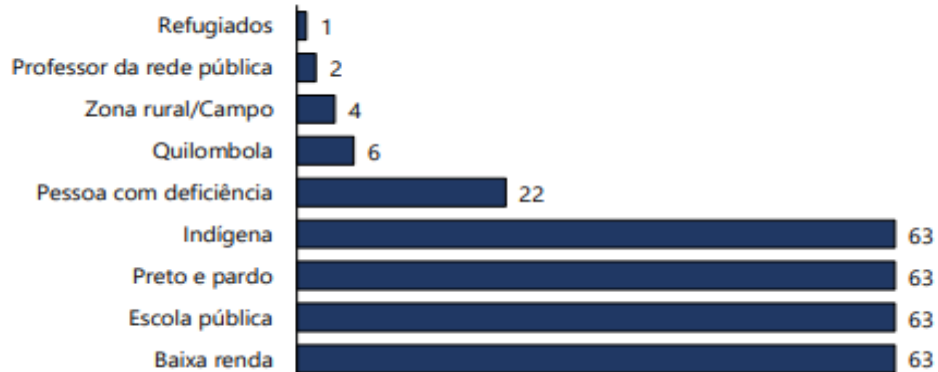
O levantamento refere que no ano de 2008 o programa REUNI teve forte influência na adesão das universidades à ampliação do acesso ao público discente por algum programa afirmativo, sendo que em 2012 o movimento se deu pela promulgação da legislação. Em todo o período as instituições foram assumindo esta política. Necessário referir os grupos beneficiados, com destaque a critérios raciais, dados que são traçados em comparativo ao período anterior e posterior à lei de cotas:

Gráfico 5: Distribuição de grupos beneficiários das políticas de ação afirmativa por universidade: 2012 (antes da lei de cotas)



Fonte: GEMAA- IESP/UERJ, p. 14.

Gráfico 6: Distribuição de grupos beneficiários das políticas de ação afirmativa por universidade: 2016 (pós lei de cotas)



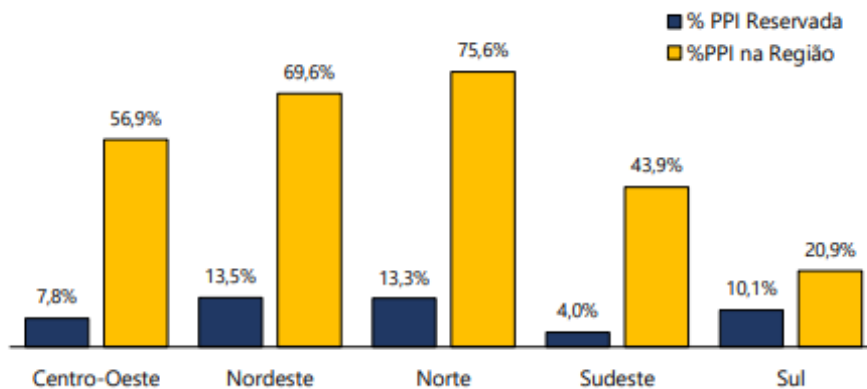
Fonte: GEMAA- IESP/UERJ, p. 14.

Percebe-se que antes da obrigatoriedade da lei nenhuma universidade oferecia programas afirmativos para ingresso de pessoas com baixa renda, sendo remetida a origem na escola pública à situação socioeconômica. Este critério foi o de maior presença nas universidades (em 37 delas). Com a lei, o critério de baixa renda é reserva específica de ingresso como subcota à escola pública no ensino médio, com ou sem autodeclaração étnico-racial. Quanto ao critério racial, o público beneficiado é o nominado “preto e pardo”, note-se que somente 21 das 63 universidades (menos de 1/3) possuía programas nesse sentido antes da lei, apesar de ter havido grande discussão sobre a pertinência de critérios raciais. Note-se,

ainda, que programas com diferentes critérios dos indicados pela lei de cotas foram assumidos pelas universidades nos últimos dois anos, na UFRGS a exemplo, iniciou ingresso específico para pessoas em situação de refúgio, oferecendo 32 vagas em 19 cursos de graduação, para ingresso no primeiro semestre de 2018. Na primeira seleção 06 candidatos foram aprovados<sup>33</sup>.

Outro aspecto do levantamento do GEMAA é o percentual de reserva de vagas assumido pelas instituições antes da lei em cotas étnico-raciais e posteriormente à lei, na cota denominada PPI- Pretos, Pardos e Indígenas, o que denota resistência na assunção desses critérios na proporção de abrangência à população regional em ambos os períodos. Após a lei que estipulou a vinculação dos programas étnico-raciais aos dados do censo demográfico há um aumento da reserva de vagas, mas que ainda estava longe de atingir a aproximação aos percentuais regionais em 2016:

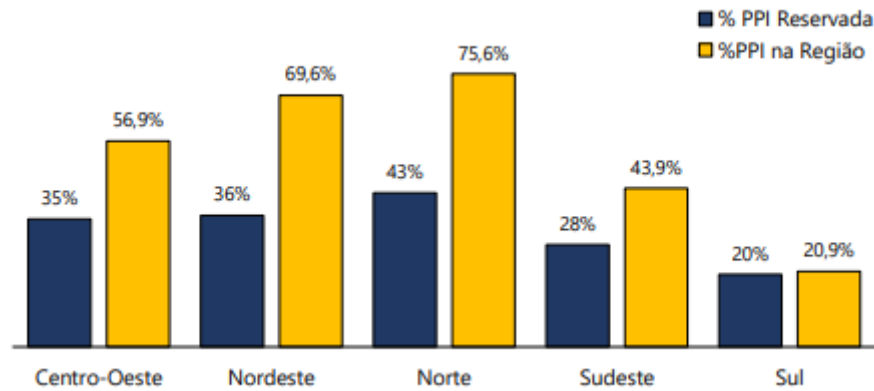
Gráfico 7: Percentual de vagas para pretos, pardos e indígenas comparados à proporção dessa população na região das universidades: 2012



Fonte: GEMAA- IESP/UERJ, p. 19.

<sup>33</sup> Informações sobre esta modalidade de ingresso disponíveis em: <http://www.ufrgs.br/prograd/processos-seletivos/ingresso-de-refugiados>, acesso em 07/12/2020.

Gráfico 8: Percentual de vagas para pretos, pardos e indígenas em comparação com a proporção dessa população na região das universidades: 2016



Fonte: GEMAA- IESP/UERJ, p. 19.

Percebe-se que em nenhuma região a reserva nas universidades locais atendia ao percentual respectivo regional em 2016. Novamente a região Sul figura como a única que atendia a totalidade da proporção da população. O levantamento refere que isso pode estar relacionado a ser um percentual menor (20,9%) de pessoas que se autodeclararam negras na região sul<sup>34</sup> e que este impacto não seria tão representativo na reserva de vagas nas universidades, como a região nordeste que registra 75,6%. No entanto, o alcance desse percentual na UFRGS se deu no âmbito da exigência dos estudantes negros, movimento social e servidores na composição e discussão da legislação interna. Outra ressalva é que essas informações se referem ao formato dos programas no processo de seleção do ingresso dos candidatos. Se quiséssemos analisar a aprovação dos candidatos ou a efetiva matrícula, seriam necessários dados internos das instituições, os quais são produzidos de forma esparsa, muitas vezes com dificuldade das próprias instituições acessarem, e não publicizados amplamente pelo MEC.

Ainda referente ao período *2013 a 2016* (pós lei de cotas e implementação obrigatória da política nas universidades) mapeei a produção científica de pesquisas de pós-graduação em espectro nacional, na região Sul e no Rio Grande do Sul, complementando o Estado de Conhecimento realizado anteriormente. Foram realizados alguns olhares, com maior profundidade as pesquisas que problematizam as realidades no contexto da UFRGS, debruçando-se nas sub temáticas pesquisadas, metodologias e referenciais teóricos que estruturam os trabalhos. A UFRGS é uma das instituições pioneiras nas ações afirmativas

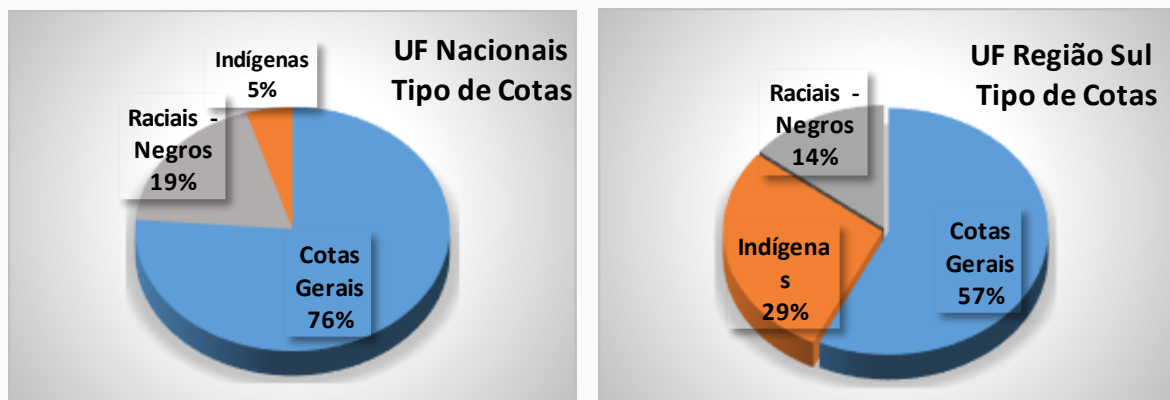
<sup>34</sup> Considerando que os efeitos do racismo na região sul podem influenciar no reduzido número de pessoas negras que assim não se autodeclararam no Censo Demográfico do IBGE.

juntamente com a Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, que completaram dez anos da política em 2017, agora com 13 anos. Foi a instituição gaúcha mais investigada sobre a política de cotas, sendo abordados temas que dão prosseguimentos a futuras pesquisas.

Neste segmento do Estado de Conhecimento a principal fonte de informações utilizada como ferramenta na busca das pesquisas foi a Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações da Biblioteca Nacional – BDTD que centraliza a produção dos programas de pós-graduação cadastrados no MEC<sup>35</sup>. Delimitando os critérios de seleção, foi realizada uma busca nacional a partir de três palavras-chaves: ‘ações afirmativas’, ‘cotas’ e ‘2013-2016’. A ferramenta selecionou 60 pesquisas, sendo que estas formaram o primeiro *corpus* de visualização da produção científica, sendo organizadas em tabela de bibliografia anotada, com a leitura flutuante dos títulos, palavras-chaves e resumos.

Percebeu-se que a produção de pesquisas de pós-graduação nacionalmente é bastante ampla, sendo que 35% delas se debruçaram em discutir a temática nas universidades federais em âmbito nacional e 23% nas universidades federais da região sul, percentual bastante representativo. Envolveram ainda as legislações que orientam a reserva de vagas no mercado de trabalho para pessoas com deficiência e cotas raciais nos concursos públicos federais (20%). Um dado interessante é quanto aos tipos de cotas pesquisados, relacionado às categorias de beneficiários, definidas pela lei de cotas e que atualmente formatam os programas afirmativos em todo território nacional:

Gráficos 9 e 10: Tipo de Cotas Pesquisados – Universidades Federais-UF Nacionais e da Região Sul



**Fonte:** Produzido pela autora a partir de informações do Banco de Teses e Dissertações BDTD da Biblioteca Nacional, 2017.

<sup>35</sup> Conforme referido em seu site na Internet, a visibilidade se amplia “por serem recuperados pela Networked Digital Library of Theses and Dissertations (NDLTD), uma organização internacional dedicada a promover a adoção, criação, difusão, utilização e preservação de teses e dissertações eletrônicas”. Informações disponíveis em <http://bdttd.ibict.br/vufind/>.

A reserva de vagas que beneficiam os indígenas e povos originários brasileiros é um tema de maior interesse das pesquisas realizadas na região Sul (29%) em relação ao pesquisado em outras regiões (5%). Quanto às cotas raciais, o interesse local (19%) é mais representativo que o nacional (14%). Nesta senda, as pesquisas locais explicitam um interesse maior em problematizar contextos que envolvem grupos beneficiários das políticas reparatórias e de inclusão social, envolvendo temas como diversidade, relações étnico-raciais, racismo, interculturalidade, etnocentrismo, eurocentrismo, dentre outras.

A categoria presente com mais recorrência nas pesquisas é a que nomeiei “cotas gerais”, que representam 57% regional e 76% nacionalmente. Nesta, considerei as pesquisas que em sua maioria envolvem diversos modelos das cotas, não sendo os grupos beneficiários uma delimitação central, mas sim temáticas em relação a qualquer modalidade de cotas, como desempenho acadêmico dos estudantes, políticas de assistência estudantil, questões socioeconômicas.

O segundo *corpus* de análise foi formado de onze trabalhos, selecionados dentre as sessenta pesquisas iniciais, por meio de três categorias: 1) pesquisas empíricas; 2) universidades federais; 3) Rio Grande do Sul. Foram selecionadas seis, nas quais somente três universidades federais gaúchas foram campo de investigação: UFRGS, UFSM e UFPel – Univ. Federal de Pelotas. São sete as universidades no Estado, sendo que em cinco delas a implantação das ações afirmativas ocorreu no período pós lei de cotas, quais sejam: UFFS – Univ. Federal da Fronteira Sul (mas que foi constituída com um sistema de ingresso amplo valorizando critério socioeconômico), UNIPAMPA - Univ. Federal do Pampa, FURG – Univ. Federal do Rio Grande, UFSCPA – Univ. Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre e UFPel.

Visando ampliar a pesquisa e certificar-se da existência ou não de produções em cada universidade, foram realizadas buscas nos repositórios digitais on-line de todas as instituições, utilizando as mesmas palavras-chave iniciais. Somente no repositório da UFRGS, o LUME-Repositório Digital, foram encontrados outros cinco trabalhos. Logo, foram totalizadas onze pesquisas, assim distribuídas: UFRGS (09), UFSM (01), UFPEL (01), sendo três teses e oito dissertações. Não houve trabalhos de pós-graduação produzidos sobre a política de cotas em quatro universidades gaúchas no período: UFFS, UNIPAMPA, FURG E UFSCPA. Esta ausência dificulta sobremaneira o acompanhamento da política no contexto regional e,

principalmente local, pois também não foram encontrados dados de avaliação institucionais disponíveis nos sites dessas instituições.

Sobre esses silenciamentos cabem investigações, mas a partir das problemáticas por mim vivenciadas no fazer acadêmico, lanço algumas hipóteses: as dificuldades de acesso aos dados do SISU<sup>36</sup>, principal processo seletivo de ingresso da maioria das universidades gaúchas, pois com centralidade nas plataformas de dados do MEC há muita dificuldade no fornecimento das informações por este órgão às universidades; o não envolvimento institucional na avaliação da política, que em muitos casos se configura como temática controvertida nas instituições; a ausência de grupos de pesquisa nos programas de pós-graduações interessados na temática como produção de conhecimento endógena; e, por certo, a recente finalização da implantação das ações afirmativas no ano de 2016 nas instituições. Questões que necessitam de pesquisas específicas para serem conhecidas.

Em aspectos amplos do conjunto delimitado dos onze trabalhos foi observado que programas de pós-graduação em Educação são os que mais discutiram a temática (73%). Os grupos de análise mais pesquisados são os estudantes beneficiários (25%), bem como dados de relatórios que avaliam a política institucionalmente (35%), o que remete à importância dessas informações, do comprometimento das universidades em produzi-los e avaliar a política. O âmbito docente (5%), aspecto essencial para o entendimento de contextos de significação e materialidade da política na relação pedagógica, no ensino e na formação humanística e profissional, foi aspecto pouco pesquisado regional e nacionalmente.

A UFRGS foi a principal instituição gaúcha investigada com maior número de trabalhos (09) e profundidade das investigações sobre a política de cotas, o que reflete no constante aprimoramento e discussão interna sobre os desafios conjunturais. Neste sentido e a partir do interesse de conhecer com mais atenção a produção científica na UFRGS, o *corpus* final de análise compreendeu as nove pesquisas nela realizadas, dando atenção aos resultados frutos das investigações empíricas. As pesquisas foram defendidas: 03 em 2014, 05 em 2015 e 01 em 2016. Com o objetivo de criar um inventário dos conhecimentos nelas produzidos, propôs-se a composição de mapas conceituais ampliados, concebendo-os como “diagramas de significados, de relações significativas; de hierarquias conceituais”, buscando classificar conceitos, relacioná-los e hierarquizá-los, a partir da concepção de uma aprendizagem significativa (MOREIRA, 2012). Foi composto um mapa de cada trabalho, possibilitando conhecer-se algumas ideias essenciais das pesquisas e, assim reunidos, compõem um “mapa

---

<sup>36</sup> Informações completas disponíveis em <http://sisu.mec.gov.br/>.

institucional”, em suas possíveis relações conceituais e problematizações, conforme figura a seguir.

Foi possível perceber que a temática das cotas raciais esteve presente em todo o período na maioria das pesquisas. Algumas aprofundando discussões de conjunturas sociais que se reificam nas instituições e demonstrando suas contradições. O percurso amplo transita na problematização de quatro dimensões da política:

- *o ingresso* via ações afirmativas à universidade: as desigualdades históricas e sociais que se atualizam e mantêm dispositivos de discriminação raciais, desigualdades socioeconômicas e de classe social, as quais trazem ao imaginário excludente dos estudantes secundaristas pobres, de escolas públicas, negros e indígenas não deverem frequentar um curso superior em uma universidade pública, dado o aspecto elitista de sua constituição;
- *a permanência* dos estudantes: foco da maioria das pesquisas, trazem diversas problematizações que envolvem a possibilidade de se manter na universidade, tais como assistência estudantil, a política de permanência na instituição, os aspectos políticos e decisões que calcam possibilidades de rediscutir premissas e resolução de conflitos, dispositivos de diferenciação, racismo que agem como obstáculos. A permanência é conceituada como as condições concretas que permitem ou não aos estudantes desenvolverem-se no percurso acadêmico até a diplomação (SANTOS, 2009; NERY, 2011, BELLO, 2011);
- *a formação acadêmica* dos estudantes: os objetivos de formação nos cursos e currículos, já que atualmente a metade dos ingressantes acessa a universidade pelas cotas e trazem à educação superior novas epistemologias, experiências de vida, culturas, diferenciadas em relação ao perfil de estudantes tradicionalmente ingressantes antes das cotas. Existem lugares para essas presenças ecoarem?
- *a diplomação* como objetivo: inserção no mercado de trabalho após a diplomação. Nesta dimensão poucas pesquisas foram encontradas.

Tais estudos explicitam o momento atual de aprofundamento da política, de avaliação do percurso já de 13 anos, do apontar para sua qualificação em um espectro estrutural na instituição, envolvendo questões materiais e simbólicas. Por fim, a construção deste Estado de Conhecimento dá um “mapa” para direcionar futuras investigações nas instituições, buscando a inovação e pertinência social na sua realização. Se por um lado, algumas temáticas e realidades institucionais estão amplamente abordadas, outras carecem de aprofundamento.



Como temas indicados estão as necessidades educacionais e programas de ensino-aprendizagem específicos, combate a processos discriminatórios que segregam estudantes, consolidação e valorização da presença de epistemologias negras e indígenas no espaço acadêmico em contraposição a padrões monoculturais, bem como a composição de práticas pedagógicas pluriculturais. Indica-se seguir no acompanhamento da produção do conhecimento entre os anos 2017-2020, o que a presente tese não abarcou.

Por fim, a lei de cotas foi ainda alterada em 2016 com a inclusão de subcota para Pessoas com Deficiência-PcD (BRASIL, 2016b, art. 3º e 5º) e com o art. 7º que estipula revisão da política nas instituições, a ocorrerem no ano de 2022, 10 anos após a promulgação da lei. A sociedade civil e os movimentos negros já vêm se organizando para este momento de renovação das cotas raciais, principalmente pelo que elas representam à população negra na legitimidade de suas pautas nas instituições de educação superior.

Como refere o reitor da Faculdade Zumbi dos Palmares, José Vicente

A gente entende que as ações afirmativas foram a única coisa que o país conseguiu minimamente construir de política pública para este público ao longo de 500 anos. E que, depois de dez anos, não tem como e nem por que extinguir as cotas.

A gestão da instituição lançou em junho de 2020 uma campanha chamada “Movimento Ar” (RODRIGUES, 2020), que se constitui em uma série de metas no combate a práticas racistas na sociedade brasileira. O Nome da campanha faz referência ao assassinato ocorrido nos Estados Unidos de George Floyd em 25 de junho de 2020, homem negro morto por sufocamento por um policial em plena via pública.

## MAPAS CONCEITUAIS 1: TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFRGS ENTRE 2013 - 2016

### COTAS RACIAIS / CURSO DE DIREITO (BARANZELLI, 2014) - Dissertação

Identidade, Ideologia, Raça e Branquidade  
(Hall; Thompson; Guimarães; Skidmores;  
Apple; Bento; Giroux)

Vivências das Relações Raciais - vidas  
cotidianas e trajetória escolar

Cotista e Negros - primeiros membros da  
família a cursarem a Educação Superior

Perfis diferenciados dos estudantes brancos e  
negros (idade, moradia, classe social, trabalho)

Necessidade de ações institucionais contra  
práticas racistas e discriminatórias

### ESTUDANTES DO RS / COTISTAS / LUGAR NA UFRGS (CASTRO, 2014) - Dissertação

Estudantes do Interior do RS /POA / Região  
Metropolitana (Lahire; Bourdieu; Granado)

Os estudantes que declaram maior renda, optam por  
cursos com maior prestígio social

Estudantes de POA e Região Metropolitana -  
Cursinhos Pré-vestibulares Populares - orientam-se  
por valorização do universo negro

Análise geracional de acesso ao ES; Dados  
questionam a crença na existência da Democracia  
Racial no Brasil.

### COTAS RACIAIS / CURSO DE MEDICINA (NOGUEIRA, 2015) - Dissertação

Rupturas e configurações - Perspectivas Docentes  
Teóricos Negros Nacionais (Munanga; Carvalho,  
Henriques, Paixão, Munanga e Gomes).

Educação das Relações Étnico-Raciais - Para além  
das Cotas - presenças na Extensão e Ausências na  
Graduação

Cotas representam interferências no espaço de poder  
universitário; Dispositivos de segregação e  
diferenciação dos cotistas negros em sala de aula  
pelo desempenho no vestibular e nas disciplinas

Produção de Invisibilidades dos estudantes negros -  
branquitude, branqueamento, pretença inferioridade  
a partir do desempenho acadêmico, mas que não se  
confirmam nos dados acadêmicos

### POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA AOS COTISTAS (BUENO, 2015) - Dissertação

As ações de permanência estão permeadas  
pelos referenciais de inclusão social e justiça  
social? (Bourdieu; Fraser)

Fragilidade em propor mudanças estruturais e  
quanto à participação democrática na sua  
construção

Insucessos (retenção acadêmica nos cursos)  
podem representar a resistência discente à  
colonização e assimilação - cultura elitista,  
dominante e homogênea

Avanços na promoção da igualdade de  
condições para permanência  
Desafios para melhor distribuição dos recursos

### COTISTAS AUTODECLARADOS NEGROS / TRAJETÓRIAS (TANIKADO, 2015) - Tese

Cartografia (Deleuze; Gattari) - efeito do ingresso pelas AA de estudantes autodeclarados negros

Trajетórias de vida tensionam padrões, processos e hábitos universitários, produzindo deslocamentos no cotidiano e abrindo possibilidades de reinvenção?

UFRGS produz restrições ao ingresso e permanência dos cotistas negros - criação de regulamentação mais severa sobre o desempenho acadêmico

Análise das restrições: invisibilizam a violência racial existente; descaracterizam a participação de todos na produção das AA

### RACISMO / EXCELÊNCIA ACADÊMICA / CULTURA DO RECONHECIMENTO (GRISA, 2015) - Tese

Entender dinâmicas políticas e acadêmicas - AA podem desencadear uma cultura de reconhecimento no interior de uma univ. de excelência?

AA instauram um desvio no *habitus* acadêmico - oportunidade real de mudanças institucionais na construção de uma cultura do reconhecimento

Configuração dos lugares de gestão é mais plural do que no passado recente / Centralidade política e decisória dos docentes em relação à estudantes e técnicos, mantém certa tradição

Desafio na busca de alternativas qualificadas para garantir a permanência e a diplomação, principalmente os de baixa renda e negros



### PEDAGOGIA / LIES-Laboatório de Informática do Ensino Superior (PRETTO, 2015) - Dissertação

Estudo de Caso, ingressantes em 2008, início da política de cotas. Brandão; BS Santos; Paulo Freire.

Cotistas - vontade de ultrapassar limites de sua condição social, tanto comunitariamente como no meio acadêmico

Cotas não são totalmente preenchidas na Pedagogia; Assistência Estudantil é insuficiente às necessidades; Universo acadêmico muito diferente: linguagens, modos de convivência, exigências de ensino.

Acesso, permanência, formação e conclusão da ES; Importância de pensar os espaços institucionais para atender aos estudantes em suas particularidades - o LIES pode ser um facilitador para democratizar o acesso ao conhecimento; AA - conquista social parcial - valorizar vozes e diversidade de saberes, conhecimentos dos grupos ingressantes

### IGUALDADE / EXCLUSIVISMO AO ENSINO SUPERIOR / COTAS SOCIAIS E RACIAIS (GONZALES, 2015) - Tese

Noção de igualdade atrelada a noção de oportunidades nas AA. Epistemologia Política. Foucault; Latour; Law; Despret, Stengers.

Dois processo: padronização nos procedimentos de controle para garantir a igualdade formal do indivíduo - prescrita nos documentos legais e experiência de um sujeito ético na afirmação de uma identidade racial

Tensionamento pelas AA no exclusivismo experimentado pelo público elitista que tradicionalmente acessa a Universidade

Critério social nas AA (vincula-se estrategicamente aos processos econômicos vigentes); É no critério racial que tensiona o arranjo econômico vigente, pois é a partir dele a denúncia do debate racializado que está presente nas relações cotidianas.

### CONTEXTOS EMERGENTES / EXPERIÊNCIAS ESTUDANTIS (ERIG, 2016) - Dissertação

Investigar a adaptação dos estudantes às exigências da universidade - permanência

Contexto sociocultural - dificuldade financeiras e perfil dos estudantes como de primeira geração

Estudantes entendem as cotas como via de acesso à ES e mobilidade social; mas relatam discriminação, ainda que, velada da comunidade universitária  
Processo ensino-aprendizagem: problematiza que os professores na ES se vêem como cientistas e não como ministrantes de aulas; Discriminação pelo desempenho acadêmico (conhecimentos anteriores expresso pelos estudantes)

## 2.4. O Sul que tensiona por existir na Universidade: A urgência de epistemologias afro-brasileiras e africanas no ensino da Graduação

A disputa política sobre 'que conhecimentos' é, ao mesmo tempo, a disputa política sobre que sociedade, que região queremos. Não haverá transformação dos conhecimentos sem uma mudança nas relações históricas de poder na América Latina e no Caribe; embora, tampouco haverá mudança nas relações históricas de poder na região sem uma transformação dos conhecimentos.

*Declaração Final da III Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe (2018).*

Teorizar política e epistemicamente a heterogeneidade que compõe o Sul global está na base das Epistemologias do Sul. Em um dos seus trabalhos mais recentes, Boaventura caracteriza as Epistemologias do Sul como um conjunto de indagações sobre a construção e validação do conhecimento nascido na luta, de formas de saber desenvolvidas por grupos e movimentos sociais como parte da sua resistência contra as injustiças e as opressões sistemáticas causadas pelo capitalismo, o colonialismo e o patriarcado.

*Maria Paula de Meneses.*

*Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Essencial. Vol. 1. (2018, p. 27)*

A partir do reconhecimento da existência do Sul desigual racialmente, estruturado por hierarquias sociais que colocam grupos inteiros na marginalidade, podemos nos situar nele. Ele é real, apesar de ser insistentemente invisibilizado nas tramas da ilusória crença na democracia racial. Aprender que existe o Sul e ir para o Sul é um exercício que aqui seguimos, aprofundamos agora nosso olhar para o espaço acadêmico universitário, enfocando a discussão racial a partir da emergência da pauta da educação das relações étnico-raciais-ERER como política curricular nacional, a qual tensiona pela descolonização da produção do conhecimento na direção da perspectiva negra decolonial brasileira.

Necessário refletir sobre os diferentes paradigmas científicos, a necessidade de descolonização das universidades no bojo de um projeto de educação latino-americano e negro, pautas urgentes que emergem no espaço da UFRGS, no curso de Psicologia, tensionando por tratarem temas como racismo, branquitude, valorização da negritude e seus saberes, epistemologias outras fundamentadas para além da tradição eurocêntrica do conhecimento científico do Norte, as quais constituem com centralidade a formação no ensino da graduação.

### **2.4.1. Indagar a primazia da produção eurocentrada do conhecimento científico: A Educação das Relações Étnico-Raciais-ERER**

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade (...). Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir nos estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. (BRASIL, 2004b, p. 07).*

Como vimos, as políticas de ação afirmativas com enfoque racial se configuraram no contexto de luta negra que promove rupturas na tradição universitária. Elas trouxeram novos aspectos aos contextos universitários e, em especial, na caracterização do público discente que as frequentava, historicamente elitista, de origem escolar em escolas privadas na educação básica, com privilegiada situação socioeconômica e majoritariamente de cor e raça branca.

A série de dados realizada pela ANDIFES/FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis traz esse panorama quanto ao perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das IFES desde sua primeira edição em 1996, e posteriormente 2003, 2010, 2014 e 2018, estando na quinta edição (ANDIFES, 2011; 2016; 2019). Demonstra a mudança do perfil dos graduandos em diversos aspectos. Quanto aos critérios raciais “o número de alunos negros quase triplicou de 2003 a 2014. Juntos, pretos e pardos já representavam, há três anos, 47,5% do total de estudantes das universidades federais do Brasil”. A tabela abaixo explicita este aumento:

Tabela 1: Graduandos (as) e população brasileira segundo Cor ou Raça - 1996 a 2018 (%)

Cor ou Raça	Pesquisa	1996 <sup>1</sup>	2003 <sup>1</sup>	2010 <sup>1</sup>	2014 <sup>1</sup>	2018
Amarela	IFES	-	4,5	3,1	2,3	2,1
	PNAD/IBGE	0,4	0,4	1,1	0,5	0,4
Branca	IFES	-	59,4	53,9	45,7	43,3
	PNAD/IBGE	55,2	52,0	47,7	45,5	38,6
Parda	IFES	-	28,3	32,1	37,8	39,2
	PNAD/IBGE	38,2	41,5	43,1	45,1	52,5
Preta	IFES	-	5,9	8,7	9,8	12,0*
	PNAD/IBGE	6,0	5,9	7,6	8,6	8,1
Indígena	IFES	-	2,0	0,9	0,6	0,9**
	PNAD/IBGE	0,2	0,2	0,4	0,4	0,4
Sem declaração	IFES	-	-	-	3,8	2,5
	PNAD/IBGE	-	-	-	-	-

Fontes: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): Pesquisas Anuais de Domicílios (1996, 2003 e 2014) e Censo 2010. V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES (2018).

<sup>1</sup>FONAPRACE/ANDIFES (1997, 2004, 2011, 2016).

\* Pretos, em 2018, corresponde a soma das categorias "Pretos – não quilombolas" e "Pretos quilombolas".

\*\* Indígenas, em 2018, corresponde a soma das categorias "Indígenas Não Aldeados" e "Indígenas Aldeados".

Fonte: ANDIFES, 2019, p. 21

É significativo o aumento dos graduandos que se autodefinem pardos nas IFES: em 2003 representavam 28,3%, em 2014, 37,8% e em 2018, 39,2%. Mas comparando com os percentuais de autodeclaração da população, em todos os anos a presença parda nas IFES é menor, o que demonstra que a representatividade populacional ainda não foi alcançada, logo, apesar dos importantes avanços, ainda é um projeto inacabado. Quanto aos que declaram sua cor ou raça preta o panorama de maior presença nas IFES aponta de 5,9% em 2003 para 9,8% em 2014 e 12% em 2018 e nesse caso a representatividade populacional indicada no PNAD/IBGE é alcançada nas IFES em todos os anos. As mudanças ocorridas nos últimos 10 anos no aumento da autoidentificação da população como negra segue a mesma tendência nas IFES. A referência às cotas raciais é direta:

A partir de 2014, quando as cotas raciais nas federais já acumulavam quase 10 anos de existência e já surtia efeito a Lei nº 12.711 (Lei das Cotas) (BRASIL, 2012), em seu segundo ano de implantação, pretos e pardos somados ultrapassaram os brancos entre os graduandos. Em 2014 sua participação era somente 1,9 p.p. superior à de seus colegas brancos. Em 2018 essa diferença atingiu 7,9 p.p, marca bastante expressiva dado o histórico de exclusão desses grupos em espaços de prestígio social e poder, como as universidades públicas (ANDIFES, 2019, p. 22).

A ampliação do ingresso à população negra é uma conquista das políticas raciais, mas que não está totalmente consolidada, pois no contexto de cada instituição e curso muitas questões ainda pendem. Conjuntamente também são produzidas legislações que

problematizam a direção epistêmica da produção do conhecimento nas instituições, e esta passa a ser uma pauta central no interior das universidades, que se insere em uma pauta latino-americana.

Acompanhando os movimentos que envolvem a educação superior na América Latina, tais problematizações vêm ocupando mais espaços acadêmicos nos últimos anos, em diversos países e instituições. Uma das referências de fomento e práticas é o projeto intitulado *Diversidade Cultural e Intercultural na Educação Superior* do Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe da Organização das Nações Unidas (IESALC-UNESCO). Iniciado no ano de 2007, sob a coordenação do professor argentino Daniel Mato, a iniciativa busca promover maior visibilidade e valorização dos protagonismos dos povos locais e seus projetos. Atualmente, as redes de colaboração vêm se aprofundando com a parceria entre o Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados (CEIA-UNTREF), a Red Interuniversitaria de Educación Superior y Pueblos Indígenas de América Latina (Red ESIAL) e a Cátedra UNESCO Educação Superior e povos indígenas e afrodescendentes em América Latina. A Cátedra UNESCO/UNTREF-Universidad Nacional de Tres de Febrero/Argentina<sup>37</sup> é composta por uma rede de 61 colaboradores de instituições de educação superior da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Costa Rica, Equador, Espanha, México, Nicarágua e Peru.

A partir dessas aproximações, a rede percebeu como necessária a realização de encontros anuais, iniciando-os em 2014 e já estando no 6º Colóquio Internacional. Eles objetivaram o fortalecimento de redes colaborativas latino-americanas na educação superior. Refiro em especial o 4º Colóquio realizado em 2017 que tratou da temática das Políticas Públicas *Posibilidades, Obstáculos y Desafíos*, momento em que diversos países discutiam, implementavam e/ou consolidavam políticas de ingresso e permanência dos povos indígenas e afro-latinos na educação superior. O 5º colóquio, realizado em 2018, avançou em valorizar experiências efetivas de colaboração intercultural em *servicio, investigación y aprendizajes*. Foram realizados 07 painéis envolvendo a participação de instituições de educação superior, comunidade de povos indígenas e afrodescendentes de diversos países. Contou com 28 trabalhos apresentadas, 18 partilhadas por universidades da Rede ESIAL e 10 selecionadas por um jurado internacional (NOGUEIRA, 2018), dentre os quais apresentei experiência de colaboração intercultural que ocorre em disciplina da UFRGS (DOEBBER, NOGUEIRA, 2018).

---

<sup>37</sup> Disponível em: <http://www.untref.edu.ar/catedra-unesco-de-educacion-superior-y-pueblos-indigenas-y-afrodescendientes-en-america-latina>. Acesso em: 09 dez. 2020.

Os relatos institucionais brasileiros pontuaram diversas resistências nas universidades convencionais (organizadas pelo modelo tradicional de educação superior) em acolher novas epistemologias e saberes, gerando conflitos e práticas discriminatórias étnico-raciais. Sendo uma realidade latino-americana, a Cátedra lançou a linha de trabalho “Iniciativa para a Erradicação do Racismo na Educação Superior” (2018-2021) reunindo as instituições parceiras na proposição de ações e práticas no combate ao racismo<sup>38</sup>. O 6º colóquio, realizado em 2019, ocorreu pela troca de experiências sobre as muitas formas que o racismo e a discriminação racial se manifestam na educação superior na América Latina e Caribe<sup>39</sup>.

O grupo conecta-se no âmbito das discussões das Conferências Regionais de Educação Superior para América Latina e Caribe – CRES e suas perspectivas regionais. A III CRES, última edição realizada em junho de 2018 em Córdoba/Argentina, é uma importante referência. Retomando cenas dos movimentos estudantis de 1918, reuniu reitores e autoridades de instituições de toda América Latina.

A composição de uma declaração final reuniu a construção coletiva de diretrizes em eixos específicos. Já em seu preâmbulo é evocado que “os universitários de hoje, como aqueles há um século, pronunciam-se a favor da ciência com humanismo e da tecnologia com justiça, pelo bem comum e os direitos para todas e todos (III CRES-Declaração, 2018, p. 01). Destacam-se as concepções de que a educação superior é um bem público social, um direito humano universal e, desta forma, deve estar a serviço da emancipação social:

Estes princípios se fundam na convicção profunda de que o acesso, o uso e a democratização do conhecimento é um bem social, coletivo e estratégico, essencial para poder garantir os direitos humanos básicos e imprescindíveis para o bem-estar dos nossos povos, a construção de uma cidadania plena, a emancipação social e a integração regional solidária latino-americana e caribenha. (p. 01)

A III CRES indica de forma contundente a assunção de políticas afirmativas com a “revisão em profundidade dos procedimentos de acesso ao sistema, elaboração de políticas de ações afirmativas - com base em gênero, etnia, classe e capacidades diferentes - para garantir o acesso universal, a permanência e a titulação” (p. 3-4). Buscando romper com o ciclo de reprodução de privilégio que a educação superior historicamente esteve a serviço, reforça que “os sistemas de educação superior devem pintar-se de muitas cores, reconhecendo a

---

<sup>38</sup> Disponível em: <http://unesco.untref.edu.ar/quienes-somos>. Acesso em: 09 dez. 2020.

<sup>39</sup> Disponível em: <https://www.iesalc.unesco.org/2019/11/01/coloquio-esial-educacion-superior-y-pueblos-indigenas-y-afrodescendientes-en-america-latina/>. Acesso em: 19 ago. 2020.



interculturalidade dos nossos países e comunidades, para que a educação superior seja um meio de igualdade e de ascensão social (...)” (III CRES-Declaração, 2018, p. 3-4).

Na seção “Educação superior, diversidade cultural e interculturalidade” a declaração indica a transformação das instituições “para que sejam social e culturalmente relevantes”:

Mudanças essas que devem assegurar a incorporação nas instituições de educação superior das cosmovisões, valores, conhecimentos, saberes, sistemas linguísticos, formas de aprendizagem e *modos de produção de conhecimento de ditos povos e grupos sociais*. É iniludível reconhecer e valorizar as *epistemologias*, modos de aprendizagem e concepções institucionais próprios de povos indígenas e afrodescendentes, comunidades camponesas e outras socioculturalmente diferenciadas. (...) A educação não só é um direito humano senão também um direito dos povos (p. 08) [grifo nosso]

Firmando a ideia do compromisso social da educação superior no desenvolvimento regional, indica um “rompimento epistêmico” na produção de conhecimento quando propõe a valorização dos povos e suas particularidades. Explicitando as relações de poder que envolvem esse âmbito, refere que a transformação de conhecimentos está intrinsecamente relacionada a mudanças nessas relações na América Latina e Caribe (p. 10). Logo, esta discussão no âmbito do continente está aquecida, se apresenta urgente e vem sendo protagonizada pelos povos negros e indígenas.

As perspectivas decoloniais, ou descoloniais, vieram captando tais tensões na região, transcorrendo a segunda metade do século passado, como já referido, remetem à problematização dos paradigmas da ciência moderna e à própria dimensão epistemológica dos conhecimentos por ela tidos como válidos. Perseguindo as ideias de Boaventura de Souza Santos, a obra *Um discurso sobre as ciências* (2018) é um trabalhado de referência, publicado em 1987, estando em sua 8ª edição, na qual traça linhas matriciais de seu pensamento para essa reflexão, as quais aqui visitaremos. Analisa a situação presente das ciências em seu conjunto, discorrendo sobre o paradigma dominante emergente e sua crise, atribuindo “às ciências sociais antipositivistas uma nova centralidade” (p. 08). Discorre sobre os fundamentos da ciência moderna, questionando já no preâmbulo sobre “o papel de todo conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou empobrecimento prático de nossas vidas” (p. 17).

Afirma o fim de um ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica e de sua racionalidade, um modelo global de racionalidade “que admite variedade interna, mas que se distingue e defende, por via de fronteiras ostensivas e ostensivamente policiadas de duas formas de conhecimento não científico”, qual sejam, o senso comum e as chamadas

humanidades, ou estudos humanísticos (p. 20). Tal racionalidade também é totalitária, pois “nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (SANTOS, 2018, p. 20). Princípios que desde Copérnico, Newton e Galileu centraram-se principalmente na matemática (em que conhecer é quantificar no rigor das medições) e o estabelecimento de leis naturais, e destes o determinismo mecanicista, um dos pilares do progresso a partir do século XVIII, sendo o “grande sinal intelectual de ascensão da burguesia” (p. 31-32), os quais também fundamentaram os primeiros estudos da sociedade, com o positivismo e o estruturalismo.

Refere que o modelo mecanicista foi assumido de formas diversas, a dominante “consistiu em aplicar, na medida do possível, ao estudo da sociedade todos os princípios epistemológicos e metodológicos que presidiam ao estudo da natureza desde o século XVI” e a segunda, “cada vez mais seguida”, mas ainda marginal, foi a reivindicação “para as ciências sociais um estatuto epistemológico e metodológico próprios, com base nas especificidades do ser humano e sua distinção polar em relação à natureza” (p. 34-35).

Ressalta que uma das variantes dessas formas é o pressuposto “que as ciências naturais são uma aplicação ou concretização de um modelo de conhecimento universalmente válido e, de resto, o único válido” (SANTOS, 2018, p. 35) havendo sempre uma tensão para que os fenômenos sociais sejam estudados a partir das premissas epistemológicas que estudam os fenômenos naturais. A partir dos escritos de Ernest Nagel em *A estrutura da Ciência*, refere obstáculos às ciências sociais para se compatibilizarem com os critérios científicos das ciências naturais, dentre vários, destaco: “as ciências sociais não podem estabelecer leis universais porque os fenômenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados” (p. 37). A outra vertente é a que reivindica às ciências sociais “um estatuto metodológico próprio”, considerando intransponíveis os obstáculos referidos por Nagel (p. 39).

Santos refere que, ainda que a segunda vertente represente um sinal de crise e sinalize alguns componentes de transição para um outro paradigma científico, ela pertence ao paradigma da ciência moderna, o qual possui o estatuto de universalidade, pois mesmo a partir do século XVIII quando foi se anunciando “o caráter único do ser humano” a prioridade cognitiva das ciências naturais sob as sociais se manteve (p. 41). Este paradigma dominante, afirma o autor, entra em crise desde Einstein e a mecânica quântica, questões que desenvolve detidamente trazendo diversos teóricos, demonstrando que alguns pilares da ciência moderna são questionados em sua essência a partir de então: “a noção de lei tem vindo a ser parcial e

sucessivamente substituída pelas noções de sistema, de estrutura, de modelo e, por último, pela noção de processo” (SANTOS, 2018, p. 55).

O paradigma emergente que discorre Santos, é um exercício especulativo e de imaginação sociológica, pois trata-se de algo que mesmo que sentimos vivê-lo agora, ele também diz do futuro (p. 63). O nomina de “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”, em que enquanto paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), não ficando só restrito ao científico, deve ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente) (p. 64-65). Desenvolve um conjunto de teses em que o apresenta. A primeira, que “todo o conhecimento científico-natural é um conhecimento científico-social”, afirma a emergência do conhecimento não dualista a partir de diversos teóricos e campos científicos:

um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual, animal/pessoa (SANTOS, 2018, p. 69).

A segunda, “todo o conhecimento é local e total”, refere aqui que “a excessiva parcerização e disciplinarização do saber científico” dificulta as possibilidades da ciência em lidar com a complexidade da realidade, pois forma profissionais hiperespecializados sem a visão do todo e aprofunda as fronteiras entre as disciplinas científicas, limitando outras possibilidades. Afirma que no paradigma emergente o conhecimento é total, mas também local “constitui-se em redor de temas que em dado momento são adotados por grupos sociais concretos como projetos de vida locais, sejam ele reconstituir a história de um lugar, manter um espaço verde (...)” (p. 82). Sendo local, ele também é total, porque “reconstitui os projetos cognitivos locais, salientando-lhes a sua exemplaridade, e por essa via transforma-os em pensamento total ilustrado”, e continua “é um conhecimento sobre as condições e possibilidades. As condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local” (p. 83).

Na terceira tese “todo o conhecimento é autoconhecimento” fala da separação que o paradigma moderno científico impetrou entre sujeito e objeto, sendo profundamente questionado nas ciências sociais pós-estruturalistas, o que abre a possibilidade de uma concepção do humano não só como um sujeito epistêmico, mas também empírico (SANTOS, 2018, p. 86; 88). Nesse sentido, “a nova dignidade da natureza mais se consolidou quando se verificou que o desenvolvimento tecnológico desordenado nos tinha separado da natureza em

vez de nos unir a ela e que a exploração da natureza tinha sido o veículo da exploração do homem” (p. 88-89). Afirma que no paradigma emergente, o caráter autobiográfico e autorreferenciável da ciência é assumido. Os ganhos de uma ciência funcional, a que vivemos até então, trouxeram muitas contribuições as nossas possibilidades de sobrevivência, porém afirma

hoje não se trata de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensível e íntimo que não nos separe e ante nos uma pessoalmente ao que estudamos” (SANTOS, 2018, p. 92).

A quarta e última tese refere que “todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum”, afirmando a concepção de que só a configuração de todas as formas de conhecimentos é racional, diferente da racionalidade moderna em que a ciência é a forma mais válida e legítima. A ciência pós-moderna “tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas” (p. 95), sendo o conhecimento do senso comum o mais importante de todos. Refere suas características, as quais ressalto: “reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma fiável e securizante”, e ainda “desconfia da opacidade dos objetivos tecnológicos e do esoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade do acesso ao discurso, à competência cognitiva e à competência linguística” (SANTOS, 2018, p. 96). Nesse sentido, o senso comum por si mesmo “é conservador e pode legitimar prepotências, mas interpenetrado pelo conhecimento científico pode estar na origem de uma nova racionalidade”.

No bojo das discussões desse novo estatuto que Santos vislumbra emergir, vem sendo problematizados os pilares do paradigma científico moderno que marginalizou os conhecimentos africanos, afro-brasileiros e negros como válidos de cientificidade, estando até a atualidade ausentes dos programas de formação escolares e universitários. Nesta senda, a ciência moderna nasce racista, e o racismo moderno pós-abolição formal no Brasil funda-se na perspectiva biológica e na natureza das diferenças físicas humanas, afirmando a inferioridade das raças indígenas e negras com os preceitos eugenistas (GUIMARÃES, 2004). Este processo foi cientificamente legitimado pela educação superior da época

O racismo duro da Escola de Medicina da Bahia e da Escola de Direito de Recife, entrincheirado nos estudos de medicina legal, da criminalidade e das deficiências físicas e mentais, evoluiu, principalmente no Rio de Janeiro e São Paulo, em direção a doutrinas menos pessimistas que desaguaram em diferentes versões do ‘embranquecimento’, subsidiando desde políticas de imigração, que pretendiam a substituição pura e simples da mão-de-obra negra por imigrantes europeus, até as teorias de miscigenação que pregavam a lenta, mas contínua fixação pela população

brasileira de caracteres mentais, somáticos, psicológicos e culturais da raça branca, tais como podem ser encontrados em escritos de Batista Lacerda (1911) e Roquette Pinto (1933). (GUIMARÃES, 2004, p. 11-12)

A educação superior no Brasil, neste contexto, teve forte orientação francesa e alemã em sua constituição, e se firmou como espaço direcionado à realeza portuguesa, a partir de 1808, e posteriormente, à elite. No final do século XX o acesso ao ensino fundamental está universalizado, porém a progressiva mobilidade entre os níveis educacionais dos negros é expressivamente menor do que das pessoas brancas (IBGE, 2019, p. 07) e não representa mais de 17,6% da população na idade entre 18 e 24 anos que cursa a educação superior (BRASIL, 2015).

Santos refere ainda a necessidade de superar a própria história eurocêntrica das universidades no mundo que, embora sendo uma das instituições mais antigas do mundo, “ao contrário do que se pensa, elas não surgiram na Europa. Os primeiros centros de estudos são muçulmanos, estavam localizados em regiões do oriente médio, e essa história precisa ser reconhecida”. Na mesma oportunidade, o intelectual defendeu a inclusão de pensadores não-ocidentais, africanos e asiáticos nas universidades e referiu a linha abissal que separa

negros, mulheres, indígenas e demais grupos historicamente marginalizados dos ambientes de produção de conhecimento. (...). É preciso denunciar quanto conhecimento produzido por esses grupos nunca chegou às universidades, e abrir espaços para que cheguem.<sup>40</sup>

A constituição epistemológica dos conteúdos de ensino nas universidades nacionais também teve forte orientação europeia, fundando a perspectiva etnocêntrica situada em determinadas culturas eruditas, legitimadas como “mais qualificadas e cultas” deixando à margem os saberes locais e dos povos originários, não só na América Latina, mas também na Ásia e África.

José Solano-Alpízar<sup>41</sup> problematiza a educação atual a partir do questionamento de quatro dimensões epistêmico-sociais que permitem a configuração sócio-histórica da matriz de dominação neocolonial (2015, p. 119), a qual envolve formas de pensar, sentir, ser e estar: o antropocentrismo, o epistemocentrismo, o logocentrismo e o falocentrismo. Refere que a educação possui mecanismos de reprodução ideológica por excelência desta matriz. Não aprofundarei todas as dimensões, senão a segunda e terceira. O epistemocentrismo foi o

<sup>40</sup> Ideias proferidas na conferência intitulada “Descolonizar as universidades para uma ecologia dos saberes” ocorrida na UFMG-Universidade Federal de Minas Gerais quando das comemorações de seus 90 anos. (PORTAL GELEDÉS, 2017).

<sup>41</sup> Historiador e pedagogo, professor na Universidad Nacional de Costa Rica.

processo em que a cultura e o conhecimento euro-ocidentais foram convertidos como únicos e verdadeiros, sendo firmados numa superioridade epistemológica através de mecanismos ideológicos e simbólicos, com a roupagem da cientificidade, transformando-se nos processos de colonização na cultura dominante (p. 120). Nesta senda, outros saberes foram decretados como carecedores de validade, objetividade e universalidade, o que se configurou como uma forma real de violência simbólica “pois anula, invisibiliza e destrói as visões culturais próprias dos grupos originários da América, Ásia, África e Oceania” (p. 121).

Já o logocentrismo é conceituado como o lugar fundamental que as culturas dominantes outorgam à razão, ao *logos* (filosofia) através do racionalismo cartesiano que fundamentou toda a ciência moderna, como elemento central no processo de construção do conhecimento. Sua expressão é o raciocínio lógico e a interpretação matemática e exata do mundo físico firmada através do método científico, o que deslegitimou as concepções de mundo, de natureza e de ser humano de seus povos, conhecimentos e saberes que se fundamentavam em outras concepções (SOLANO-ALPÍZAR, 2015, p. 121-122). Logo, a descolonização da educação passa pela abertura/busca/construção/(des)coberta de outras referências na produção do conhecimento, de outras relações entre os diferentes sujeitos da educação as quais deem protagonismo para novas formas de pensar, sentir, ser e estar como sujeitos epistêmicos, revalorizando também seus saberes originários, historicamente marginalizados da ciência normativa.

Romper com o epistemocentrismo e com o logocentrismo, valorizando diferentes culturas e epistemologias na universidade para além do padrão monocultural norte cêntrico é uma das mais desafiadoras questões que o atual período de discussão da consolidação da política de cotas traz às instituições. Nesse sentido, Boaventura de Souza Santos (2011) propõe urgente reforma à universidade pública globalmente, na direção de sua democratização e emancipação (p. 55). A globalização neoliberal deve ser contraposta por uma globalização contra-hegemônica da universidade enquanto bem público “pondo fim a uma história de exclusão de grupos sociais e seus saberes de que a universidade tem sido protagonista ao longo do tempo e, portanto, desde muito antes da atual fase de globalização capitalista” (p. 56).

Nesse sentido, é na década de 2000, juntamente com as cotas, que passa a existir na educação brasileira a obrigatoriedade da diversidade étnico-racial na produção de conhecimentos que valorize a história, a cultura, os saberes e epistemologias afro-brasileiros, africanos e indígenas, com a promulgação das Leis 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008).

Os fundamentos da EREER se consolidaram pelas lutas da população negra por educação e pela desnaturalização de preceitos que negam os prejuízos do preconceito e da discriminação racial no âmbito escolar. Pela desnaturalização da inferiorização histórica da imagem e cultura do negro, e da assunção dos déficits sociais e escolares neste bojo com a formulação de políticas educacionais focais, embora esse processo esteja longe de ser amplo socialmente. A legislação indica ações pedagógicas concretas para a valorização da presença dos estudantes negros e indígenas, sua história e legado, e a constituição de espaços de debate e reflexão sobre as relações étnico-raciais entre os diferentes grupos.

Por meio da Lei 10.639/03 foi alterada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), sendo incluídos três artigos. Referia em seu *caput*: “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (art. 26-A). Com a alteração da LDB em virtude da reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) o artigo 26-A recebe nova redação, em que é desvinculada a Lei 10.639/2003 e vinculada a Lei 11.645/2008. Logo, além da obrigatoriedade da temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, temas relacionados aos povos indígenas são incluídos:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008).

As legislações referidas direcionaram tais orientações à educação básica, não incluindo a educação superior e, nesta lacuna, abriu-se margem a interpretações de que não era obrigatória a esta etapa de ensino. Quando o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCN EREER é promulgado (BRASIL, 2004a; 2004b), são feitas indicações diretas à educação superior:

as instituições de ensino superior incluirão, nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a educação das relações étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no citado Parecer CP/CNE 3/2004. (...) poderão ser desenvolvidos em: *disciplinas curriculares*, atividades complementares,

*conteúdos de disciplinas curriculares, iniciação científica/práticas investigativas, extensão (cursos e serviços), atividades extracurriculares (BRASIL, 2004a, p. 01) [grifo nosso]*

As DCN ERER, como política curricular, referem os conteúdos curriculares como meios, mas que seu objetivo é a ‘educação das relações’ e não só o estudo científico das temáticas indicadas. Concebe a produção do conhecimento nesta relação:

A educação das relações étnico-raciais tem por objetivo a *divulgação e produção de conhecimentos*, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL, 2004a, p. 01, grifo nosso).

(...) todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da *reeducação das relações entre negros e brancos*, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. (BRASIL, 2004b, p. 07) [grifo nosso]

Nilma Lino Gomes assim corrobora, afirmando que a possibilidade de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira no bojo da ERER só poderá ser considerada como um passo “se esses não forem confundidos com ‘novos conteúdos escolares a serem inseridos’, ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política” (2012, p. 106). Além disso, mesmo com a promulgação da legislação e ações inéditas que passam a existir nos sistemas de educação a partir da ERER “cabe ponderar que o processo de implementação de tais leis e políticas nem sempre corresponde à radicalidade emancipatória das reivindicações que o originaram” (GOMES, 2017, 36). Nesse sentido, discussões quanto aos termos da legislação e sua aplicabilidade, como observado na UFRGS, tornam o processo de implantação da legislação moroso, controverso, o que dificulta sua efetivação, como veremos.

A ERER é considerada um marco como política de reparação voltada à educação, vindo impulsionar “a demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos”. Corrobora com os preceitos fundamentais da Constituição Federal em seus artigos 5º, I, 210; 206, I, par. 1º do Artigo 242, Artigos 215 e 216 (BRASIL, 1988), sendo que é o Estado que passa “a promover e incentivar políticas de reparação” intervindo no sistema meritocrático “que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados” (BRASIL, 2004b, p. 06). Assim



políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de *ingresso, permanência e sucesso na educação superior, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro*, de aquisição de competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (BRASIL, 2004b, p. 06) [grifo nosso]

A legislação está em vigor há 17 anos e ampliou as conquistas legais, as perspectivas teóricas e possibilidades de práticas, como veremos ao longo desse trabalho, no entanto, o objetivo da EREER é desafiador, pois envolve práticas sociais e culturais há muito arraigadas, busca mudar “discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras”, promovendo “mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais (...)” (p. 06-07). Nesse sentido, sua inserção nos currículos dos cursos superiores de formação dos futuros profissionais é basilar, considerando o currículo como mais um dos espaços constituidores das relações étnico-raciais que, no momento que silencia esta dimensão, corrobora com as relações sociais desiguais racialmente. Um currículo silenciado nas questões étnico-raciais reproduz o *status quo*, como apontam as teorias pós-críticas do currículo (SILVA, 2011).

Complementando a legislação citada e percebendo a necessidade de traçar orientações diretas aos sistemas de ensino, foi aprovado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2009). Documento composto pela extinta SEPPIR-Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e MEC, nele são estabelecidas mais atribuições à educação superior, nas quais é possível perceber a dimensão da proposta da EREER na concepção de ações amplas a partir de um projeto institucional integrado:

## 5.2 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (...)

### 3. Principais ações das Instituições de Ensino Superior (...)

- b) Desenvolver **atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários** de promoção das relações etnicorraciais positivas para seus estudantes. (...)
- e) Fomentar **pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas** da temática das relações etnicorraciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana;
- f) Estimular e contribuir para a **criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica** na temática da Educação para as Relações Etnicorraciais.

(...)

#### 7.1.4. EDUCAÇÃO SUPERIOR (...)

##### Ações principais para a educação superior

- a) Adotar a **política de cotas raciais** e outras ações afirmativas para o ingresso de estudantes negros, negras e indígenas no ensino superior;

- b) **Ampliar a oferta de vagas na educação superior**, possibilitando maior acesso dos jovens, em especial dos afrodescendentes, a este nível de ensino; (...)
- e) **Construir, identificar, publicar e distribuir material didático e bibliográfico** sobre as questões relativas à Educação das Relações Etnicorraciais para todos os cursos de graduação; (...)
- g) Incluir os conteúdos referentes à Educação das Relações Etnicorraciais nos **instrumentos de avaliação institucional, docente e discente e articular cada uma delas à pesquisa e extensão**, de acordo com as características de cada IES (BRASIL, 2009, p. 53) [grifo nosso]

Nilma Lino Gomes (2018) discorre que foi a atuação do movimento negro e da intelectualidade negra a potência de trazer para o campo das ciências sociais e da educação a perspectiva negra decolonial brasileira, que figura como uma das responsáveis pelo processo de descolonização do conhecimento e dos currículos no país. Remonta à década de 1990 o reconhecimento desta presença na teoria educacional, podendo ser considerada “como parte da produção decolonial latino-americana” (p. 251). Afirma que desde lá os intelectuais e pesquisadores negros “discutiam como retirar os conhecimentos produzidos pela população negra brasileira e as discussões sobre África e diáspora africana do lugar da marginalidade e da subalternidade epistemológica que lhes era imposta” (p. 252). Afirma que a produção do conhecimento

Do movimento negro, da negra e do negro sobre si mesmos e a realidade que os cercam não têm origem nos bancos acadêmicos nem nos meios políticos. Isso surgiu na periferia, na experiência da pobreza, na ação cotidiana, nas vivências sociais, na elaboração e reelaboração intelectual de sujeitos negras e negros, muitos dos quais nem sequer foram (e alguns ainda não são) reconhecidos como pesquisadores, intelectuais e produtores de conhecimento (p. 252).

E é nessa direção que o processo de produção do conhecimento negro ocorre no curso de Psicologia da UFRGS, é no movimento negro, no movimento de estudantes negros que os estudantes leem a intelectualidade negra, afirmam-se negros, reconhecem o racismo institucional, se forlalecem e geram a força que questiona a academia e a transforma por dentro, como veremos. O exercício epistêmico de “indagar a primazia da interpretação e da produção eurocentrada de mundo e do conhecimento”, ideia da autora que intitula este subcapítulo, é um importante contributo da produção engajada da intelectualidade negra (p. 252), força que impulsiona as orientações da legislação da EREER a uma transformação de fato nas instituições educacionais.

## 2.5 A EREER que passa a existir nos currículos de Graduações da UFRGS

Desenvolveremos nesta seção olhares sobre o espaço macro institucional da UFRGS quando dos primeiros movimentos institucionais em tratar a implementação das orientações da EREER nos currículos dos cursos de graduação. Iniciaremos contextualizando a universidade e o ensino de graduação, um panorama do programa de ações afirmativas desde 2008, quanto a seu formato e estudantes ativos nas diferentes cotas de ingresso. Dados recentes sobre a política e presença negra, constantes nos relatórios institucionais também serão trazidos. Ainda pesquisas recentes que problematizam os desafios à permanência dos estudantes negros ingressantes pelas cotas raciais na UFRGS, as quais dialogaremos com algumas assertivas.

Através das lentes de Adichie (2019) sobre *O perigo de uma História Única* abordaremos a presença e ausência de temáticas e disciplinas étnico-raciais constantes nos currículos da UFRGS. Por fim, a aproximação às discussões e tensões ocorridas nos quatro Seminários de Educação das Relações Étnico-Raciais-ERER nos currículos da UFRGS (DEDS-PROEXT/NEAB), ocorridos em 2019, que se constituem como um espaço macro institucional que contribuiu na construção do reconhecimento da legislação e sua efetivação nos cursos.

### 2.5.1 A UFRGS – Vozes Diversas, Diferentes Saberes

“Olha, gente... eu achei que a gente tinha avançado, porque eu estou aqui há 5 anos, vão fazer 6 anos e não é de ontem que estamos discutindo as questões raciais. Eu não vejo aqui na proposta da disciplina a discussão racial e eu particularmente estou cansada, muito cansada de ser esse sujeito que aponta”.  
Daí vem todo aquele papo que todo mundo sabe, eles sabem por que eu já falei mil vezes...  
“como que num país que morrem por dia, ao menos, 83 jovens negros, nós vamos discutir juventude e psicanálise e não vamos discutir raça?  
Eu queria que vocês pudessem me dizer por que essa discussão não está presente aqui? Temos gênero, temos sexualidade, mas porque cabem elas e a discussão de raça não cabe?”  
*Nia. Psicóloga negra e Mestre na Psicologia da UFRGS.  
Protagonizou os primeiros movimentos de discussão da temática de EREER no curso.  
Fala pronunciada em uma disciplina da graduação no semestre 2018/1.*

O Salão UFRGS 2018 teve como tema inspirador “Vozes Diversas, Diferentes Saberes”, no qual a universidade remeteu “a importância da pluralidade dos discursos, saberes

e visões de mundo para construção e permanência da universidade”<sup>42</sup>, ideia que nos conduzirá ao discutirmos esta sessão, na medida que a universidade firma o compromisso com a diversidade e estas vozes querem falar e realmente serem presença. A UFRGS figura com destaque no cenário regional, nacional e internacional por seu porte, protagonismo e qualidade, atuando no ensino, pesquisa e extensão, completando em 2020, 86 anos. No ensino de graduação possui cursos presenciais e em Ensino à Distância - EAD, oferecendo cerca de 100 graduações em oito áreas: Artes; Ciências Biológicas, Naturais e Agrárias; Comunicação e Informação; Economia, Gestão e Negócios; Engenharia e Arquitetura; Exatas e Tecnológicas; Humanas e Sociais; e Saúde, distribuídos em 28 unidades regionais e acadêmicas, entre escolas, faculdades e institutos situados nas cidades de Porto Alegre e Osório<sup>43</sup>.

Sendo uma das primeiras universidades gaúchas a assumir ações afirmativas em seus processos de ingresso discente, os movimentos em prol da política iniciaram no ano de 2005. Diversas foram as mobilizações, sendo criado um Grupo de Trabalho-GT Ações Afirmativas como projeto de extensão, a fim de fomentar espaços entre a universidade e movimentos sociais e compor uma proposta<sup>44</sup>. Em 2007 diversas ações internas ocorreram e em sessão do Conselho Universitário-CONSUN, com a mobilização intensa de grupos da sociedade civil, foi aprovado o programa. Iniciando no processo de ingresso de 2008, entre os anos de 2007 e 2008 foi instituída a primeira Comissão de Acompanhamento documentada pela universidade<sup>45</sup> (UFRGS, 2013, p. 14) que atuou no processo de aprovação e implementação no vestibular.

O programa foi aprovado com o formato de reserva de 30% do total de vagas para estudantes que cursavam metade do ensino fundamental e o ensino médio em escolas públicas, sendo que no mínimo a metade destas (15%) era reservada a estudantes autodeclarados negros<sup>46</sup> (UFRGS, 2013, p. 47). Ressalta-se que o defendido pelo movimento negro era de que fossem implementadas cotas raciais com critério exclusivamente racial,

---

<sup>42</sup> Salão UFRGS 2018. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/salaoufrgs/tag/salao-ufrgs-2018/>. Acesso em: 03/set. 2020. Os Salões UFRGS ocorrem desde o ano de 1988 e são espaços potentes no fomento e compartilhar de conhecimentos entre a comunidade acadêmica e a comunidade externa. Reúnem espaços de ensino, pesquisa e extensão, ocorrendo também salões específicos para escolas de educação básica, dentre muitos outros públicos, disponível em: <https://www.ufrgs.br/salaoufrgs/anos-anteriores/>. Acesso em: 03 set. 2020.

<sup>43</sup> Informações disponíveis em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos>. Acesso em: 01 set. 2020.

<sup>44</sup> Relato completo deste processo consta na tese de Laura Cecília López (2009), intelectual que participou de diversos espaços nesse período embrionário das ações afirmativas na UFRGS.

<sup>45</sup> Tendo a seguinte composição: José Carlos dos Anjos, Maria Conceição Fontoura, Tatiana Rodrigues, Rita Camisolão, Junara Ferreira, Sara Rodrigues, Luciane Bello e Carlos Alexandre Netto.

<sup>46</sup> Conforme Decisão CONSUN 134/2007, primeira legislação do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS.

experiência que já existia em outras universidades federais como a UnB-Universidade de Brasília.

No período de 2009 a 2012 foi criada a Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas-CAPAA, na qual fiz parte como representante dos técnicos-administrativos via CEPE no ano de 2009. Histórico deste período consta em publicação específica (UFRGS, 2013) e na dissertação de Gregório Grisa (2010). Esses registros destacam as primeiras ações da universidade, os desafios na constituição de aprimorar a recepção, o acolhimento, o reforço acadêmico, o acompanhamento de processos institucionais e a criação de espaços de encontro e diálogo, a fim de entender questões que se inauguravam com a política. Desse período, destaca-se os trabalhos de Bello (2011) e Doebber (2011) que investigam os questionamentos que os estudantes cotistas traziam à universidade e que, percebeu-se nos processos de pesquisa, que eles eram expressos por segmentos da comunidade universitária presentes antes mesmo da política afirmativa.

Grande esforço foi dado a composição de estratégias de promoção da permanência, como o Programa de Apoio à Graduação-PAG (com aulas de reforço em diversas áreas de conhecimento oferecidas aos ingressantes), a atenção à Assistência Estudantil com a implantação do PNAES-Programa Nacional de Assistência Estudantil, o Projeto Conexão de Saberes: Diálogos entre a Universidade e as Comunidades Populares e o PET/Conexão de Saberes, o Programa de Conversações Afirmativas que perdura até a atualidade, promovido pelo Departamento de Educação e Desenvolvimento Social – DEDS-PROREXT (UFRGS, 2013, p. 25-34).

A primeira avaliação do programa foi realizada por Comissão *ad hoc* específica para tal, tendo como foco o ingresso, a ocupação das vagas, o impacto no perfil dos estudantes ingressantes, bem como de um olhar inicial sobre o desempenho acadêmico, já que havia somente 5 anos de ingresso (UFRGS, 2013, p. 35-43). Observou-se o desafio de ocupação das vagas destinadas aos estudantes negros, o que representou somente 38,5% de ocupação das vagas oferecidas entre 2008-2012 (p. 35). No entanto, o relatório visualizou que em 2007 eram somente 31,53% os estudantes oriundos de escolas públicas matriculados na universidade. Com cinco anos de operação do programa, chegou-se quase à metade. Quanto aos estudantes negros, sua presença passou de 3,27% em 2007 para 11,45% em 2012 (p. 07), ainda muito tímida, mas em movimento. Questões iniciais que nos convidaram, e convidam diariamente, à construção de um ambiente possível que valorize a diversidade étnico-racial, em uma instituição que historicamente não deu centralidade a este objetivo.

Tanto na implementação do programa quanto nas alterações necessárias ocorridas desde 2012, sempre suscitaram debates, discussões e mobilizações estudantis, protagonizadas principalmente pelos movimentos de estudantes negras e negros, o que demonstra um intenso comprometimento político dos coletivos com a pauta da educação. Destacam-se as ocupações da Reitoria nos anos 2016 e 2018. Quanto à primeira, a lei de cotas no ano de 2012 tornou obrigatória a reserva de vagas em todas as instituições federais de educação superior nacionais, aumentou percentuais de reserva e criou novas cotas, sendo que a UFRGS adaptou progressivamente seu programa às novas exigências, consolidando-o em 2016, quando foi necessária a revisão da legislação interna.

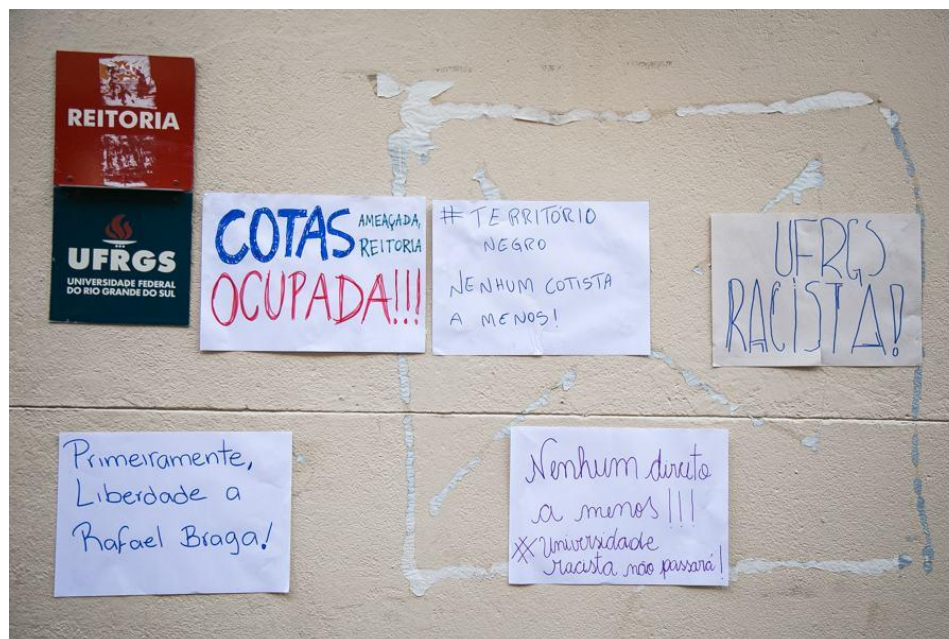
O processo de discussão da consolidação dessa legislação foi longo em diversos âmbitos, iniciado na PROGRAD, no qual participei e indiquei suas controvérsias, apreciado no CONSUN, no qual foi pedido vistas por representante técnico-administrativo, situação em que buscamos consenso com a Administração Central, culminando com a ocupação da Reitoria em 22 de setembro pelos estudantes. O coletivo de estudantes negros Balanta “Nenhum Cotista a menos” protagonizou essas movimentações. O ponto controvertido era o fim da mobilidade cotas-acesso universal dos aprovados no vestibular e SISU no critério de ocupação de vagas (sendo que o candidato das cotas podia migrar para o acesso universal – sem cotas – caso obtivesse maior nota de desempenho, o que ampliava o ingresso de cotistas no programa). A proposta da PROGRAD era no sentido de não haver mais essa possibilidade. Após diversas semanas de ocupação, tensões e negociações, foi decidido pela manutenção do critério de mobilidade entre cotas-acesso universal no primeiro acesso, sendo assim consolidada a resolução do programa (UFRGS, 2012).

Imagem 3: Ocupação da Reitoria da UFRGS/Setembro de 2016. Ciclo de Filmes e Debates



**Créditos:** Marcus Vinícius de Freitas Rosa

Imagem 4: Ocupação da Reitoria da UFRGS/Setembro de 2016. Cartazes na entrada



**Créditos:** Guilherme Santos/Sul21

No ano de 2018, quando da criação e normatização da Comissão Permanente de Verificação Étnico-Racial-CPVA para ingresso na UFRGS nas cotas raciais, nova ocupação da Reitoria ocorreu em março daquele ano, com duração de sete dias, protagonizada pelo movimento Balanta. Nessa ocasião, os pontos controvertidos eram quanto à composição das comissões e suas representações (solicitação da inclusão de representantes discentes, movimentos sociais e maior número de avaliadores); aos elementos de verificação da veracidade das autodeclarações, sendo exigência da comunidade negra que o fenótipo (cor da pele, cabelo e traços negros) fosse o único critério, pois se abriam práticas de verificação considerando a ancestralidade negra dos candidatos, o que possibilitaria maior ocorrência de fraudes com o ingresso de pessoas brancas.

Entre a ocupação do prédio, sua judicialização com pedido de reintegração de posse movido pela Reitoria e as tensões na negociação dos termos da legislação, o empasse foi resolvido somente em uma audiência de conciliação na Justiça Federal, onde ficaram acordados os termos com o aumento de representantes nas comissões e a manutenção do fenótipo como critério principal nas verificações<sup>47</sup>.

<sup>47</sup> Vide cobertura das Ocupações da Reitoria em reportagens veiculadas na mídia local (FOGLIATTO, 2016; MELO, 2018).

Imagem 5: Ocupação da Reitoria da UFRGS/Março de 2018 - ‘Cotas na UFRGS é para Valer! Para quem?’. Cartaz na entrada principal.



Créditos: Mauro Schaefer/Correio do Povo

Imagem 6: Ocupação da Reitoria da UFRGS/Março de 2018 - Comunidade e Movimento Negro protestam em frente à Reitoria



Créditos: Guilherme Santos/Sul21

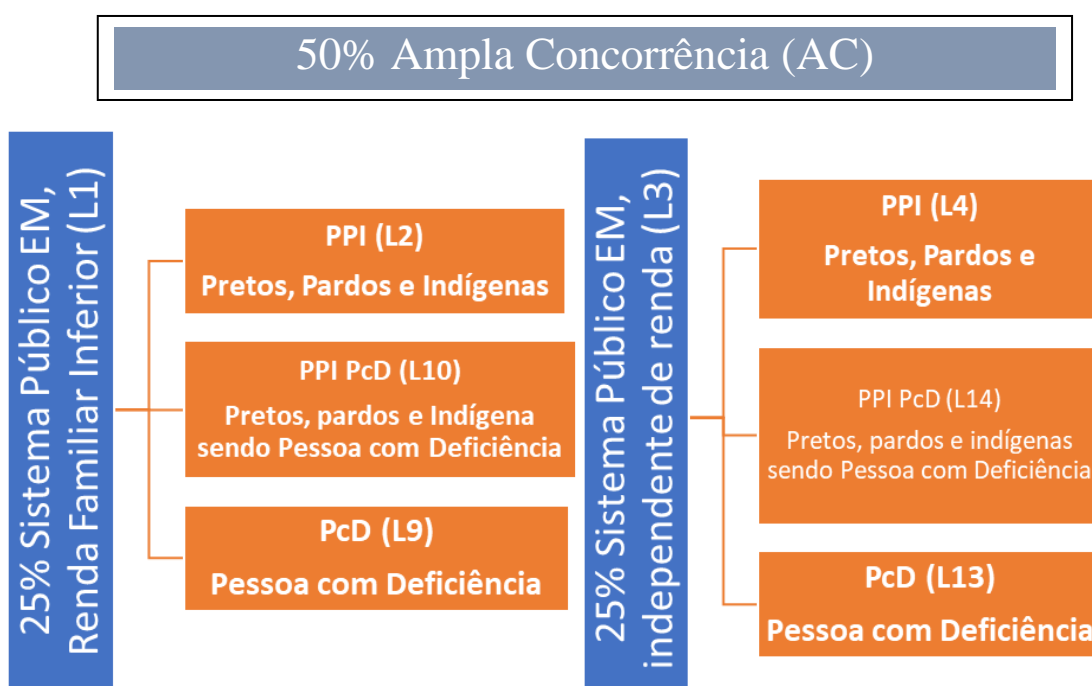
A atuação dos movimentos sociais e de estudantes negros na universidade dá forma e direção ao programa de ações afirmativas (GOMES, 2017), sendo que assim segue na implementação dos objetivos que envolvem o sentido da presença negra, como por exemplo, quanto a discussão da produção do conhecimento e criação de práticas antirracistas no contexto do curso de Psicologia, enfoque que aprofundaremos.

Quanto ao formato atual do programa de ações afirmativas, as cotas na UFRGS são classificadas como sociais (exigência da escola pública no ensino médio), com subcotas de renda (comprovando renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo



nacional per capita), étnico-raciais (através da autodeclaração e heteroidentificação racial) e também para pessoas portadoras de deficiência (com comprovação legal). Através do sistema de ingresso via Vestibular (70% das vagas) e SISU-Sistema de Seleção Unificada (30% das vagas), nove são as possibilidades atuais de ingresso, sendo a totalidade das vagas assim distribuídas (UFRGS, 2012):

Gráfico 11: Formato do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS em 2020



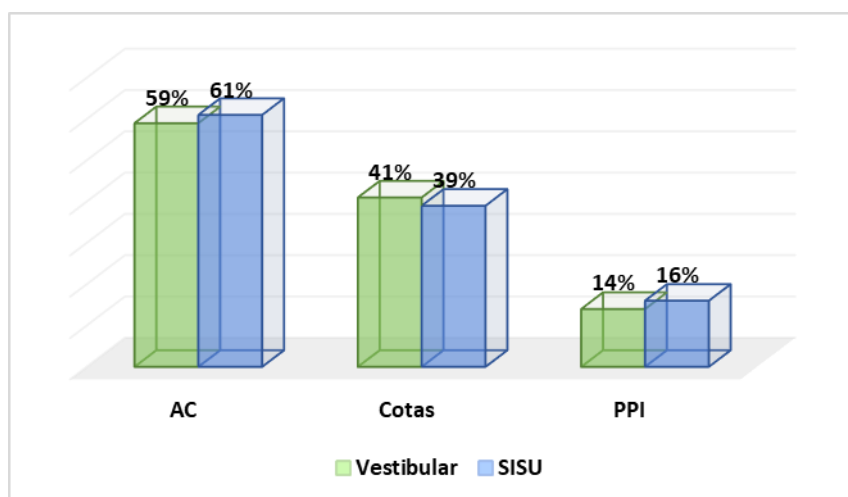
Fonte: Produzido pela autora.

Em agosto de 2020 ocorrem as aulas do semestre 2020/1 em formato remoto por conta da pandemia do coronavírus, no qual estão ativos<sup>48</sup> 23.707 estudantes no ensino de graduação, sendo que 59% (14.099) vinculados à ampla concorrência (o ingresso sem cotas) e 41% (9.608) vinculados às cotas pela reserva de vagas. Os dados mostram a prevalência de maior número de alunos ativos na ampla concorrência, mesmo considerando que a distribuição das vagas é de 50% para esta e 50% para as cotas. Essa distribuição foi sendo gradativamente assumida desde o ano de 2013 e ainda não está totalmente consolidada quanto a efetiva presença.

<sup>48</sup> Os estudantes ativos são os considerados com vínculo ativo, ingressantes pelo Vestibular e pelo SISU: matriculados ou não, estando em algum afastamento ou com semestre trancados em 2020/1, mas com possibilidade de matrícula futura. Os grupos não incluídos são: diplomados e em abandono definitivo. Dados extraídos de sistema interno de informações da UFRGS em 03/09/2020.

Além disso, tal disparidade tem relação a situações que ocorrem desde a efetiva matrícula dos candidatos nas cotas e durante a permanência dos estudantes, que pode ocorrer o abandono dos cursos, ou mesmo a integralização do curso (diplomação) em menor ou maior tempo. Os tempos diferenciados de integralização são sugeridos na análise quantitativa do Relatório da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas-CAF 2018 (UFRGS, 2018c, p. 21), que varia entre 8,6 e 11,3 semestres, bem como uma leitura das situações de evasão e abandono em cada uma das subcotas, mas que pedem problematizações por investigações qualitativas a fim de descortinarem questões que de fato interferem na permanência dos estudantes cotistas. Considerando os sistemas de ingresso separadamente, a distribuição dos estudantes ativos 2020 reduz mais ainda no que diz respeito à ocupação das cotas:

Gráfico 12: Estudantes de Graduação Ativos por Sistema e Modalidade de Ingresso – Semestre: 2020/1



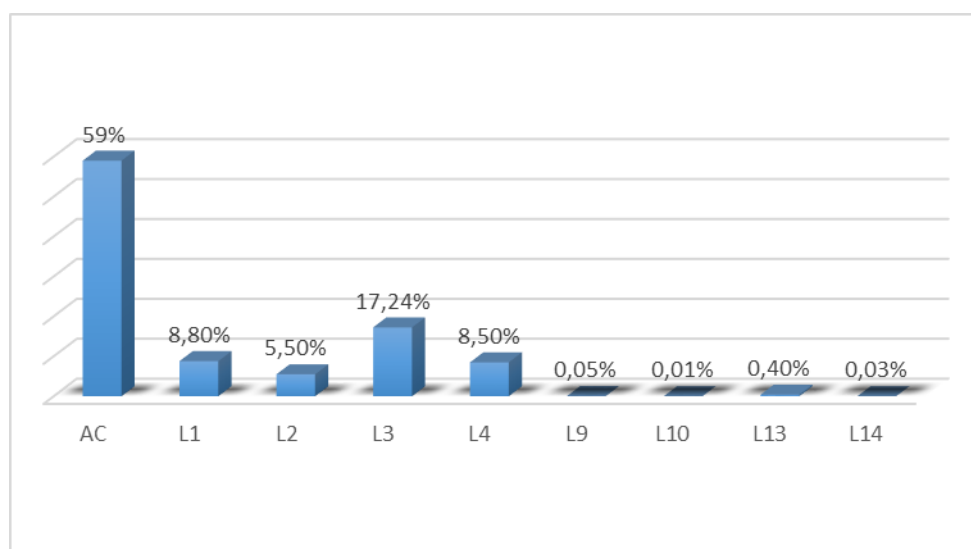
Fonte: Produzido pela autora.

Do total de estudantes ativos, 14% (3.331) estão vinculados às cotas raciais (L2, L10, L4 e L14), sendo que se considerarmos os sistemas de ingresso em separado, no Vestibular o vínculo nas cotas PPI representa 14% e no SISU 16%, percentuais próximos ao indicado pelo IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística quanto à população que se declara negra (preta e parda) no Rio Grande do Sul no último Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010), qual seja 16%. Entretanto, considerando a força que o racismo impetra nas relações sociais nos estados da região sul, a autodeclaração negra pode ter distorções, fenômeno que nos

aponta Abdias do Nascimento (2017) em censos demográficos anteriores<sup>49</sup>. Quanto ao público discente negro da UFRGS, ele pode ser maior do que o vinculado às cotas raciais, pois na ampla concorrência também há o ingresso de estudantes negros, dado que não encontramos disponibilizado. E, ainda, como a cota PPI inclui estudantes indígenas, ela não representa somente a presença de estudantes negros, detalhamento de dados que precisa ser aprimorado no sistema institucional.

O público discente ativo em agosto/2020 se distribui nas modalidades de ingresso da seguinte forma (considerando Vestibular e SISU):

Gráfico 13: Distribuição dos Estudantes de Graduação Ativos nas Modalidades de Ingresso – Semestre 2020/1



**Fonte:** Produzido pela autora.

É possível perceber que nos grupos de ingresso que possuem os mesmos critérios, diferenciando somente a renda (igual/inferior ou superior a 1,5 salário-mínimo), os primeiros sempre têm menos estudantes vinculados, ao passo que os segundos, com renda superior, têm maior número (respectivamente): L1-8,80% e L3-17,24%; L2-5,50% e L4-8,50%; L10-0,01% e L14-0,03%; L9-0,05% e L13-0,40%. Apesar das vagas serem distribuídas com pequenas diferenças numéricas entre as cotas<sup>50</sup>, e a densidade (inscrição no vestibular) ser bastante

<sup>49</sup> Ao analisar dados estatísticos dos censos de 1850 a 1972, aponta para o crescimento da autodeclaração branca, referindo cautela na sua significação: “Eles mostram um retrato fortemente distorcido da realidade, já que conhecemos as pressões sociais a que estão submetidos os negros no Brasil, coação capaz de produzir a subcultura que os leva a uma identificação com o branco” (p. 90).

<sup>50</sup> O número de vagas de cada curso é distribuído de forma percentualmente equilibrada entre as cotas (conf. Resolução CEPE 268/2012), com pequenos ajustes, conforme Manual do Candidato do Vestibular 2020 (UFRGS, 2020b).

variável, mas expressiva em número de candidatos em todos os grupos<sup>51</sup>, o critério econômico é marcante em termos de aprovação nos concursos (Vestibular e ENEM) e efetiva ocupação das vagas. A vulnerabilidade socioeconômica é apontada pelos estudantes cotistas sociais (NASCIMENTO, 2018), sendo que ela se assevera na medida que as subcotas agregam outros critérios (étnico-raciais e de deficiência). Nesse sentido, Nascimento também sinaliza que os estudantes referem a importância dos benefícios da assistência estudantil para sua permanência na universidade, subsídios que impactam diretamente na continuidade dos estudos e na continuidade do próprio programa de ações afirmativas.

A UFRGS vem sistematizando informações sobre o programa de ações afirmativas com a produção de relatórios anuais desde o ano de 2012 pela CAF, o que contribui para o melhor entendimento de seus impactos, dinâmicas e problematizações, além de ser uma devolutiva à comunidade acadêmica e à sociedade. A partir da experiência da Comissão de Acompanhamento atuante entre 2008-2012, a UFRGS criou a CAF como um órgão permanente, vinculado à Administração Central, tendo como atribuição fazer a gestão do programa<sup>52</sup>. Quanto ao ingresso, ela preside a Comissão Permanente de Verificação Étnico-Racial-CPVA<sup>53</sup> em que os candidatos aprovados no vestibular e SISU nas cotas étnico-raciais são submetidos como requisito de ingresso. Quanto à permanência dos estudantes, promove o monitoramento da política e dá suporte aos diversos órgãos da universidade, com a atribuição de realizar o acompanhamento dos estudantes em conjunto com a PROGRAD e às COMGRADs dos cursos, buscando atendimento das necessidades acadêmicas<sup>54</sup>.

Em relação às vagas étnico-raciais (PPI) do programa de ações afirmativas, ressaltamos algumas informações. O relatório CAF 2013-2014 (UFRGS, 2015, p. 11) demonstra seu progressivo aumento (667 vagas em 2008 e em 2014 chegam a 845) como também o aumento do número de classificados para sua ocupação (295 em 2008, chegando a 658 em 2014). Acompanhando esse panorama, o Relatório CAF 2019 (UFRGS, 2020a) traz que entre os anos de 2015 e 2017 o número de classificados seguiu aumentando, chegando a 1.117, mas que em 2018 decresce drasticamente para 436, sendo oferecidas 1.535 vagas. O início da CPVA, com a heteroidentificação racial dos candidatos, é um fator atribuído à

---

<sup>51</sup> Densidade inscritos no Vestibular 2020: <https://www.ufrgs.br/vestibular/cv2020/densidade/>. Acesso em 25 mar. 2020.

<sup>52</sup> A CAF possui um Conselho Consultivo que lhe assessora. Normatizado pela Res. CEPE 268/2012 (UFRGS, 2012), é constituído por representações diversas da universidade nos três segmentos: discentes, docentes e técnicos-administrativos, bem como das oito áreas do conhecimento e representantes da sociedade civil, movimento negro e indígena.

<sup>53</sup> O Relatório CAF 2019 (2020) esmiúça a sistemática dos trabalhos da CPVA e da Comissão Recursal nos anos 2018 e 2019, trazendo dados sobre as heteroidentificações realizadas, processos impetrados, dentre outros.

<sup>54</sup> Informações completas disponíveis em: <https://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/sobre/>. Acesso em 02 set. 2020.

redução repentina dos classificados às vagas PPI sob diferentes aspectos, sendo que um deles nos remete à ocorrência de fraldes (o ingresso de estudantes brancos nas cotas reservadas a pessoas negras), o que problematiza também a alta procura ocorrida nos anos anteriores à existência da CPVA.

Esta redução é percebida ainda na ocupação efetiva das vagas. Nesse sentido, o relatório CAF 2019 (UFRGS, 2020a) traz extenso olhar sobre o histórico desta ocupação no vestibular e SISU discutindo o impacto dos trabalhos da CPVA em cada uma das modalidades de ingresso. Ressalta que na maioria dos casos há redução de ingressantes PPI, mas que a partir de 2018 as vagas que são ocupadas de fato chegam aos legítimos destinatários da subcota (p. 41-45). Aqui destaca-se a dissertação de Hodo Apolinário Coutinho de Figueiredo (2020) que se debruça sobre a atuação da CPVA da UFRGS, trazendo o entendimento de que ela de fato contribui para que a ocupação das vagas PPI se estabeleçam de forma justa. O percentual de vagas PPI não ocupadas interpela e desafia a universidade a construir alternativas para que os sujeitos negros de direito a ocupem, pauta ainda em aberto.

Quanto a diplomação, o relatório de 2018 (UFRGS, 2018c, p. 19-20) registra que 551 (em torno de 9%) de estudantes autodeclarados negros ingressantes pelas subcotas L2 e L4 no período de 2008/1 a 2018/1 concluíram seus cursos. Considerando o ingresso de 5.945 estudantes negros nessas cotas em 11 anos e o tempo médio geral de integralização dos cursos (considerando cotistas e não cotistas) ser entre 8,6 e 11,3 semestres (p. 22), o percentual é extremamente reduzido<sup>55</sup>. No relatório de 2017 (UFRGS, 2018d) são trazidas leituras qualitativas a partir de projetos realizados em COMGRADs e dados coletados nas avaliações discentes pela Secretaria de Avaliação Institucional-SAI, buscando entendimentos das causas da retenção dos estudantes, sendo apontadas diversas problemáticas, questões que merecem atenção institucional urgente a fim de se compreender a reduzida diplomação dos estudantes negros e atuar para minimizar suas causas.

A tradição de avaliação quantitativa do programa de ações afirmativas na UFRGS é marca desde seus primórdios, carecendo de pesquisas qualitativas na gestão. Note-se ainda um silenciamento institucional quanto às vivências dos estudantes negros de serem negros em uma instituição que é formada majoritariamente por pessoas brancas, problematizando tais desafios, questão que perseguimos nessa pesquisa. No entanto, o referido relatório sinaliza a necessidade de intensificar olhares qualitativos por dentro dos cursos, detalhando

---

<sup>55</sup> Importante considerar um movimento empírico que é percebido no acompanhamento dos dados acadêmicos quanto a troca de curso pelos estudantes cotistas. É a partir de seu ingresso no contexto universitário que passam a conhecer carreiras e, assim, possuem mais subsídios para uma escolha de formação e profissão mais acertadas.

comportamentos locais que são expressos coletivamente, pois “essa é uma dimensão fundamental para tratar das situações que levam a retenção em cursos de graduação e que não podem ser debitadas somente a uma expressão de dificuldades individuais”. (p. 27-28). Neste relatório são registradas iniciativas em que participei no sentido de promover espaços de debate e fomento à implementação de disciplinas de EREER nos currículos da graduação da UFRGS, questão que passamos a discutir.

As ações afirmativas na UFRGS são campo de estudos em diversas dissertações e teses realizadas em programas de pós-graduação, figurando entre as universidades mais pesquisadas da região Sul entre 2013-2016 no que se refere a esta política (conforme subcapítulo 2.2 desta tese), produções que contribuem a seu aprimoramento. No período entre 2017-2019 mais três trabalhos defendidos na UFRGS sobre o programa são de relevância e retratam olhares atuais: Souza (2017), Fontoura (2017) e Nascimento (2018)<sup>56</sup>. Todos são de autores negros, o que também evidencia a produção do conhecimento negra com perspectiva de sujeitos negros sobre as relações étnico-raciais na universidade, dos quais traremos algumas assertivas para aqui dialogar.

Eliane Almeida de Souza (2017), mulher negra e atuante nos movimentos sociais negros, discorre em sua tese, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, o acesso, a permanência e empoderamento dos estudantes negros diplomados no contexto dos dez anos de cotas na UFRGS. Perpassa pela chegada dos cotistas negros, os embates antes da aprovação da política, e as normas institucionais que a regem, dando enfoque a alguns órgãos internos, como o CONSUN, o DEDES, vinculado à Extensão, à CAF. Eliane explicita dados de diplomação dos estudantes cotistas no período de 2008 a 2015 afirmando que a política “tem se dado de forma próspera, inclusiva e exitosa”. No entanto, sinaliza a necessidade de avaliações “sobre a continuidade dessa política pela instituição em questão e, pela sociedade gaúcha em especial, os negros na amenização das desigualdades sociais” (SOUZA, 2017, p. 89). Contribui para essa avaliação trazendo as perspectivas de seis estudantes negros egressos. Pondera que

As revelações dos ex-alunos foram ao encontro da seguinte constatação: quanto mais tempo passavam na universidade, mais eles se davam conta do tamanho do abismo social que os dividia perante os alunos cotistas sociais e os não-cotistas. Devido a isso, realizaram seus percursos acadêmicos sozinhos, resultando em pertencimentos etnicorraciais frágeis e afetados profundamente por conta dos variados tipos de

---

<sup>56</sup> Pesquisa Estado de Conhecimento realizada no Repositório Digital da UFRGS com as palavras-chaves ‘ações afirmativas’ e ‘cotas’, entre os anos 2017-2018. Teses e Dissertações Defendidas na UFRGS. Fonte: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/2>.

discriminações e preconceitos sofridos desde suas chegadas até suas diplomações nessa instituição (p. 114).

Os (EX-ACND) constataram que o ambiente da universidade é um ambiente hostil e todos afirmaram sofreram preconceitos e discriminações. Por inúmeras vezes choraram ao se darem conta do tamanho da invisibilidade e das lutas históricas dos negros, onde se tem por herança, os reflexos de um sistema colonialista que deixou ao povo negro em diferentes contextos de desigualdades e, devido a esse sistema, até hoje muitos são tratados como alienados e/ou inferiorizados perante os brancos em todas as esferas sociais (p. 116)

A autora em suas considerações finais refere que a universidade necessita investir na formação docente e “principalmente criar um espaço de escuta para os alunos cotistas raciais e suas interlocuções com os cursos”, pois as agressões verbais relatadas pelos sujeitos negros partiram “de colegas cotistas sociais, mas principalmente dos professores” (p. 206). Por fim, aponta ainda como relevante o urgente olhar para os currículos e sua invisibilidade “sobre a história do povo negro e demais segmentos presentes na classe trabalhadora” (p. 205).

Nesse sentido, Maria Conceição Lopes Fontoura (2017), mulher negra, atuante no movimento de mulheres negras e servidora técnica-administrativa da UFRGS, produz a tese, também defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, intitulada “Invasão/Ocupação da UFRGS: diálogo com docentes de cursos de licenciaturas sobre o Programa de Ações Afirmativas e Educação das Relações Étnico-Raciais”. Através da oitiva de seis docentes das licenciaturas em História, Letras e Pedagogia da UFRGS, traz suas perspectivas sobre os principais temas, analisando ainda a presença/ausência da EREER nos currículos dos cursos (p. 19). Discussão que dialoga de forma muito próxima a esta tese.

A autora historiciza a presença negra na universidade em seus diferentes segmentos, evidenciando que ela sempre houve, salta em todo o texto sua vivência como mulher negra, como se sentia na universidade em mais de 30 anos de atuação como servidora. Merece especial olhar o capítulo quatro, onde traz as perspectivas de seus interlocutores. Quanto a terem tido acesso aos conteúdos e temáticas africanas e afro-brasileiras em suas trajetórias formativas, à luz das orientações atuais da EREER, todos os docentes referem que foi praticamente nenhuma e os que tiveram foi por escolher ênfases e caminhos de formação já em seus cursos superiores, mesmo assim eram tópicos pontuais (FONTOURA, 2017, p.164-166).

Quanto a lembrança da presença de estudantes negros e indígenas em seu percurso profissional no período anterior a 2007 (antes da lei de cotas na UFRGS), Conceição faz leitura dos diversos olhares controvertidos dos docentes a este respeito, envolvendo outros temas como o compromisso da universidade no ingresso étnico-racial, escravidão, opressão e

violência racial. Os docentes referem que antes da política na UFRGS era muito baixa a presença negra e indígena (p. 167-175).

Fontoura ainda dialoga com estudo que desenvolvi no ano de 2016, o qual trarei nos próximos subcapítulos com atualização até o ano de 2020, explicitando a ausência de disciplinas obrigatórias na formação dos estudantes das licenciaturas nos cursos que interroga, nos quais haviam somente disciplinas eletivas e de oferecimento sazonal, demonstrando que as orientações da EREER ainda não cumpridas nos currículos, embora seja expressa a obrigatoriedade de disciplina específica de EREER nas licenciatura destinados à formação de professores para a Educação Básica já há 16 anos (BRASIL, 2004a; 2004b).

Wagner Lemes do Nascimento (2018), homem negro, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, defendeu sua dissertação no ano de 2018, intitulada “O Vestibular nunca acaba para nós’: trajetória acadêmica e inserção profissional de diplomados da UFRGS beneficiados pela política de cotas”, nela ele enfoca a trajetória acadêmica e a inserção profissional de 24 estudantes negros egressos da UFRGS buscando compreender as desigualdades raciais na sociedade e sua incidência sobre a trajetória desses diplomados, comparando ainda com profissionais brancos beneficiados pela política de cotas sociais.

O autor discorre sobre temas como a diferença de condições socioeconômicas das famílias de estudadas cotistas e não cotistas, quando os primeiros percebem e expressam que as desigualdades entre as classes sociais impactam em seu desempenho acadêmico e seu sentimento de não pertencimento à universidade. No que se refere à dimensão racial, os egressos negros expressaram sofrer discriminação em suas trajetórias de vida e acadêmica e, também na busca pelo emprego e no mercado de trabalho. Quanto às vivências na universidade, as egressas “demonstram que aquilo que está em jogo no que tange à vivência universitária e a raça: o estudante negro, seja cotista ou não, será tipificado enquanto tal, logo, alguém considerado menos apto, ou até mesmo incapaz de estar na posição que ocupa” (p. 61). Ressalta-se a importância de ações focais no combate à discriminação racial antinegro no interior da UFRGS, pois o racismo é sentido e comunicado pelos estudantes negros. Nascimento aponta ainda, na medida que concluiu

No que diz respeito à experiência universitária como estudantes cotistas, a diferença nos relatos dos interlocutores brancos e negros mostrou-se expressiva. Para os estudantes brancos, o ingresso pelas cotas representa uma oportunidade de acesso à universidade, à qual perde a relevância ao longo da trajetória acadêmica. Da condição de cotista não decorreu nenhuma forma de discriminação. **Os estudantes negros, por sua vez, relataram ter passado por situações discriminatórias e/ou ter recebido tratamento diferenciado durante a graduação. Estes eram imediatamente identificados, pejorativamente, como cotistas, sendo**



**considerados menos aptos e até mesmo incapazes de permanecer na universidade.** A comparação entre os relatos dos interlocutores brancos e negros nos permitiu inferir que a discriminação sofrida pelos últimos não decorre do fato de terem ingressado na universidade por uma política afirmativa ou pela sua posição de classe, mas sim por sua pertença racial. (p. 91) [grifo nosso]

As pesquisas referidas relatam as dificuldades, que têm o preconceito racial como fundamento, vivenciadas pelos estudantes negros, as quais promovem sofrimentos durante o estar na universidade, convidando-os a não permanecerem nesse ambiente. De outro lado, a presença negra é cada vez mais expressiva na UFRGS, que adentra pelo ingresso afirmativo e de direito pelas cotas étnico-raciais, o que remete ao compromisso da instituição em fazer o enfrentamento proativo das barreiras raciais existentes. Afirmando, assim, as vozes diversas e os diferentes saberes que adentram em um ambiente em que não deva ser hostil ou violento, que acolha a urgência de se repensar cotidianamente. A partir do próximo subcapítulo, trataremos da centralidade eurocêntrica dos conteúdos/disciplinas dos currículos dos cursos de graduação, que se configuram como barreiras epistêmicas aos estudantes negros.

## 2.5.2 O Perigo de uma História Única – A ERER nos Currículos

Eu amava aqueles livros americanos e britânicos que lia.  
Eles despertaram minha imaginação. Abriam mundos novos para mim,  
mas a consequência não prevista foi que eu não sabia que pessoas iguais a mim  
podiam existir na literatura.  
O que a descoberta dos escritores africanos fez por mim foi isto:  
salvou-me de ter uma história única sobre o que são os livros.  
*Chimamanda Ngozi Adichie*<sup>57</sup>.  
*O Perigo de uma História Única*. 2019<sup>58</sup>. p. 14.

Ao iniciar esta subseção com as palavras de Chimamanda, problematizamos a direção epistemológica eurocêntrica da formação curricular na UFRGS, pontuando que se as possibilidades epistemológicas são limitadas, limita-se o entendimento da realidade e, ainda, se restringe a formação dos profissionais a perspectivas que valorizem diferentes conhecimentos, saberes e combata práticas racistas. Trata-se também de refletirmos sobre a

<sup>57</sup> Escritora negra nigeriana. Formada em Comunicação e Ciências Políticas na Connecticut State University/EUA, mestre em estudos africanos na Universidade Yale. Autora de “No Seu Pescoço” (2017), “Para educar crianças Feministas” (2017), “Sejamos todos feministas” (2015), “Americanah” (2014), “Hibisco Roxo” (2011) e “Meio Sol Amarelo” (2008).

<sup>58</sup> O livro é uma adaptação da primeira palestra realizada por Chimamanda no TED Talk em 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ>, acesso em 04/09/2020.

legitimidade da presença de conteúdos de história e cultural afro-brasileiras e africanas nos currículos, que história única foi construída sobre os negros e negras e porque seus conhecimentos não fazem parte da academia. Adichie nos conduz... “é assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna” (p. 22), além de que “a consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas” (p. 27).

A pauta da EREER não foi inaugurada com a legislação nos anos 2000. Ela já vinha sendo pontuada por diversos intelectuais negros desde os meados do século passado. Abdias do Nascimento, em 1976, ao discursar na Universidade de Ifé na Nigéria, dirigiu-se ao governo brasileiro requerendo a inclusão de “um ativo e compulsório currículo sobre a história e as culturas dos povos africanos tanto aqueles do continente como os da diáspora; tal currículo deve abranger todos os níveis do sistema educativo: elementar, médio e superior” (2017, p. 172). Portanto, essa pauta não é inédita, mas no âmbito da universidade ela nos remete a este estatuto: ainda é problematizada quanto a sua pertinência.

O objetivo desta sessão é registrarmos como as indicações da EREER no âmbito curricular iniciaram a ser tratadas no contexto macro institucional na UFRGS a partir do ano de 2009 e, posteriormente, uma mirada nos currículos da graduação quanto a presença da EREER. Na trajetória do mestrado abordei as cotas raciais na perspectiva dos docentes do curso de medicina, percebendo que a EREER como política curricular (BRASIL, 2004b) indicava a potência de produzir a inclusão de conhecimentos dos sujeitos negros e indígenas que ingressaram pelas cotas no bojo da produção do conhecimento. Era um passo para além do ingresso, que deveria ocorrer paralelo a ele. No entanto, havia um silenciamento no enfoque curricular.

Buscando conhecer esse panorama, ainda no mestrado acompanhei a crescente realização de atividades de extensão universitária de EREER entre 2010-2014 (cursos, palestras, fóruns, rodas de conversa), elas envolviam a comunidade interna e externa à universidade e eram promovidas principalmente pelo DEDS-Departamento de Desenvolvimento Social-PROEXT. No âmbito da graduação as ações de formação continuada, envolvendo docentes e técnicos-administrativos, vinham se intensificando gradativamente (NOGUEIRA, 2015, p. 128-136). No entanto, o tratamento da EREER nos currículos dos cursos de graduação em âmbito macro institucional era ausente e sua existência nos espaços micro dos cursos era uma incógnita.

No ano de 2016 eu atuava na gestão da graduação na PROGRAD/Departamento de Cursos e Programas da Graduação-DCPGrad e duas iniciativas seminais nesse sentido foram

realizadas. Nossa equipe pedagógica criou um projeto chamado “Seminário de Planejamento da Graduação: Aperfeiçoamento, Troca de Saberes e Integração da Gestão no Ensino de Graduação na UFRGS”, o qual promovia capacitações (cursos direcionados à formação de servidores docentes e técnico-administrativos da universidade), através de interpelações interdisciplinares, envolvendo diversas temáticas da graduação e seus programas. A proposta era compor/construir uma abordagem pedagógica dos processos, e não só operacional, promovendo trocas e valorizando as inovações dos profissionais que atuavam nos cursos<sup>59</sup>.

Nesse projeto também elegíamos as temáticas urgentes de aprofundamento na gestão da graduação, na qual figurou a EREER nos currículos, e criávamos ações em parcerias com órgãos da comunidade externa à universidade. Juntamente com a CAF foi realizada no semestre 2016/2 uma série de capacitações abordando a diversidade étnico-racial (Anexo XII), sendo que uma delas foi intitulada “O tema da Educação para as Relações Étnico-Raciais nos currículos da UFRGS”, realizada em 05 de outubro de 2016.

Com o objetivo de promover reflexão sobre a temática à luz das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 quanto ao atendimento nas IFES do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, buscamos vislumbrar as potencialidades de sua implementação nos currículos a partir das experiências de pesquisa e atividades de ensino já existentes. As professoras convidadas foram Carla Mernerz e Gládis Kaercher, docentes da Faculdade de Educação da UFRGS no curso de graduação e pós-graduação e pesquisadoras da temática étnico-racial, envolvendo estudos sobre o racismo, negritude, desigualdades raciais na educação, EREER. Laura Zacher, Fernanda Hahn e o procurador Jorge Terra da Defensoria Pública da União-DPU foram os convidados externos<sup>60</sup>.

Na ocasião, esteve presente um público de 40 pessoas, em sua maioria servidores técnicos-administrativos e alguns professores atuantes nos cursos. Percebeu-se um grande interesse inclusive dos professores em aprofundarem seus conhecimentos para articular as temáticas em suas disciplinas. Os convidados abordaram a importância da discussão racial na educação e o combate ao racismo institucional, sendo que o procurador Jorge Terra relatou

---

<sup>59</sup> Eu e Julian Milone fomos os Técnicos em Assuntos Educacionais-TAES que criaram e coordenaram o projeto, sob a direção da professora Clarice Saete Traversini. O Seminário ocorria semestralmente através de um conjunto de capacitações/cursos planejados com diversos parceiros e oferecidos à comunidade que atuava na gestão do ensino de graduação, principalmente Departamentos Acadêmicos e COMGRADs. Teve sua vigência entre 2015 até primeiro semestre de 2017, sendo indicado como Destaque no III Salão EDUFRGS-Escola de Desenvolvimento de Servidores da UFRGS, no âmbito dos Salões UFRGS 2016, recebendo premiação por sua relevância.

<sup>60</sup> A importância de trocas com o procurador Jorge Terra ocorriam no sentido de sua atuação no acompanhamento da EREER nas escolas públicas de todo o estado do Rio Grande do Sul, através de um Grupo de Trabalho do Tribunal de Contas sobre a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/2008.

sua experiência no acompanhamento de questões relacionadas na DPU e no TCE e a necessidade da UFRGS assumir a EREER nos currículos. O público sugeriu a continuidade da discussão como momento de formação e que pudesse se tornar um espaço de formulação das alterações necessárias na graduação.

Motivados em aprofundar essa discussão, realizamos um levantamento nos currículos na busca por conhecer as disciplinas/componentes curriculares que abordassem os temas indicados pela legislação da EREER. Este levantamento foi apresentado na capacitação e suscitou muitos olhares. Foi uma primeira mirada sobre a EREER nos currículos da graduação.

Realizado no ano de 2016 em todos os currículos e suas disciplinas dos cursos de graduação, foram mapeadas aproximadamente 10.500 disciplinas<sup>61</sup>. A metodologia seguiu a busca manual com leitura dos nomes das disciplinas (nominadas na UFRGS como atividades de ensino) e as seguintes palavras-chave: afro-brasileiros, indígenas, culturas ameríndias, negra/o, África, raça, etnia, relações raciais, racismo, negritude, com atenção especial às disciplinas de cultura brasileira. Do rol de disciplinas selecionadas, foram lidas suas súmulas (que continham as temáticas/conteúdos principais ministrados) e, em caso de alguma dúvida foram ainda consultados os planos de ensino, que traziam informações detalhadas por semestre de oferecimento.

A partir dos achados, foram organizados dois grupos de disciplinas: o primeiro nominado de ‘Disciplinas com Relação Direta à EREER’ que tratavam especificamente de conteúdos relacionados às indicações da legislação, o segundo ‘Disciplinas com Relação Indireta à EREER’, as quais tangenciavam tais temas. Este trabalho inicial foi atualizado até o ano de 2020 considerando as alterações curriculares ocorridas no período 2016 a 2020. Quanto ao primeiro grupo, foram encontradas 37 disciplinas:

---

<sup>61</sup> A pesquisa foi apresentada parcialmente em comunicações orais e publicações em dois eventos: V e VI Seminários Internacionais de Políticas Públicas da Educação Básica e Superior-UFSM (NOGUEIRA; MOROSINI, 2017; 2018).

Tabela 2: Disciplinas com Relação Direta à EREER criadas até 2016

	ATIVIDADE DE ENSINO	CARÁTER <sup>62</sup>	CURRÍCULOS EM QUE É OFERECIDA	ALTERAÇÃO ENTRE 2016 E 2020
1	ÁFRICA À ÉPOCA DO MERCANTILISMO - HUM03051	ELETIVA EXTRACURRICULAR	HISTÓRIA BACHARELADO HISTÓRIA LICENCIATURA	
2	AFRODESCENDÊNCIA E CIDADANIA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO - HUM05055	ELETIVA EXTRACURRICULAR	CIÊNCIAS SOCIAIS BACHARELADO CIÊNCIAS SOCIAIS LICENCIATURA HISTÓRIA BACHARELADO HISTÓRIA LICENCIATURA POLÍTICAS PÚBLICAS BACHARELADO DANÇA LICENCIATURA ZOOTECNIA BACHARELADO	
3	ANTROPOLOGIA DAS SOCIEDADES INDÍGENAS DO CONE SUL - HUM05001	ELETIVA EXTRACURRICULAR	CIÊNCIAS SOCIAIS BACHARELADO CIÊNCIAS SOCIAIS LICENCIATURA	
4	COLETIVOS AMERÍNDIOS E QUILOMBOLAS, POLÍTICAS E EDUCAÇÃO - HUM05056	ELETIVA EXTRACURRICULAR	CIÊNCIAS SOCIAIS BACHARELADO CIÊNCIAS SOCIAIS LICENCIATURA	
5	DESIGN, IDENTIDADE CULTURAL E ARTESANATO - ARQ03079	OBRIGATÓRIA EXTRACURRICULAR	DESIGN DE PRODUTO BACHARELADO DESIGN VISUAL BACHARELADO	
6	EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A PSICOLOGIA – PSI02086	ELETIVA	PSICOLOGIA	
7	EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS - EDU03004	ELETIVA EXTRACURRICULAR	PEDAGOGIA LICENCIATURA SERVIÇO SOCIAL BACHARELADO	
8	ENCONTRO DE SABERES - ART03946	ELETIVA ALTERNATIVA ADICIONAL EXTRACURRICULAR	MATEMÁTICA LICENCIATURA MUSEOLOGIA BACHARELADO MÚSICA BACHARELADO: CANTO, COMPOSIÇÃO, CORDAS E SOPROS, MÚSICA POPULAR, REGÊNCIA CORAL, TECLADO MÚSICA LICENCIATURA TEATRO BACHARELADO: DIREÇÃO, INTERPRETAÇÃO TEATRO LICENCIATURA	INCLUSÃO nos currículos: ARTES VISUAIS LICENCIATURA CIÊNCIAS BIOLÓGICAS LICENCIATURA DANÇA LICENCIATURA ESTATÍSTICA BACHARELADO FÍSICA LICENCIATURA HISTÓRIA BACHARELADO HISTÓRIA LICENCIATURA LETRAS BACHARELADOS LETRAS LICENCIATURAS NUTRIÇÃO BACHARELADO PEDAGOGIA LICENCIATURA SAÚDE COLETIVA BACHARELADO

<sup>62</sup> O caráter das atividades de ensino refere-se ao grau de importância que desempenham no currículo e, portanto, na formação profissional: Obrigatórias (devem ser cursadas por todos os discentes para conclusão do curso, são o núcleo principal de conhecimentos); Obrigatórias-Alternativas (grupo limitado de disciplinas que devem ser realizadas em etapa específica do curso); Eletivas (são complementares à formação, estabelecem relações dos temas principais do curso com outras áreas de conhecimento); Alternativas e Adicionais (desempenham pouca centralidade curricular, normalmente não contam em créditos curriculares) e Extracurriculares (fazem parte de outros currículos, podendo ser acessadas caso haja sobra de vagas nos cursos em que possuem maior centralidade). Os currículos estabelecem número mínimo de créditos (horas-aula) em cada tipo de atividade de ensino de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais emanadas pelo Ministério da Educação-MEC.

	ATIVIDADE DE ENSINO	CARÁTER <sup>62</sup>	CURRÍCULOS EM QUE É OFERECIDA	ALTERAÇÃO ENTRE 2016 E 2020
9	ETNOLOGIA AMERÍNDIA - HUM05039	ELETIVA EXTRACURRICULAR	CIÊNCIAS SOCIAIS BACHARELADO CIÊNCIAS SOCIAIS LICENCIATURA	
10	ETNOLOGIA DAS SOCIEDADES INDÍGENAS - HUM05040	ELETIVA EXTRACURRICULAR	CIÊNCIAS SOCIAIS BACHARELADO CIÊNCIAS SOCIAIS LICENCIATURA	
11	ETNOLOGIA E ETNOGRAFIA DO BRASIL I - HUM05404	ELETIVA EXTRACURRICULAR	CIÊNCIAS SOCIAIS BACHARELADO CIÊNCIAS SOCIAIS LICENCIATURA GEOGRAFIA BACHARELADO GEOGRAFIA LICENCIATURA HISTÓRIA BACHARELADO HISTÓRIA LICENCIATURA MUSEOLOGIA BACHARELADO	
12	ETNICIDADE, MINORIAS E POLÍTICAS PÚBLICAS - HUM04033	ELETIVA ALTERNATIVA	FILOSOFIA BACHARELADO FILOSOFIA LICENCIATURA DESIGN VISUAL BACHARELADO POLÍTICAS PÚBLICAS BACHARELADO CIÊNCIAS SOCIAIS BACHARELADO CIÊNCIAS SOCIAIS LICENCIATURA	INCLUSÃO nos currículos: RELAÇÕES PÚBLICAS BACHARELADO HISTÓRIA BACHARELADO HISTÓRIA LICENCIATURA ODONTOLOGIA BACHARELADO
13	HISTÓRIA DA ÁFRICA - HUM03328	ELETIVA EXTRACURRICULAR	DANÇA LICENCIATURA	EXCLUSÃO dos currículos: HISTÓRIA BACHARELADO HISTÓRIA LICENCIATURA
14	HISTÓRIA DA ARTE I – ART02189	OBRIGATÓRIA ELETIVA	HISTÓRIA DA ARTE BACHARELADO ARQUITETURA E URBANISMO BACHARELADO HISTÓRIA BACHARELADO HISTÓRIA LICENCIATURA	
15	HISTÓRIA DA ARTE AFROBRASILEIRA - ART02273	ELETIVA EXTRACURRICULAR	HISTÓRIA DA ARTE BACHARELADO MUSEOLOGIA BACHARELADO	INCLUSÃO nos currículos: HISTÓRIA BACHARELADO HISTÓRIA LICENCIATURA PROJETO DE SE TORNAR OBRIGATÓRIA AO CURSO DE HISTÓRIA DA ARTE
16	HISTÓRIA DA ARTE AMERÍNDIA - ART02271	ELETIVA EXTRACURRICULAR	COMUNICAÇÃO SOCIAL: JORNALISMO PUBLICIDADE E PROPAGANDA RELAÇÕES PÚBLICAS HISTÓRIA DA ARTE BACHARELADO MUSEOLOGIA BACHARELADO DANÇA LICENCIATURA	PROJETO DE SE TORNAR OBRIGATÓRIA AO CURSO DE HISTÓRIA DA ARTE
17	HISTÓRIA DA ARTE POPULAR BRASILEIRA – ART02277	EXTRACURRICULAR	COMUNICAÇÃO SOCIAL - BACHARELADO (JORNALISMO; PUBLICIDADE E PROPAGANDA; RELAÇÕES PÚBLICAS) HISTÓRIA DA ARTE BACHARELADO	
18	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL I - EDU01052 (EXTINTA)	OBRIGATÓRIA	PEDAGOGIA LICENCIATURA	Deixou de ser oferecida, equivalente: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I: MODERNIDADE E INTERCULTURALIDADE-EDU01069

	ATIVIDADE DE ENSINO	CARÁTER <sup>62</sup>	CURRÍCULOS EM QUE É OFERECIDA	ALTERAÇÃO ENTRE 2016 E 2020
19	<b>HISTÓRIA DA MÚSICA BRASILEIRA I - ART03167</b>	OBRIGATÓRIA ELETIVA	HISTÓRIA DA ARTE BACHARELADO MÚSICA LICENCIATURA MÚSICA BACHARELADO: CANTO, COMPOSIÇÃO, CORDAS OU SOPROS, MÚSICA POPULAR, REGÊNCIA CORAL, TECLADO	EXCLUSÃO do currículo: MUSEOLOGIA BACHARELADO
20	<b>HISTÓRIA DAS ANTIGAS SOCIEDADES AFRICANAS - HUM03050</b>	ELETIVA EXTRACURRICULAR	HISTÓRIA BACHARELADO HISTÓRIA LICENCIATURA DANÇA LICENCIATURA	
21	<b>HISTÓRIA INDÍGENA NA AMÉRICA - HUM03110</b>	ELETIVA	HISTÓRIA BACHARELADO HISTÓRIA LICENCIATURA	INCLUSÃO no currículo: DANÇA LICENCIATURA
22	<b>HISTÓRIA SOCIAL DO RACISMO I - HUM03117</b>	ELETIVA	HISTÓRIA BACHARELADO HISTÓRIA LICENCIATURA	
23	<b>HISTÓRIA SOCIAL DO RACISMO II - HUM03118</b>	ELETIVA	HISTÓRIA BACHARELADO HISTÓRIA LICENCIATURA	
24	<b>LITERATURA AFRICANA DE LÍNGUA PORTUGUESA - LET01130</b>	ELETIVA ALTERNATIVA EXTRACURRICULAR	LETRAS BACHARELADO - Tradutor / Tradutor e Intérprete (13 CURRÍCULOS) LETRAS LICENCIATURA (13 CURRÍCULOS)	
25	<b>MÚSICAS TRADICIONAIS DO BRASIL - ART03903</b>	OBRIGATÓRIA ELETIVA	HISTÓRIA DA ARTE BACHARELADO DANÇA LICENCIATURA MÚSICA BACHARELADO: CANTO, COMPOSIÇÃO, CORDAS OU SOPROS, MÚSICA POPULAR, REGÊNCIA CORAL, TECLADO, MÚSICA LICENCIATURA TEATRO BACHARELADO: DIREÇÃO, INTERPRETAÇÃO, TEATRO LICENCIATURA	INCLUSÃO nos currículos: TEATRO BACHARELADO: ESCRITA DRAMATÚRGICA
26	<b>MÚSICA TRADICIONAL DO BRASIL – ART03897</b>	OBRIGATÓRIA ELETIVA	HISTÓRIA DA ARTE BACHARELADO DANÇA LICENCIATURA MÚSICA BACHARELADO: CANTO, COMPOSIÇÃO, CORDAS OU SOPROS, MÚSICA POPULAR, REGÊNCIA CORAL, TECLADO, MÚSICA LICENCIATURA TEATRO BACHARELADO: DIREÇÃO, INTERPRETAÇÃO, TEATRO LICENCIATURA TEATRO BACHARELADO	
27	<b>MÚSICA TRADICIONAL DO BRASIL – ART 03899</b>	OBRIGATÓRIA ELETIVA	HISTÓRIA DA ARTE BACHARELADO DANÇA LICENCIATURA MÚSICA BACHARELADO: CANTO, COMPOSIÇÃO, CORDAS OU SOPROS, MÚSICA POPULAR, REGÊNCIA CORAL, TECLADO, MÚSICA LICENCIATURA TEATRO BACHARELADO: DIREÇÃO, INTERPRETAÇÃO, TEATRO LICENCIATURA TEATRO BACHARELADO	
28	<b>POVOS INDÍGENAS, EDUCAÇÃO E ESCOLA - EDU01057</b>	ELETIVA ALTERNATIVA	MATEMÁTICA LICENCIATURA PEDAGOGIA LICENCIATURA	INCLUSÃO nos currículos: ARTES VISUAIS LICENCIATURA HISTÓRIA LICENCIATURA HISTÓRIA BACHARELADO

	ATIVIDADE DE ENSINO	CARÁTER <sup>62</sup>	CURRÍCULOS EM QUE É OFERECIDA	ALTERAÇÃO ENTRE 2016 E 2020
29	QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO: SOCIOLOGIA E HISTÓRIA - A - EDUAD083	OBRIGATÓRIA	PEDAGOGIA EAD LICENCIATURA	
30	SOCIOLOGIA DO RACISMO E DA DESIGUALDADE RACIAL - HUM04080	ELETIVA	CIÊNCIAS SOCIAIS BACHARELADO CIÊNCIAS SOCIAIS LICENCIATURA	INCLUSÃO no currículo: ODONTOLOGIA BACHARELADO
31	UNIDADE TÓPICOS INTEGRADORES EM SAÚDE COLETIVA III – ENF04033	OBRIGATÓRIA ELETIVA	SAÚDE COLETIVA BACHARELADO ENFERMAGEM	

Fonte: Produzido pela autora.

Tabela 3: Disciplinas com Relação Direta à EREER criadas entre 2017 e 2020

	ATIVIDADE DE ENSINO	CARÁTER SEMESTRE DE CRIAÇÃO	CURRÍCULOS EM QUE É OFERECIDA
32	EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS – EDU03107	OBRIGATÓRIA 2018/2	PEDAGOGIA
33	EDUCAÇÃO, PESQUISA E DIVULGAÇÃO DE CIÊNCIAS PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO-FIS02218	ADICIONAL EXTRACURRICULAR 2020/1	FÍSICA LICENCIATURA
34	HISTÓRIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS – HUM03127	OBRIGATÓRIA 2019/1	HISTÓRIA BACHARELADO HISTÓRIA LICENCIATURA
35	HISTÓRIA DA ÁFRICA E DOS AFRO-BRASILEIROS – HUM03128	OBRIGATÓRIA ALTERNATIVA 2019/1	HISTÓRIA BACHARELADO HISTÓRIA LICENCIATURA
36	LITERATURA AFRO-LATINO-AMERICANA- LET02162	ELETIVA EXTRACURRICULAR 2018/1	LETRAS BACHARELADOS LETRAS LICENCIATURAS
37	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PSICOLOGIA- PSI99014	OBRIGATÓRIA 2019/2	PSICOLOGIA BACHARELADO

Fonte: Produzido pela autora.

Percebe-se a incipiência da assunção de disciplinas específicas com temáticas étnico-raciais, mesmo após dezesseis anos da promulgação das diretrizes curriculares da EREER, pois somente 37 disciplinas<sup>63</sup> se relacionam ao que a legislação da EREER determina “que as IES incluirão, nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a educação das relações étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes” (BRASIL, 2004a, p. 01). Somente oito eram obrigatórias em alguns currículos até 2016, sendo atualmente doze. A grande maioria delas

<sup>63</sup> A maioria delas já era oferecida há muitos anos, não sendo planejadas a partir das orientações da legislação da EREER, exceto a disciplina Encontro de Saberes-ART03946, criada no semestre 2016/2, e as seis criadas a partir de 2017.



são eletivas (opcionais aos estudantes e oferecidas sazonalmente – anual ou bianualmente) e/ou extracurriculares<sup>64</sup> (oferecidas como formação complementar), sendo de vontade pessoal a busca pelos discentes. Considerando os 71 bacharelados da UFRGS, somente 21 deles fazem parte desse rol.

Quanto aos 17 cursos de licenciaturas da UFRGS, 13 possuem alguma disciplina desse rol, quais sejam: Música, Dança, Teatro, Pedagogia, História, Ciências Sociais, Matemática, Letras, Filosofia, Geografia, Artes Visuais, Física e Ciências Biológicas, sendo que somente nas cinco primeiras citadas elas são obrigatórias logo, a legislação é cumprida somente em cinco licenciaturas das 17 existentes. Observou-se ainda que os currículos atendidos pelas disciplinas são em sua maioria vinculados às formações diretas, por exemplo, Sociologia do Racismo e da Desigualdade Racial-HUM04080 é oferecida às Ciências Sociais. Em alguns casos, essas disciplinas ficam restritas a somente as graduações relacionadas a sua natureza (na maioria ciências humanas).

Quanto às propostas de conteúdos expressos nas súmulas, a maioria delas têm uma relação constituinte com a área de conhecimento a que é vinculada, articulando conhecimentos destes campos científicos às temáticas da ERER. Neste aspecto, relacionam-se com as orientações legais, mas por outro lado, há certa dificuldade de ampliação de seu oferecimento a outros cursos, caso sejam exigidos pré-requisitos dos currículos originários.

Quanto aos 13 cursos de bacharelado da área da saúde<sup>65</sup>, campo que desenvolve olhares de pesquisa, somente duas disciplinas eletivas eram oferecidas a dois cursos, quais sejam, Serviço Social e Enfermagem, sendo que entre 2016 e 2020 dois novos cursos buscaram vínculo com disciplinas já existentes: Odontologia e Nutrição, e o curso de Psicologia criou uma disciplina específica e obrigatória.

Quanto ao segundo grupo de disciplinas, nominado ‘Disciplinas com Relação Indireta à ERER’, as quais tangenciam temas, no mapeamento até 2016 foram encontradas 213 disciplinas. Oferecidas a diversos cursos de graduação, com caráter obrigatório, eletivo, adicional ou extracurricular, tratam no interior de suas propostas pelo menos um tema indicado pela legislação. Nessas disciplinas não há como assegurar a abrangência e profundidade de como esses conteúdos são abordados pelos docentes e mesmo sua presença efetiva na proposta de ensino. A exemplo, a disciplina GEO01020-Geografia Cultural, na qual

---

<sup>64</sup> O aspecto positivo de uma disciplina ser extracurricular é de ampliar seu oferecimento a estudantes de outras graduações além de seu currículo de referência. Se no processo de matrícula restarem vagas, essas são oferecidas amplamente na última etapa.

<sup>65</sup> Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Psicologia, Saúde Coletiva e Serviço Social.

consta na súmula: “Cultura: conceitos e contextos. Relações entre espaço e cultura. Os grandes conjuntos culturais da atualidade. Identidades de base territorial. Manifestações da cultura nos espaços urbano e rural. Trabalho de campo”. Em seus planos de ensino constam alguma temática de EREER, no entanto, seria necessário maior aprofundamento de pesquisa para compreender sua efetiva realização. Na capacitação já referida realizada em 2016, diversos professores que atuam nesse sentido em suas disciplinas estiveram presentes e expressaram que o tratamento de temas da EREER nesse formato é superficial e aligeirado.

Nesse sentido, as DCN quando indicam que a EREER e o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana sejam desenvolvidas por meio de “conteúdos, competências, atitudes e valores” (BRASIL, 2004a, p. 03) nos indicam a necessidade de se constituírem como temas/conteúdos/tópicos que perpassem outras disciplinas (não específicas) em uma proposta institucional de curso. Esse olhar macro da universidade em relação às disciplinas que tratam temáticas de EREER indiretamente não será desenvolvido aqui, somente quanto ao curso de Psicologia. A questão nos aponta à importância de disciplinas específicas para tratar a questão étnico-raciais de forma aprofundada e com propriedade teórico-prática de seus docentes, por isso, será considerado que somente as 37 disciplinas arroladas se relacionam às indicações das DCN EREER, o que representam um atendimento muito limitado ao conjunto de aproximadamente 10.500 atividades curriculares ministradas no ensino de graduação.

Considerando que no período de 2016 a 2020 se intensificam os movimentos de fomento aos cursos para que agregassem disciplinas relacionadas à EREER, como veremos até o final deste capítulo, já é possível perceber um pequeno impacto nos currículos em dois aspectos: em um aumento de currículos que solicitaram esse vínculo às disciplinas já existentes: sendo solicitado por 11 bacharelados e 11 licenciaturas; e a criação de seis disciplinas específicas que buscam atender diretamente as orientações legais, sendo três obrigatórias, nos cursos de Pedagogia, História e Psicologia, experiências pioneiras que atendem dois bacharelados, quais seja, Psicologia e História.

Esse mapeamento iniciado em 2016 na PROGRAD e que segue por mim sendo atualizado, foi um subsídio que levei em minha atuação na CAF a partir de 2017. Após a primeira capacitação, diversos cursos e COMGRADs buscaram orientações para discutir internamente essa demanda, como o curso de Ciências Biológicas, História, Psicologia e a Coordenadoria das Licenciaturas-COORLICEN, sendo que desenvolvemos<sup>66</sup> diversas falas e exposições no ano de 2017. O relatório CAF 2017 de acompanhamento do programa (CAF,

---

<sup>66</sup> Os principais servidores envolvidos nessa atuação na CAF eram eu e a Coordenadora Denise Jardim.

2018d, p. 40-45) traz um apanhado de atividades realizadas, tanto em âmbito de reformulações curriculares quanto em fóruns amplos envolvendo gestores da graduação.

Um evento referido foi uma edição do Fórum das COMGRADs ocorrido em 13 de junho de 2017, no qual foi expresso o posicionamento de que deveriam ser criadas disciplinas obrigatórias da EREER nos currículos de graduação, mas também incentivada a assunção da temática em articulação com outras, posicionando-se no sentido da importância de “fomentar na sala de aula a formação de profissionais com habilidades, dispostos ao diálogo intercultural e a capacitar o debate sobre modos de travar relações interpessoais e profissionais respeitadas e atentas a diferenças socioculturais” (CAF, 2018d, p. 43). Quanto às reformulações curriculares foram indicadas sugestões pontuais:

- Alterar símulas, reafirmar a importância da temática no percurso acadêmico dos estudantes, habilitá-los a elaborar práticas de ensino que contemplem uma sala de aula plural.
- Estabelecer uma comunicação entre as COMGRADs verificando se tais disciplinas, presentes na matriz curricular e oriundas de outros departamentos, ainda estão ativas nos departamentos de origem visando à atualização das substituições efetuadas pelos mesmos em seus currículos atuais.
- As COMGRADs são responsáveis por provocar departamentos para garantir a oferta de disciplinas EREER e para que ela alcance a visualização de percursos acadêmicos que combinem ensino, pesquisa e extensão na formação de acadêmicos e, em especial, de licenciados.

Por fim, os anos de 2016 e 2017 foram marcantes no início das discussões no âmbito na gestão dos cursos de graduação quanto às orientações da EREER nos currículos de formação na UFRGS e percebeu-se importantes movimentos a partir dessas ações. No entanto, considerando o que conseguimos vislumbrar em termos de alterações efetivas nos currículos, são pouco expressivas na dimensão do ensino da graduação na UFRGS. Foram passos iniciais.

A valorização das temáticas africanas e afro-brasileiras nos currículos escolares e acadêmicos pretende desconstruir estereótipos quanto ao povo negro e ampliar o olhar dos profissionais em formação de que muitas histórias existem, podem e devem fazer parte, como insiste Chimamanda:

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (ADICHIE, 2019, p. 32).

A atuação da PROGRAD E CAF na temática foi reduzida nos anos posteriores, sem a continuidade de um projeto focal institucional em termos de gestão da graduação, sendo

assumida pelo DEDS-PROEXT, que capilarizou a pauta e compôs potente espaço no ano de 2019, que passaremos a discorrer.

### **2.5.3 Seminários DEDS-PROEXT/NEAB 2019: das tensões na implementação da EREER e sua articulação com diferentes áreas de conhecimento**

Hoje ainda acontece, vem um negro para a universidade, ele entra negro e sai branco.  
 Sai com uma visão completamente diferente de suas raízes.  
 E a partir daí ele passa a ser nosso inimigo.  
 Ele passa a pensar exatamente do jeito daquele que vem nos oprimindo há tanto tempo.  
 Somos conduzidos a pensar um pensamento que não é nosso.  
 É preciso pensar uma proposta pedagógica que entenda o outro de forma respeitosa  
 e que valorize o que ele é, não querendo transformá-lo em outra coisa.  
*Fala do Professor Waldemar Moura Lima (Mestre Pernambuco) no  
 3º Seminário EREER nos Currículos da UFRGS*

Compreender os caminhos do processo de produção do conhecimento negra na perspectiva decolonial nos remete a estabelecer relações macro articulando a construção da ideia de raça nas Américas, que imputou a medida da superioridade dos conhecimentos europeus e a inferioridade dos conhecimentos dos povos locais (QUIJANO, 2005), bem como a matriz colonial do poder (MIGNOLO, 2010a; 2017a) que é “uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro [ou mais branco], a ‘colonialidade’” (p. 02). Esta matriz tem como centralidade a colonialidade do saber (subjetividade), sendo o racismo estruturante das relações de poder em seu bojo, no contexto da tradição eurocêntrica na América Latina.

O sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel (2018) ao discorrer sobre a visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada (p. 62), refere que o racismo é um “princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas (...)”. (p. 67). A partir da hierarquização epistêmica é imputado diferente valor científico a cada conhecimento e povo “o racismo também será um princípio organizador daqueles que podem formular um conhecimento científico legítimo e daqueles que não o podem” (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOQUEL, 2018, p. 07). Tais relações se expressam nas presenças e manifestações de sujeitos, cenários que nos movimentaremos.

As tensões que se expressam nas discussões sobre a EREER nos currículos envolvem questionamentos sobre a (re) valorização da presença dos conhecimentos afro-brasileiros, africanos e indígenas – por que devem fazer parte? Que espaço e abrangência curricular devem estar? E de que forma devem estar: em articulação com áreas de conhecimento específicas (com foco nos conteúdos) e/ou no aspecto de educar as relações étnico-raciais (com foco em valores, atitudes, comportamentos). Os Seminários se desenharam a partir de experiências vividas pelos sujeitos participante e indicam caminhos e questionamentos nessas direções. Adichie ainda nos incita a refletir: “assim como no mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de nkali<sup>67</sup>: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder” (p. 23). Na discussão da EREER esse poder se materializa na disputa entre os diferentes sujeitos institucionais pelo monopólio de um currículo eurocentrado ou pelo seu rompimento, no contexto de políticas dominantes do conhecimento, como refere Santos (2018).

Inicialmente, caracterizamos o Departamento de Educação e Desenvolvimento Social-DEDS, que promoveu os quatro seminários, que desempenha um papel central no acolhimento, fomento e concretização em ações das demandas da comunidade negra interna e externa à universidade. Órgão da PROEXT, única Pró-Reitoria da UFRGS coordenada por uma mulher negra durante anos até setembro/2020<sup>68</sup>, a professora Sandra de Deus, o DEDS firma suas ações no compromisso em “promover e garantir os valores democráticos de igualdade de direitos, de educação na cidadania e na diversidade étnico-racial e sócio cultural”, em que a “produção do conhecimento também se faz via Extensão, através da sistematização dos diferentes saberes, tendo como consequência a democratização desse conhecimento, com a participação efetiva da comunidade”. Atua na Extensão na perspectiva que “atualiza a pesquisa, fortalece o ensino e possibilita que a recíproca desta relação indissociável se realize”, integrando docentes, discentes e técnicos-administrativos da UFRGS, além da sociedade civil através de “organizações comunitárias, movimentos sociais e instituições governamentais” (Portal DEDS/PROEXT<sup>69</sup>).

---

<sup>67</sup> Substantivo igbo que significa “ser maior do que outro” ref. autora (p. 23).

<sup>68</sup> Em 21/09/2020 toma posse e assume a Reitoria da UFRGS o professor Carlos Bulhões, indicado pelo Governo Federal, foi o candidato que contou com menor número de votos no pleito da Consulta Pública, respondida pela comunidade acadêmica da universidade. Na mesma data foi divulgada a reestruturação das Pró-Reitorias, sendo que a Pró-Reitoria de Extensão-PROEXT foi vinculada à Pró-Reitoria de Pesquisa-PROPESQ, passando a ser gerenciada por mesmo Pró-Reitor, apesar de serem de diferentes naturezas. Essa reestruturação está controvertida, sendo objeto de processo administrativo no Conselho Universitário, pois ela fere diversos dispositivos do Regimento e Estatuto da UFRGS.

<sup>69</sup> Disponível em: <http://www.ufrgs.br/deds>. Acesso em 13 set. 2020.

O DEDS também contou com a direção de uma mulher negra até setembro deste ano, a servidora Rita Camisolão. Conforme Fontoura (2017) o Departamento é um espaço em “que há alta presença do compromisso com a Educação das Relações Étnico-Raciais” (p. 105). A autora, discorrendo sobre a ocupação ou invasão da UFRGS por negras e negros, afirma ser o DEDS “o verdadeiro condutor/indutor/dínamo do Programa de Ações Afirmativas na UFRGS” (p. 106), assertiva que se confirma ao revermos como surgiram os primeiros movimentos em prol das ações afirmativas e a participação dos profissionais que lá atuam, questão que concordo plenamente a partir de minha experiência de 12 anos em que acompanho e participo das suas atividades. O Departamento possui 28 anos de existência e nasceu como uma demanda dos movimentos sociais (FONTOURA, 2017, p. 106), desenvolvendo até hoje seus projetos em estrita relação com as vozes, pautas e necessidades do movimento negro. Relato de professora da educação básica participante do 2º Seminário EREER nos currículos, sobre sua experiência na UFRGS, situa o DEDS nesse protagonismo:

O DEDS foi o lugar que eu me reconheci como negra, na minha simplicidade. Não sou doutora, mas eu chegava lá e podia conversar abertamente. Com o meu vocabulário de professora que é “de pó de giz”, pois eu não tenho esse linguajar todo da faculdade. Então eu agradeço ao DEDS a minha autodeclaração como negra, onde eu me descobri negra.

Mesmo atuando no eixo da Extensão, o Departamento assumiu a demanda de promoção de um espaço de discussão sobre a EREER nos currículos de graduação. Entendo que esta pauta deveria ter sido aprofundada pela PROGRAD E CAF, desde as primeiras iniciativas realizadas em 2016, o que não ocorreu, pois os gestores desses espaços entendiam que não era sua atribuição.

Logo, a partir de 2019 é articulada pelo DEDS-PROEXT e Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, Indígenas e Africanos-NEAB/UFRGS quatro edições dos Seminários para as Relações Étnico-Raciais nos Currículos da UFRGS<sup>70</sup>, ocorrendo a partir da metodologia do compartilhar experiências e desafios que envolveram a implementação da EREER em cursos em que ela já está presente, com a participação de servidores que atuaram diretamente nesses

---

<sup>70</sup> Os Grupos de Trabalho 'Educação Antirracista no Cotidiano Escolar e Acadêmico' e 'Histórias de Lutas Sociais dos Negros em Porto Alegre' do NEAB foram os organizadores dos Seminários. Artes de divulgação dos eventos disponíveis em: <http://www.ufrgs.br/deds/noticias/educacao-para-as-relacoes-etnico-raciais-nos-curriculos-da-ufrgs/>; <http://www.ufrgs.br/deds/noticias/2o-seminario-erer-nos-curriculos-da-ufrgs/>; <http://www.ufrgs.br/deds/noticias/3o-seminario-erer-nos-curriculos-da-ufrgs/>; <http://www.ufrgs.br/deds/noticias/4o-seminario-erer-nos-curriculos-da-ufrgs/>. Acesso em 14 set. 2020. A divulgação do evento ocorreu por meio da EDUFRGS no Portal do Servidor, interface de inscrição de docentes e técnicos-administrativos, e também pelos canais do DEDS, que ampliaram o chamado ao público interessado interno e externo à universidade.

processos. Sempre com a presença de interlocutores externos também envolvidos na temática, o objetivo dos seminários foi a definição de ações para tornar efetivas as orientações legais da EREER. Seu inventário no âmbito macro institucional tem relevância porque é a partir dos protagonismos dos sujeitos em diversas áreas do conhecimento que o caráter transversal da EREER se constitui, bem como se descortinam as tensões que envolvem sua implementação nos cursos.

O 1º Seminário foi realizado em março de 2019 e buscou retomar a discussão da EREER por meio das experiências recentes dos processos de implementação das disciplinas obrigatórias específicas nos cursos de Psicologia (IP), Pedagogia (FACED) e História (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - IFCH). Como instâncias institucionais, participaram a COORLICEN e a PROGRAD. Representação da Procuradoria-Geral do Estado-PGE esteve presente como convidado externo.

Imagem 7: Mesa do 1º Seminário de EREER nos Currículos da UFRGS realizado em Março/2019



Fonte: Créditos da autora.

Imagens 8 e 9: Público do 1º Seminário de EREER nos Currículos da UFRGS realizado em Março/2019



**Fonte:** Créditos da autora.

O 2º Seminário ocorreu em maio de 2019 e seguiu a mesma sistemática de relatos da comunidade universitária e encaminhamentos para efetivação da EREER nos currículos. Contou com as participações do Instituto de Física, do curso de Saúde Coletiva, do Instituto de Artes - IA, da COORLICEN, PROGRAD e do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Etnicorracial do RS.

Imagens 10 e 11: 2º Seminário de EREER nos Currículos da UFRGS realizado em Maio/2019



**Fonte:** Créditos da autora.

O 3º Seminário ocorreu em agosto de 2019 e compartilharam suas experiências de EREER professores do curso de Licenciatura em Educação do Campo (FACED), do Colégio de Aplicação da UFRGS, do Instituto Estadual de Educação Indígena Angelo Manhã Miguel



(IEEIAMM), da COORLICEN e PROGRAD, sendo o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra-CODENE/RS como convidado externo.

O 4º e último Seminário ocorreu em dezembro de 2019 com a apresentação das experiências do Instituto de Artes, cursos de Música e de História da Arte; de integrante do NEAB/UFRGS e da Assessoria em Educação Indígena da Secretaria Estadual de Educação – SEDUC como convidado externo. Participou novamente a COORLICEN, não estando presente a PROGRAD.

Imagens 12 e 13: 4º Seminário de EREER nos Currículos da UFRGS realizado em Dezembro/2019



**Fonte:** Créditos da autora.

Os relatos das participações que ocorreram nos Seminários serão aqui trazidos pela tematização de tensões observadas no processo de discussão. A riqueza de possibilidades de articulação da EREER com as diferentes áreas de conhecimento, bem como a valorização das epistemologias dos povos são os aspectos mais debatidos e permeiam diversas falas, por isso estarão presentes a todo tempo.

A legislação da EREER foi ponto central e presente em todos os encontros, sua referência firmava os contornos legais da responsabilidade das IES quanto aos cursos de graduação. Já no preâmbulo do 1º Seminário a profa. Carla Meinerz (FACED) apresentou o Plano Nacional de Implementação das DCN para EREER, ensino de História e cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2009), ponderando que nele são estipuladas metas de curto, médio e longo prazo, sendo que as últimas deveriam ter sido cumpridas até o ano de 2015. Alguns artigos basilares das DCN EREER (BRASIL, 2004a, 2004b) foram lidos e um destaque

feito pela professora Carla foi quanto às principais dimensões de implementação indicadas na legislação:

Há o elemento curricular nessa legislação, que envolve conteúdos de ensino, mas também há uma dimensão relacional, que objetiva que todos nós que passamos pela universidade tenhamos a capacidade de discutir não apenas a história e a cultura desses povos, mas também as formas de nos relacionar, que estão ainda marcadas pelo racismo e pela não equidade nas nossas relações.

Na condução, Carla ressalta que são as lutas do movimento negro que possibilitaram estarmos presentes discutindo a pauta em questão. Foi possível perceber em diversas falas *o reconhecimento de serem os estudantes cotistas, especialmente os negros, os principais agentes das mudanças curriculares nos cursos*, o que pontua Gomes (2017) como a dimensão pedagógica, de luta e insurgência dos negros no combate ao racismo, mobilizando através de sua denúncia os sujeitos institucionais a repactuarem as relações étnico-raciais. Os tensionamentos que promovem causam diversos (des) confortos na estrutura institucional, o que proponho a tratar aqui com a primeira tensão observada. Nesse sentido, a professora Gislei Lazarotto do curso de Psicologia falou como representante da COMGRAD daquela graduação, relatando sua vivência no processo de alteração curricular com a constituição da disciplina específica e da transversalidade da EREER em outros componentes curriculares, experiência que nos aprofundaremos nos próximos capítulos da tese. Gislei, como professora branca, refere que teve sua vida “revolucionada” como educadora ao partilhar momentos de aprender com os estudantes negros e indígenas em exercícios étnico-políticos que a convocavam a nomear as questões raciais em seu programa de aula.

Refere uma aula em que apresentava o programa de uma disciplina e um estudante negro da Psicologia ficou repetidas vezes interpelando-a: “e as questões raciais?”. Uma voz que exigia por se encontrar na proposta de formação em que se inseria, interpela o professor e o faz movimentar:

Compartilhando essa implicação, principalmente nesses últimos três anos, ficou muito corporal para mim, nas entranhas, o compromisso que nós pessoas brancas, e especialmente os professores nessa universidade, temos com essa produção curricular. (...) Toda essa construção metodológica de cadernos e cartas são formas que eu fui buscando para buscar caminhos de expressão para tudo isso, que eu não sei nomear, provavelmente não esteja escutando o suficiente, mas tenho um compromisso étnico em me movimentar nessa direção, de buscar a compreensão, e buscar que minhas práticas e dos meus colegas, especialmente dos meus colegas tomados pela branquitude, possam fazer esse enfrentamento em relação a todas essas demandas das relações étnico-raciais.

Fala das imagens e pinturas produzidas pelos estudantes nas paredes de Instituto de Psicologia-IP durante a ocupação do prédio em 2016. Faz um relato sobre as alterações curriculares desde lá, sendo formado num processo ampliado de construção. Refere que a ênfase na EREER foi sendo colocada pelos estudantes. ‘Psicologia e Educação’ era a única disciplina que contemplava um conteúdo em sua ementa sobre políticas afirmativas, mesmo tendo havido uma alteração curricular em 2004 a partir de novas diretrizes curriculares nacionais. Situa a entrada dos estudantes negros pelas cotas raciais e ressalta suas necessárias interpelações como elementos centrais às mudanças:

O que força a mudança e a alteração curricular, e isso é bem evidente no nosso contexto, são os estudantes negros. Há iniciativas de professores, isoladas, mas não há um movimento coletivo de construção do processo, mesmo com todas as políticas da universidade. Há uma disputa constante, uma tensão constante, quanto a alteração do currículo e quanto a contemplar especificamente esses conteúdos das relações étnico-raciais e direitos humanos.

Em 2015 e 2016 inicia um debate em sala de aula, também impulsionado pelos estudantes negros, a respeito de conteúdos de EREER que não eram contemplados. Em 2016 ocorre a ocupação estudantil, que tem uma marca histórica pela organização dos estudantes no IP e na universidade com os movimentos negros, sendo que a partir daí que nasce uma proposta de disciplina, gestada pelos estudantes negros. Após um amplo e disputado processo de discussão para alteração curricular que durou três anos, naquele dia em que ocorria o 1º Seminário de EREER nos Currículos foi aprovada a resolução no Instituto que criava uma disciplina obrigatória e específica de EREER, vinculada às transversalidades do curso, a iniciar no semestre 2019/2. A participação do coletivo de estudantes negros PsicoPreta foi garantidora em todo o processo da presença de possibilidades de uma epistemologia negra no curso, que precisará ser a partir de então construída, como referiu Gislei.

O professor José Rivair Macedo do curso de História e integrante do NEAB/UFRGS discorre sobre as alterações ocorridas naquela graduação, que impactaram a licenciatura e o bacharelado. Relata que entre 2016 e 2018 se discutiu amplamente, com debates e embates, por uma reformulação do curso, paralelamente a isso ocorreram questões como a adoção de ações afirmativas no Programa de Pós-Graduação em História em 2016-2017, e em segundo lugar

a militância e denúncia de estudantes das questões raciais que nos afetavam diretamente, não apenas como professores e estudantes, mas como pessoas, tiveram que ser debatidas, e foram debatidas de modo relativamente intenso no departamento. Então, a partir de denúncias e reivindicações de estudantes, foi

debatido em plenário a questão do racismo, e se constituiu uma comissão da qual eu fiz parte, com outros professores e estudantes, sendo elaborado uma série de propostas visando a EREER dentro do nosso curso.

Como a professora Gislei, Rivair também pontua o tensionamento promovido pelos estudantes negros como central para o debate étnico-racial. Lembra, no bojo desse processo, a indicação dos Departamentos acadêmicos da leitura das DCN EREER como tópico de aula nas disciplinas da graduação, o que foi feito em algumas delas. Refere iniciativas para o debate étnico-racial planejadas pela Comissão, quais sejam, a aula inaugural ministrada pela professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, referência do movimento negro, um debate sobre história negra e sobre branquitude com professor Lourenço Cardoso, atividades que ocorreram durante todo aquele semestre. Há expectativa que a Comissão se torne permanente.

Rivair refere as disciplinas que nascem com uma proposta didático-pedagógica que vai ao encontro de pensar as relações étnico-raciais e sociais, com menos centralidade nos conteúdos de ensino, sendo elas: História e Gênero; História e Relações Étnico-Raciais (a iniciar em 2019/1) e História da África e Afro-brasileiros (a iniciar em 2019/2). Ele discorre sobre o plano da última disciplina no sentido que se preocupa com os desafios que as DCN indicam: “produzir meios, epistemologias e alterar as concepções correntes eurocentradas e, em alguns casos, absolutamente racistas, que estão colocadas”. A disciplina articulará conhecimentos de história discutindo as relações raciais, com eixos que enfocam a educação, a prática no ensino com ações educativas que serão desenvolvidas pelos estudantes. Ressalta por fim que o ponto de avanço que ocorreu é no caráter obrigatório da disciplina.

A professora Luciana Prass do curso de Música - IA, ao relatar no 4º Seminário sobre as disciplinas de EREER daquele curso, afirmou que o que realmente está promovendo mudanças em sala de aula é a entrada e a presença dos estudantes negros e indígenas como sujeitos do conhecimento, partilhando suas vozes ao lado dos professores brancos: “nós começamos com as cotas aqui em 2008, mas é agora que realmente estamos vendo esse impacto mesmo, a partir de 2012 que estão vindo estudantes das comunidades de Porto Alegre, trazendo saberes populares da musicalidade que sempre existiram, mas que a universidade não considerava”.

A segunda tensão percebida foi a referência à *ausência de professores negros na UFRGS*. Como referido por Carvalho (2006) o sistema universitário brasileiro se mantém como o ambiente mais racista do planeta nesse aspecto. A professora Carla Meinerz (FACED), discorrendo no 1º Seminário, pontuou que na graduação em pedagogia atuam somente quatro professores negros de um conjunto de 160, o que necessita ser tratado pela

gestão da universidade por ser uma baixa representatividade negra na docência. Professor Alan Alves Brito<sup>71</sup> do Instituto de Física, no 3º Seminário, também refere esta realidade que deveria estar em conexão com a representatividade da população brasileira, que como vimos é de 56,4% negra (PNAD/IBGE, 2020).

Edilson Nabarro, vice coordenador da CAF/UFRGS traz a informação de que no semestre 2019/1, do total de 2.900 professores da UFRGS, somente 29 eram negros, o que representa 1%. Ponderou as alterações ocorridas na legislação das cotas raciais nos concursos públicos federais e como a UFRGS as ajustou na época para haver cota em todos os concursos para professores. Logo, afirma que haverá maior ingresso de negros nesse âmbito. No entanto, é claro que mesmo com isso, a representatividade negra na docência demorará muitos anos para ser expressiva e se materializar em uma real mudança no sistema racista acadêmico nesse âmbito. Em 2005 as universidades federais brasileiras eram compostas por 99% de professores brancos (CARVALHO, 2006, p. 39). Após 15 anos a UFRGS mantém o mesmo patamar desigual racialmente em seu quadro, sendo que a Lei 12.990/2014 (BRASIL, 2014), que reserva 20% de vagas a negros aprovados em concursos públicos federais, já vigora há 6 anos.

Professora Carla ainda refere sobre os docentes, que a temática racial é uma temática em disputa no meio acadêmico e traz a perspectiva de que finalmente está ocorrendo a atuação conjunta dos professores que entendem sua importância:

A Nina Fola, que está fazendo mestrado na Sociologia e já atuou com a gente no GT 26-A, disse em um encontro de Educação e Capoeira, logo após as últimas eleições presidenciais, que a gente precisa fazer desse momento político ‘um terreno fértil para novas colheitas’. Porque de alguma forma a gente está se juntando em torno de pautas que antes nos discursos eram comuns, mas que a gente não conseguia reunir as pessoas.

Passa a relatar sobre a Disciplina de ‘Educação e Relações Étnico-Raciais’, obrigatória no curso de Pedagogia. Refere que os conteúdos propostos têm relação direta à dimensão relacional indicada na legislação e são tratados de forma a positivar o que se aborda sobre África e história dos povos originários. Pontua que não basta somente estudar os conteúdos, é preciso haver movimento ao encontro das comunidades negras e indígenas, o que é realizado na disciplina através de saídas de campo, pois muitos dos conhecimentos hoje

---

<sup>71</sup>Professor negro, graduado em Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), com mestrado e doutorado em Ciências (Astrofísica Estelar) pelo Instituto de Astronomia, Geofísica e Ciências Atmosféricas da Universidade de São Paulo (USP). Membro da União Astronômica Internacional, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, da Sociedade Astronômica Brasileira, da Sociedade Brasileira de Física e Diretor do Observatório Astronômico da UFRGS desde 2017. Coordenador do NEAB/UFRGS.

existentes não foram criados dentro da universidade. Ressalta que “os movimentos sociais têm muito a dizer, é preciso sair de dentro da universidade”. Construindo situações-problema em sala de aula, Carla relata a busca pelo entendimento e intervenção nas relações étnico-raciais cotidianas na educação:

quando uma criança branca não quer dar a mão para uma criança negra; quando uma criança branca olha um livro de história com uma imagem de um escravizado e diz “esse aqui é o João, meu colega”. O que o professor, a professora, podem fazer? Se eu sou branca eu posso falar isso?

Professora Gládis Kaercher (FACED)<sup>72</sup>, que também atua na disciplina de EREER no curso de Pedagogia, faz referência à situação da UFRGS que está muito aquém do cumprimento da EREER nos currículos, sendo necessária uma posição, uma postura proativa da gestão nesse sentido. Percebi que essa pauta perpassou as interações, a nomino aqui como terceira tensão: *a expectativa de maior comprometimento dos órgãos de gestão da graduação na composição de um projeto institucional de EREER* (BRASIL, 2009). Nesse sentido, foram convidadas PROGRAD e COORLICEN para estarem presentes nos eventos. Gládis pontua que a materialização legal da EREER não pode “ficar à mercê de professores militantes envolvidos com o tema”, que são transitórios. Embora perceba que a temática seja uma demanda consolidada em termos dos discentes, docentes, político-pedagógicos e institucional, ressalta:

por outro lado, não sejamos ingênuos de acreditar que isso assegura que tenhamos dentro da universidade uma situação confortável, pois estamos muito longe disso. Todos nós que nos envolvemos com esse tema, todos nós negros e negras que aqui estamos, com certeza temos uma longa história a contar sobre os embates e entraves políticos que ainda precisam ser travados dentro da instituição para que se materializem nos currículos, de fato, as conquistas que todos nós estamos construindo em relação à EREER.

Afirma que o caráter não obrigatório de disciplinas que tratem de questões de EREER remete a uma fragilidade no cumprimento legal, defende a criação de disciplinas obrigatórias, pois elas têm “um pouco mais de segurança jurídica em ser assumida pelos pares como de

<sup>72</sup> Intelectual negra, docente da UFRGS, atua na educação infantil, discutindo literatura infantil, infância, texto e identidade e diferença. Coordena cursos envolvendo a temática racial e a educação das relações étnico-raciais-ERER. Na UFRGS coordena cursos UNIAFRO-Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola desde a 1ª edição, em 2013. O UNIAFRO é um projeto do Ministério da Educação-MEC que dá incentivos financeiros para a formação inicial e continuada de professores, além da elaboração de material didático específico no bojo do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas IES Estaduais e Federais de Educação Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/uniafro>. Acesso em 15 set. 2020.

maior compromisso na formação”. Por fim, aponta que em torno da disciplina na Pedagogia “vai se constituindo um grupo de professores imbricados ativamente com a EREER dentro das escolas, agrega colegas negros, mas também brancos, é um espaço de acolhimento, de pesquisas, de estágios, de sujeitos interessados”.

Professora Carla completa referindo alguns limitantes na ampliação do oferecimento de conteúdos e disciplinas de EREER: a fronteira dos campos de conhecimento, nos quais os temas ficam afetos a somente determinadas áreas e professores. Acabam que somente os professores “afetos à causa”, como nomina, se envolvem, sendo que uma necessária dimensão é a articulação da EREER com diferentes áreas de conhecimento, como indica a legislação; a outra questão é que a FAGED oferece disciplinas de formação pedagógica a todas as licenciaturas da UFRGS e seria interessante que oferecesse uma disciplina específica de EREER a todos esses estudantes. Refere que essa pauta vinha sendo apresentada à PROGRAD, mas ela era impossibilitada pela pouca presença de professores para atuar em uma demanda grande como a desejada.

José Antônio dos Santos Silva do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Rio Grande do Sul falou no 2º Seminário sobre a urgência na institucionalização de um projeto de conjunto de EREER, e não só experiências isoladas que já ocorrem há bastante tempo: “nós criamos hoje na EREER uma indústria de grupos individuais que fazem debates, constroem o seu trabalho, o seu currículo profissional, mas não constroem esse conhecimento dentro da universidade”. Referiu a legislação estadual, inclusive o plano de implementação estadual:

Nós dos movimentos sociais vamos continuar cobrando das universidades e das Secretarias Estaduais de Educação, porque o racismo institucional é muito forte. Ele é muito forte aqui nessa universidade, na Secretaria de Educação e também nas universidades privadas. Apesar de ter os NEABs, existe uma resistência muito grande em se discutir educação étnico-racial. (...) Nós precisamos unir forças, fazer um trabalho coletivo.

Os Seminários também trouxeram professores que atuam na escola básica e indígena, buscando abordar a educação de forma inter-relacionada e conexa. Professora Tanise do Colégio de Aplicação-CAP/UFRGS, com a presença de seus alunos, expôs uma rica experiência didático-pedagógica étnico-racial que está à frente. Percebe-se mais uma vez que o trabalho realizado na escola também é pessoal de um professor em específico, não estando ainda assumido como um projeto institucional. Entretanto, ele é essencial para que vá ocupando espaço e mostrando sua pertinência, o que Tanise demonstra relatando os

movimentos que iniciam na gestão do Colégio, que em sua avaliação estão se direcionando à institucionalização. Faz apontamentos ainda sobre a tensão racial que constantemente envolve a atuação de professores brancos e negros, a qual também está presente na universidade:

Hoje eu prefiro trabalhar de uma forma mais comunitária para que as pessoas percebam que não é o professor negro que tem que fazer o trabalho da ERER, alguns professores negros, não do Colégio de Aplicação, traziam esse desconforto, e para que os brancos não se sintam desautorizados de fazer o trabalho, e nem imunes de fazer ele. Temos essas frentes de atuação.

O procurador Jorge Terra<sup>73</sup> da PGE evoca o compromisso da universidade com a formação étnico-racial da intelectualidade na *trama das relações de saber e do racismo*, como aponta o argentino Walter Mignolo (2010), quarta tensão observada, que é fator estruturante das experiências relatadas:

Da UFRGS saem muitos de nossos líderes, políticos, empresários, de numerosos segmentos. Eles não podem sair daqui sem ter o conhecimento relativo à ERER, porque talvez seja o único momento que eles vejam essa expressão.

Discorrendo sobre situações de racismo antinegro que vive como advogado e a presença de preceitos eugenistas nas constituições federais do país, ressalta que muitos deles ainda são difundidos nas próprias universidades: “nós aqui estamos falando para pessoas ‘convertidas’, eu estou em busca de uma linguagem para as pessoas que não estão afetadas a essas discussões”. Indica a necessidade de disciplinas obrigatórias de ERER, para que todos os estudantes vivenciem este espaço de reflexão, construção pessoal e profissional quanto às relações étnico-raciais.

No 2º Seminário o professor Alan Alves Brito do curso de Física compartilhou sua experiência na atuação em disciplinas de Astronomia. Desenvolve ações na articulação da temática da ERER no campo das ciências exatas, pontuando sua ausência na formação inicial<sup>74</sup>. Trouxe sua experiência na disciplina ‘Educação, Pesquisa e Divulgação de Ciências para as Relações Étnico-Raciais e de Gênero-FIS02218’, que começa a ser oferecida em 2020/1 no curso de Física Licenciatura em caráter Adicional, bem como sobre a alteração

<sup>73</sup> Procurador Jorge Terra, advogado, homem negro, trabalha com temas sobre crimes raciais, mercado de trabalho e educação.

<sup>74</sup> Conforme levantamento das disciplinas de ERER na UFRGS exposto na sessão anterior, além da criação da disciplina FIS02218, o curso de Licenciatura em Física incluiu a disciplina ‘Encontro de Saberes- ART03946’ como Adicional a seu currículo, e o curso de Matemática Licenciatura a mesma disciplina como eletiva, únicos movimentos de alteração curricular no período, em termos de disciplinas novas, ocorridos nesses cursos na direção da inclusão da ERER.



curricular ocorrida naquela graduação com a inclusão da temática em outras atividades de ensino.

Relata situações em que vivenciou o racismo institucional na UFRGS como professor negro e homossexual. Traz a crítica decolonial à ciência moderna e contemporânea, na qual a Física figura como o campo que cria o método científico e seus critérios em perspectiva eurocentrada, no qual não figuram conhecimentos de povos originários ou questões das relações humanas que concebam a equidade racial ou de gênero. Pontua:

Nesse campo se diz que não temos nada a ver com as questões raciais ou relacionais e que elas devem ser discutidas nas ciências humanas. O homem branco europeu que disse o que é ciência, e hoje ainda na física e nas engenharias as mulheres pouco estão presentes, e os negros também. Essa fala não é do senso comum ou do passado, mas de professores de hoje que convivem e que acham que isso é normal.

Em ensaio que problematiza a presença dos corpos negros na física e na astronomia brasileiras (BRITO, 2020b) o professor ressalta a necessidade de práticas que descolonizem os espaços das ciências exatas no país:

É importante, cada vez mais, que as pessoas negras ocupem as ciências exatas, porque estas ciências precisam ser pensadas e elaboradas a partir de um referencial que não esteja vinculado aos ideais de inteligência e domínio da supremacia branca e do classicismo. É preciso descolonizar as cabeças da sociedade brasileira, com o intuito de desconstruir imagens históricas que colocam os negros como animais, selvagens, seres primitivos, inferiores, com uma mentalidade pré lógica (MUNANGA, 2004; 2019), em que as carreiras das ciências exatas não são para essas pessoas. (p. 07)

Professor Alan promove projetos de extensão para democratização da ciência nas escolas de educação básica, referindo também sua presença em espaços institucionais de gestão em que pauta a ERER. Nesta direção, busca interlocução com os saberes negros, indígenas e quilombolas, que possuem suas cosmologias próprias sobre o universo e os astros. Firma a perspectiva de que a história da ciência é uma representação de um povo, e para reinventar vidas é preciso que outras narrativas, visões de mundo e formas de contar essa história façam parte, pois historicamente foram excluídas:

os saberes podem coexistir, cada um com suas formas de criar e representar, o que possibilitará inovações mais plurais. A diversidade na ciência remete a mãos, mentes e corações em prol de uma ciência que se reconhece humana, social, cultural e coletiva, e não linear e individualista.

Defende a necessidade de compormos uma nova cultura científica, caso contrário a ciência em pauta contribuirá para manter e reforçar desigualdades<sup>75</sup>. Refere ainda dados da Sociedade Brasileira de Astronomia em que 97% de seus membros são brancos, tendo questionado em um evento dessa sociedade ocorrido na Bélgica: “seria a Astronomia uma política afirmativa para brancos? Pois não temos negros nesse auditório”. Da mesma forma, refere a paisagem branca, masculina e heterossexual na Sociedade Brasileira de Física composta por 68% de homens, 61% de pessoas brancas, 88% heterossexuais (BRITO, 2020b, p, 4). Indica, por fim, a urgência de iniciativas para concretização da EREER em âmbito acadêmico e científico:

Para Física inovar, gostamos tanto dessa palavra, mas para haver a inovação precisaremos ter inclusão. Como inovaremos num ambiente homogêneo em que 97% é branco (Astronomia)? E num país que em sua maioria é negro? Pelos indicadores sociais fica claro que os negros não conseguem ser físicos, engenheiros. Enquanto não tivermos diversidade a inovação será limitada. E a quem essa inovação atingirá? Precisamos pautar a questão da equidade, da inclusão e a criação de políticas públicas específicas que envolvam os órgãos governamentais de pesquisa e de fomento à inovação, articulando ensino, pesquisa e extensão, questões que precisam se mover juntas. Não será somente uma disciplina que dará conta disso. Ela é importante e essencial, mas não suficiente.

No mesmo seminário, a professora Marilise Mesquita fez o relato de sua atuação na disciplina ENF04033-Unidade Tópicos Integradores em Saúde Coletiva III, obrigatória para o curso de bacharelado em Saúde Coletiva e eletiva para a Enfermagem. Criada em 2011 e hoje sendo ministrada pela professora Fernanda Bairros, docente negra naquele curso, aborda temas sobre Saúde da População Negra e Indígena, indicadores raciais, o racismo na sociedade e racismo institucional, que refere ser muito forte na área da saúde, por isso sua importância na formação dos profissionais na universidade. Trazendo um panorama dos estranhamentos que propõe na disciplina, demonstra a importância da EREER nesse campo científico:

Por que a população negra morre mais de problemas no parto? Porque as mulheres negras têm menos pré-natal? Por que a consulta da mulher negra dura menos do que a mulher branca? Os determinantes sociais: porque o negro morre mais de tuberculose, de alcoolismo? O que nos indica isso? Os determinantes sociais são sempre piores para população negra e indígena. Quanto à informação epidemiológica não havia há poucos anos obrigatoriedade do quesito raça-cor dos usuários que acessam o sistema. Mensurar propriamente a questão racial é muito inicial, e extremamente urgente.

---

<sup>75</sup>Ideias proferidas pelo professor Alan Alves Brito na *live online* intitulada: Ciência na Escola e na Sociedade: novas redes de conhecimento, inovação e sustentabilidade no RS, realizada em 17/09/2020 na programação do Salão UFRGS 2020 e XV Salão UFRGS Jovem, promovida pela Pró-Reitoria de Pesquisa-PROPEQ (ALVES-BRITO, 2020a).

Reconhece a importância da obrigatoriedade da disciplina para ocorrer maior aprofundamento das temáticas durante todo o semestre e que seria urgente ampliar essa discussão a outros cursos da saúde.

Professora Carla Meinerz (FACED), no 2º Seminário, representando o coletivo de professores da disciplina 'Encontro de Saberes' do Instituto de Artes - IA, apresentou essa experiência que foi criada em 2016/2 à luz da legislação da ERE<sup>76</sup>. Hoje é uma disciplina cadastrada em 17 cursos, dentre licenciaturas e bacharelados, tendo uma grande procura pelos estudantes em todos os semestres, mesmo não sendo obrigatória (ela é extracurricular na maioria dos cursos). Carla pontua que ela nasce do diálogo com os movimentos sociais e que os ministrantes são os Mestres de Saberes Tradicionais, lideranças reconhecidas em suas comunidades.

Neste componente curricular a docência é compartilhada com professores da UFRGS de diversas áreas de conhecimento (Antropologia, Agronomia, Pedagogia, Biologia, dentre outras). Seu caráter é pluri e interdisciplinar, colocando no centro da produção do conhecimento as experiências dos povos e das epistemologias do sul. No entanto, esse formato de disciplina que desacomoda as relações de poder e saber da universidade buscando por repactuar-las, enfrenta diversos desafios, desde o seu cadastro no sistema até a remuneração e reconhecimento do notório saber dos mestres de saberes das comunidades:

A riqueza das narrativas e das experiências pedagógicas que trocamos é construída em cada encontro. Buscamos também dar retornos às comunidades. Nesse tempo estiveram conosco mestre Jorge, compositor de samba morador da Restinga, em que seu CD foi gravado com o apoio da universidade; A mestra Janja do Quilombo dos Alpes; Mestra Elaine nos levou no percurso dos territórios negros no Centro de Porto Alegre; o Mestre Paraquedas que é um grande compositor da nossa cidade; Mestra Sirlei Amaro, griô de Pelotas. O Mestre guarani Vherá Poty; Mestre Iara e Paulo do Centro de Cultura Negra Odomodê; Rainha Ginga do Maçambique de Osório; Mestre de Capoeira Churrasco.

---

<sup>76</sup> Projeto criado pelo professor José Jorge de Carvalho da Universidade de Brasília-UnB, ocorre em diversas universidades brasileiras. Propõe discutir interculturalidade integrando temáticas afro-brasileiras e indígenas, sendo as aulas ministradas na universidade e nos territórios dos povos originários. A atuação dos Mestres de Saberes Tradicionais ocorre também em seu planejamento e avaliação. Os eixos perpassam temas como Sociedades e Cosmovisões, Alimento e Rito, Plantas e Espírito, articulando saberes acadêmicos e populares, buscando a valorização de ambos e um diálogo interepistêmico. Por eu ter cursado a disciplina, percebi ativamente as preocupações de seus docentes em promover diálogos interculturais e reeducar, repensar, revalorizar as relações étnico-raciais e culturais, bem como o desafio da proposta no contexto da universidade tradicional e estruturada a partir das concepções de ciência disciplinar, como é a UFRGS. Foi apresentada em forma de Painel no 5º Colóquio Internacional Educação Superior, Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina em outubro de 2018 em Buenos Aires/Argentina (DOEBBER; NOGUEIRA, 2018).

O público presente nos seminários participou com muitas colocações, a maioria denunciando o atraso e a demora no cumprimento da legalidade da EREER, trazendo suas expectativas quanto a ações concretas. A participação de estudantes negros foi marcante, expressando a urgência do povo negro, que não pode mais esperar, pois soma todas as vulnerabilidades, inclusive de não conseguir chegar à educação superior. Nesse sentido, como *quinta tensão percebi questionamentos quanto a real pertinência da EREER nos currículos*, posições que podem ser caracterizadas quanto a defesa de descumprimento da legislação nacional (BRASIL, 2004a; 2004b). Professor negro da escola básica ressaltou que não se trata somente de uma lei, é uma mudança social: “16 anos passaram e ainda não implementaram? Não querem implementar, já tinha que estar pronta. A PROGRAD deve enviar ofício aos cursos dizendo da obrigatoriedade”.

A fala de um dirigente de ações afirmativas na universidade questiona o evento no aspecto que discute a centralidade da EREER nos currículos, o que entende que não deveria ter tanta importância:

A EREER é uma possibilidade na luta antirracista, ela não é uma panaceia e não é a única. O currículo com EREER é uma possibilidade, é uma. Não é a ausência da história dos afro-brasileiros ou da África que produz o racismo, mas o que acontece no recreio. O aspecto relacional é extremamente importante e o incentivo do estudante negro ultrapassar as dificuldades para chegar à Física e a Astrofísica.

Por outro lado, professora da rede de educação básica do município de Porto Alegre ponderou olhar desse âmbito educacional sobre a EREER e a responsabilidade da universidade, trazendo um aspecto quanto a relação escola-universidade. Iniciou dizendo de suas inquietações nos últimos 16 anos, tempo em que a EREER está em voga na letra da lei:

As escolas de ensino fundamental sempre foram cobradas por não cumprirem a lei 10.639/03 e quando as diretrizes vieram nós não sabíamos nada lá. E passamos a fazer muitos cursos de formação continuada e em serviço. Sou da Secretaria de Educação do município e vi esse processo. O nível de cobrança foi grande, também o nível de prática e muitas vezes demonstrou nossa ignorância pedagógica, em como fazer. O currículo é importante, além da EREER precisar ser tratada cotidianamente quanto às atitudes que reforçam o racismo, são aspectos complementares e cada um essencial.

No 3º Seminário, os professores Dilmar Luiz Lopes e Valéria falaram do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza (FACED), criado em 2014, possui um oferecimento em Porto Alegre e no Campus Litoral/Osório. Aspectos diferenciados da metodologia desta graduação é trabalhar com a pedagogia da alternância (60% da carga horária de cada disciplina ocorre na universidade e 40% nas comunidades) e docência

compartilhada (professores de diferentes áreas de conhecimento planejam e atuam juntos nas disciplinas).

O curso aproxima-se em sua proposta de formação e interlocução com onze comunidades do campo, dentre elas, pescadores, agricultores, assentados, quilombolas e indígenas, sendo que 32% de seus estudantes são negros, o que impulsionou diversas mudanças durante a consolidação do curso. A primeira turma não teve nenhuma inserção de ERER. Na segunda turma os estudantes a pautaram, sendo que a necessidade de aproximação às cosmovisões e às realidades vividas pelas comunidades impulsionou a inserção das temáticas como objetivos de formação.

Os temas étnico-raciais perpassam diversas disciplinas, principalmente as das áreas humanas, sendo que relatam o desafio de incluí-los nas ciências da natureza. Professor Dilmar ponderou:

É preciso pensarmos ações concretas no âmbito étnico-racial. Temos uma origem que nos marca e foi muito dura na história do Brasil, que é essa relação entre a Casa Grande e a Senzala. Essa relação vai marcar todas as outras relações sociais que estão implicadas no nosso cotidiano. O resultado disso foi emergirmos como uma sociedade extremamente racista, uma sociedade machista e violenta. Temos uma dívida histórica em relação a essas questões. E por que estamos implicados brancos e negros? Os brancos em virtude da cor, o poder e a opressão; e os negros, as mulheres e os indígenas, sofreram e sofrem diversos processos de segregação e negação de direitos. É preciso agirmos com práticas.

O professor pondera questionamento que perpassa o fazer docente no curso: “é possível desenvolver uma proposta de educação do campo que aborde diversas culturas do campo, as concepções de conhecimento, a produção, a interpretação, as vivências locais, os saberes ético-políticos, o diálogo, as disputas territoriais, as lógicas ambientais sustentáveis?”

Bruno Ferreira, indígena kaingang, doutor em Educação na UFRGS fala de sua experiência quanto as tensões que vivenciou e ocorrem entre os brancos e indígenas no encontro de conhecimentos:

Nós indígenas temos uma experiência de sobreviver construída em 500 anos. Desenvolvemos estratégias e tentamos ensinar para os brancos, mas eles não querem aprender. Porque eles estão no topo do conhecimento, se colocam como donos do saber, é isso que eu sinto na sala de aula, nos corredores, nos auditórios. Só se tem prazos, horários, carga horária a cumprir, mas não se quer saber o que esse outro que circular quer saber, aprender, como ele está se sentindo.

Lucia Brito, no 3º Seminário, contribuiu a partir de sua atuação na Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul-SEDUC e do movimento social negro. Relata

ações que fomentam nesta rede para que a EREER seja promovida pelos professores em ações pedagógicas na educação infantil e ensino fundamental, bem como a educação indígena para escolas regulares e as escolas que atendem à educação quilombola. As iniciativas são esparsas ainda, sendo o desafio de ampliá-las e aprofundá-las. Em visitas a escolas de todo Estado, comenta que muitas Direções desconhecem a existência da legislação da EREER, por outro lado, existem projeto potentes, mas que não são institucionalizados.

As professoras Marília Albornoz Stein e Luciana Prass, do curso de Música - IA, compartilharam no 4º Seminário suas experiências em disciplinas em atividades do curso de Música Popular criado em 2012. Falando da “Músicas Tradicionais do Brasil-ART03903” referem o objetivo de promoção de um olhar interdisciplinar que resgata o patrimônio musical tradicional, em mais um espaço que articula a EREER com áreas de conhecimento específicas:

Focamos na visibilidade de sonoridades afro-brasileiras, indígenas e do repertório folclórico, gerando reflexões aos estudantes sobre as musicalidades presentes ontem e no passado. Desconstruir a ideia da música como um objeto, mas um processo que é feito por pessoas, pessoas organizadas em comunidades brasileiras populares, urbanas ou rurais. Temos saídas de campo que possibilitam uma aproximação desses universos. A música ao ser coletiva, as pessoas que a fazem, não podem ser invisibilizadas, elas têm uma história.

Professora Marília Stein ainda ponderou a questão da hegemonia dos conhecimentos do eixo Norte, carecendo de epistemologias locais na formação profissional oferecida pelos cursos no Instituto de Artes, com a desconstrução da matriz europeia de pensamento:

O Instituto de Artes tem em sua formação de mais de 100 anos extremamente ocidentalizada, colonialista e seus currículos eurocentrados. É um espaço que requer muita luta, muito diálogo, muita provocação para que a gente possa mexer no bacharelado e na licenciatura. É um trabalho inicial e a gente precisa continuar trilhando. Nós professoras que estamos aqui, estamos trabalhando com a EREER em todas as disciplinas. Muitos estudantes brancos se negam em pensar a diferença... acham que a questão da identidade étnica e racial não é relevante. Então é desde a desconstrução de uma harmonia que se acredita existir, de que as coisas estão integradas. Precisamos falar sobre a diferença. É um processo de sensibilização com os estudantes, envolvendo discussões, diálogos e práticas.

Nesse mesmo evento, a professora Vera Neusa Lopes, referência no movimento negro, na discussão racial e professora de escola básica, integrante do NEAB/UFRGS, trouxe provocação a partir da sua percepção ao participar dos Seminários quanto ao que percebe sobre a direção da EREER na academia:

A EREER que falamos na universidade não serve para a educação básica, precisaremos fazer a transposição. É preciso na universidade, além dos conhecimentos, trabalhar no campo da ação, envolvendo posturas, valores, atitudes e comportamentos étnico-raciais, isso precisa estar explicitado nos planos de ensino e ser um foco. Essa é uma grande interrogação minha ao ouvir os professores. Vejo muito conhecimento, mas não vejo o aspecto da educação das relações, no aspecto étnico-racial, explicitado.

Houve um espaço considerável para fala do público em todos os Seminários, em um claro exercício de tecer juntos significados, caminhos, ações e envolvimento. As falas de intelectuais e militantes do movimento negro, como o professor Waldemar Moura Lima (Mestre Pernambuco), situaram o contexto de disputas histórias dos negros por educação superior:

A luta do movimento negro, fomos nós a base, o pessoal periférico, que construiu esse momento, nada vem de graça. Essa é uma luta que começa agora na universidade, que todos nós sabemos, é uma universidade, como todas as outras, com fundamentações teóricas lindas, fundamentadas inclusive em pensamentos eurocêtricos, que não correspondem a nossa realidade de Brasil. (...) A EREER não é só uma disciplina, é muito mais. Ela é a base do resgate da pirâmide social que envolve a nós, negros e negras, a maioria da população brasileira. A EREER dará a sustentação de algo novo que precisa acontecer.

O espaço se firmou com potência em possibilidades de articulação entre os cursos, a identificação de ações que necessitavam ser criadas, reformuladas ou implementadas. Rafael, estudante da Psicologia e integrante do coletivo de estudantes negros PsicoPreta, pontuou sentir necessidade de maior interação entre as disciplinas de EREER dos diferentes cursos.

Ficou expressa nas falas dos participantes as disputas que ocorrem no bojo das relações de poder acadêmicas sobre a pertinência ou não da assunção da EREER na formação profissional. A ideia de “perder espaço no currículo”, pronunciada no processo de alteração do curso de História, relatada pelo professor José Rivair, nos remete à não valorização desse campo temático e dos saberes negros na academia. Rivair assim pontua: “na UFRGS, sempre que se coloca o tema das relações raciais, há disputa, disputa epistemológica, conceitual e didático-pedagógica”.

Como refere Nilma Lino Gomes (2012) no processo de descolonização do currículo haverá confrontos, conflitos, negociações e a produção de algo novo, pois “ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo” (p. 107).

Mestre Pernambuco expressa outros aspectos que permeiam essa disputa, ainda evocando a responsabilidade da universidade e da intelectualidade branca:

A EREER é o estudo das relações étnico-raciais, mas há ainda uma confusão muito grande de colocar isso aí como se fosse um gueto, só de negros. Não, as relações étnico-raciais são de todos nós. Então as senhoras, professoras brancas, que ao falarem parecem que pedem desculpa por serem brancas, não, é obrigação sim. Porque se seus antepassados nos colocaram nessa marginalidade, cabe às senhoras a responsabilidade de ser tão fortes e violentas na fala como estou sendo agora. Porque são nossas crianças que estão sendo assassinadas agora, estão sendo violentadas agora. A teoria é muito bonita, mas temos que ir para prática.

Perspectivas sobre *a institucionalização de um projeto de EREER nos currículos da graduação* foram possíveis a partir das posições expressas pela PROGRAD e COORLICEN, representadas na maioria dos Seminários pela servidora Letícia Fernandes e pela professora Gláucia Gros, respectivamente. Colocavam-se, nos primeiros eventos, à disposição para apoiar os cursos e COMGRADs no atendimento das DCN EREER em uma postura passiva. Ficou claro não haver uma política institucional ou ações propositivas que impulsionassem os cursos ao atendimento da legislação, mesmo sendo obrigação das instituições públicas cumprirem a legalidade. Letícia ao apresentar no 1º Seminário as ações da Pró-Reitoria, trouxe unicamente as iniciativas ocorridas no ano de 2016 coordenadas pelo DCPGrad, as quais foram por mim realizadas, no mapeamento das atividades de EREER, que já foram relatadas. Gláucia Gros ressaltou a importância de reformular os desenhos curriculares, mas que a COORLICEN dá suporte aos cursos, acompanhando a formação de currículos, não havendo uma materialização dessa discussão em sua organização.

No 2º Seminário percebeu-se posturas de maior responsabilidade pelos órgãos de gestão. A PROGRAD passou a atualizar os dados sobre as disciplinas de EREER nos currículos e comunicou iniciar um plano de ação que mapeasse os cursos e áreas que não possuíam nenhuma inserção de EREER e incentivá-los a discutir internamente sobre possibilidades.

A COORLICEN comunicou a criação de um grupo de trabalho para tratar das especificidades da EREER junto às licenciaturas e em seu âmbito a realização de um ciclo de debates envolvendo temas como gênero, direitos humanos e educação ambiental. No entanto, foi possível perceber que há sempre um questionamento quanto a necessidade ou não de inclusão da EREER nos currículos. A atualização das disciplinas de EREER, trazida pela PROGRAD no 3º Seminário, indicava que 70 súmulas de disciplinas continham temas relacionados, sendo que muitas são consideradas disciplinas que tratam das relações étnico-raciais de forma indireta, o que foi questionado por diversos sujeitos participantes na presente pesquisa quanto a sua ineficácia no alcance dos objetivos da legislação, não cumprindo-a.

Foi possível observar no decorrer dos Seminários maior participação de servidores atuantes em cursos de ciências exatas e outras áreas que não costumam tratar de EREER,



buscando referências para implementá-las nesses cursos, o que demonstrou o caráter indutor e necessários de eventos que pontuem a urgência das relações étnico-raciais na academia.

As proposições compostas pelos participantes nos eventos foram sistematizadas pelo DEDS-PROEXT/NEAB e encaminhadas aos órgãos competentes da UFRGS, como haviam se proposto em seus objetivos. Após o 1º Seminário foi criada a ‘Carta de apoio à implementação de EREER nos currículos’, entregue ao Reitor da UFRGS e à COORLICEN em plenária ampliada realizada por aquela Coordenadoria. Segundo relato do DEDS no 2º Seminário, profa. Jane Tutikian, vice-reitora “sinalizou a importância da iniciativa, estimulando a sua continuidade”. Os seguintes requerimentos compunham a carta:

O cumprimento da obrigatoriedade legal da EREER, conforme legislação específica; demandar das COMGRADs a criação de disciplinas obrigatórias para tratar das relações étnico-raciais em todos os cursos de graduação da UFRGS; promover cursos de formação da EREER para docentes; destinar vagas docentes e realizar concursos específicos para a EREER; e por último, criar Comitê de monitoramento da implementação da EREER nos currículos da UFRGS.

Foi comunicado também a composição de um projeto a ser construído pelo DEDS-PROEXT/NEAB e FACED com módulo específico e obrigatório de formação aos docentes da UFRGS sobre EREER. Projetos e ações que ficaram programados para o ano de 2020, momento que não foram possíveis de ocorrer em virtude da pandemia do novo coronavírus, que paralisou as atividades presenciais. Também a mudança de gestão da Reitoria em setembro trouxe novas nuances a esta pauta.

Por fim, avalio como central a contribuição dos Seminários no debate da EREER quanto sua potência de articulação com diferentes áreas do conhecimento, disciplinas e campos do saber, para além das ciências humanas e sociais. Diversos professores expressaram dúvidas quanto a essas possibilidades que, pela tradição acadêmica em legitimar os conhecimentos científicos no eixo do Norte, realmente não existem em suas áreas, pendem de (re) criação, (re) descoberta e os convocam a tais movimentos. No entanto, como primeira possibilidade até esses caminhos serem abertos, viabilizados e encontrados em termos das relações de saber e poder, é possível a criação de uma disciplina específica em parceria com cursos que já ofereçam. Ou seja, há possibilidades e a reflexão que embasa sua urgência é que todos os estudantes, como futuros profissionais, viverão e atuarão em contextos sociais, em que as relações étnico-raciais são estruturantes e precisam ser problematizadas nas violências que produzem. Os temas tratados nesse subcapítulo serão aprofundados teoricamente no capítulo 3, pois as problemáticas macro e microinstitucionais têm forte relação entre si.

### 3. PAISAGENS PÓS-ABISSAIS – APRENDER A PARTIR DO SUL E COM O SUL

Pensar do Sul passa pelo reconhecimento da dicotomia Norte-Sul,  
pela problematização desta dicotomia,  
e pelo retorno dos sujeitos que compõem a diversidade do Sul global.  
Nesta análise crítica é iniludível o conceito do pensamento abissal,  
uma característica de nosso tempo,  
dum tempo refém de formas coloniais de interpretação do mundo.

*Maria Paula de Meneses.*

*Boaventura de Souza Santos. Construindo as Epistemologias do Sul. Antologia Essencial (2018).*

No percurso do capítulo anterior, o convite a deslocarmo-nos até o Sul como um campo existencial e epistêmico pretendeu o reconhecimento de sua existência, embora vivamos nele diariamente, mas nem sempre o admitimos como estruturante. A pandemia do coronavírus e suas linhas abissais reforçam as vulnerabilidades e carências vividas nesse Sul racializado e antinegro. O Sul e suas necropolíticas, as desigualdades raciais abissais que formam linhas que demarcam radicalmente a mobilidade social das vidas negras em diversos âmbitos. “Indo para este Sul” também reconhecemos movimentos que tensionam a outras possibilidades, como as políticas de ações afirmativas no enfrentamento das desigualdades raciais na educação superior. E, assim, pela presença e os tensionamentos promovidos pelos sujeitos negros nas universidades, a educação das relações étnico-raciais-ERER emerge pretendendo estar presente na formação inicial (graduação) dos profissionais nas universidades. A valorização dos saberes negros, das epistemologias afro-brasileiras e africanas, de sua história, reeducar as relações no sentido de repactuar as relações raciais, passam a tensionar por existir na UFRGS.

Reconhecendo este Sul, nos movimentamos agora a “aprender a partir e com ele”, como convida Santos (1995) na expressão de uma epistemologia do Sul que emerge, qual seja, a produção do conhecimento negra no curso de Psicologia da UFRGS. Concebendo as epistemologias do Sul como “lugares que anunciam e produzem séries de pensamentos, relações e intervenções, buscando horizontalizar saberes, produzindo e reproduzindo reflexões e práticas que resistem a formas atuais de colonialidade (SANTOS, 2010). E assim, construindo a possibilidade de um pensamento pós-abissal que

pode ser sumariado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, pois se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (SANTOS, 2010, p. 53)

### 3.1. O Processo de Produção de Conhecimento Negra no curso de Psicologia da UFRGS

Ao adentrarmos na principal parte da tese, retomo um movimento que busquei apreender em campo e que a partir de agora será recomposto: é o acompanhar o processo, e não representar objetos, como indica a cartografia (POZZANA DE BARROS; KASTRUP, 2012, p. 52). Buscando compreensões para palavra processo, encontramos como sendo a realização contínua e prolongada de alguma atividade, algo que está em curso, uma sequência que apresenta certa unidade ou regularidade, uma marcha. Para se aproximar dessa processualidade, o pesquisador compartilha da própria construção coletiva do conhecimento *com* o coletivo “a processualidade se faz presente nos avanços e nas paradas, em campo, nas letras e linhas, na escrita, em nós. A cartografia parte do reconhecimento de que, o tempo todo, estamos em processo, em obra” (p. 73). Assim trago expressões desse processo compartilhado através de tematizações.

#### 3.1.1 A Psicologia e a Presença Negra: Cota é só a gota

##### **Gota Do que Não Se Esgota**

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

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

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

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

É só a gota  
entusiasmo na rota  
afirmativa  
que ameniza as dores da saga

suas chagas de desigualdade amarga

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

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

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

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

*Luiz Silva (Cuti)<sup>77</sup>. Negroesia, (2007, p.73)*

O Curso de Psicologia da UFRGS foi criado em 1973, em meio ao cenário político da Ditadura Civil Militar sendo vinculado ao Departamento de Psicologia que, 22 anos depois, deu origem ao Instituto de Psicologia-IP. Traços de sua história estão registrada no livro comemorativo dos seus 40 anos, festejados em 2014 (PICCININI et al., 2014). Os antecedentes históricos da Psicologia no ensino superior do Estado evidenciam sua tradição e protagonismo, com fotos de suas personalidades, formandos das primeiras turmas, de seus professores, diretores e chefes de departamentos acadêmicos, paisagens em que não se encontram pessoas negras. Tendo se tornado Instituto em 1995, foram criados três Departamentos existentes até hoje: Departamento de Psicologia do Desenvolvimento e da Personalidade, Departamento de Psicologia Social e Institucional e Departamento de Psicanálise e Psicopatologia (UFRGS, 2006).

Entre 1977 e 2013 formaram-se 1.299 psicólogos e 284 licenciados em Psicologia, estando vinculados ao curso aproximadamente 1.000 alunos no ano de 2013, considerando graduação e pós-graduação (PICCININI et al., p. 10). Há também referências por figurar como um dos melhores cursos de psicologia em rankings nacionais e internacionais.

---

<sup>77</sup> Luiz Silva, que adota o pseudônimo de Cuti, é escritor, poeta e dramaturgo negro. Doutor em Literatura Brasileira pela Unicamp. Autor de diversos livros que representam a literatura afro-brasileira na atualidade.

Hoje também fazem parte do IP os cursos de Fonoaudiologia, criado em 2007; Serviço Social, criado em 2009; e Psicologia Noturno, com primeiro ingresso no segundo semestre de 2009. Cursos criados a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI (BRASIL, 2007) que ampliou vagas, investiu em construção de novos prédios e criou novos cursos, especialmente noturnos na UFRGS, bem como novas universidades.

O Instituto situa-se em prédio específico do Campus de Saúde da UFRGS, centralizando cursos, comissões, diretórios acadêmicos, gestão administrativa e infraestrutura, bem como grande diversidade de laboratórios, núcleos e grupos de pesquisa, contando com quatro programas de pós-graduação *strictu sensu*. Algumas instalações ocupam também o Anexo da Saúde, no mesmo Campus. Destacam-se como órgãos auxiliares a CAP-Clínica de Atendimento Psicológico; o CIPAS-Centro Integrado de Pesquisa e Atenção à Saúde, com foco em intervenção e pesquisa; e a Clínica de Fonoaudiologia, todos com oferecimento de serviços à comunidade.

O curso tem como objetivo, dentre outros, oferecer “uma sólida formação generalista e pluralista em Psicologia”, e como um dos princípios a “valorização das diferentes perspectivas epistemológicas, teóricas e metodológicas ao longo do curso” (PICCININI et al., 2014, p. 80; UFRGS, 2006). É ainda firmado nas Diretrizes Curriculares Nacionais-DCN para os cursos de graduação em Psicologia, em seu artigo 3º, como meta central na formação dos psicólogos: “c) Reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico” (BRASIL, 2004c), questões que o campo firma e que têm relação direta à presente discussão.

A Psicologia é um dos cursos mais procurados pela comunidade dentre as graduações da UFRGS, figurando nos últimos oito anos entre os quatro cursos com maior densidade de inscritos no Processo Vestibular, tanto no diurno quanto noturno<sup>78</sup>. Ingressam anualmente 70 estudantes, divididos entre a turma diurna no primeiro semestre do ano (40 vagas) e a noturna no segundo semestre (30 vagas).

Em espectro nacional, o curso segue as Diretrizes Curriculares Nacionais-DCN referidas, sendo que em 2006 realizou reestruturação curricular a partir dessas novas orientações. Consultando o Projeto Político Pedagógico (UFRGS, 2006) que relata tal reestruturação, não consta nenhuma inserção de disciplina ou conteúdo/tópico relacionado à

---

<sup>78</sup> Informações disponíveis em: [www.ufrgs.br/vestibular](http://www.ufrgs.br/vestibular), acessando o item ‘anos anteriores’ e ‘densidade’ em cada um dos concursos anteriores.

Educação das Relações Étnico-Raciais-ERER, o que se confirma nas falas dos sujeitos participantes na pesquisa de campo. Entre 2018-2019 ocorreu processo mais recente de alteração curricular, que relataremos detalhadamente na sequência, no qual foi incluída disciplina obrigatória de ERER, bem como conteúdos/tópicos transversais em outros dez componentes curriculares, iniciando seu oferecimento em 2019/2.

Buscando olhares sobre o curso diurno<sup>79</sup>, foco desta pesquisa, no período de vigência do Programa de Ações Afirmativas, 2008 a 2020, trazemos alguns dados do panorama de ingresso e estudantes ativos (considerando os concursos do Vestibular e SISU)<sup>80</sup>. Nos treze anos da vigência das cotas, 481 estudantes ingressaram no curso, sendo 65% na Ampla Concorrência (ingresso sem cotas) e 35% nas Cotas, em suas diversas modalidades. No espectro amplo do período, o percentual referente às cotas ficou inferior ao hoje indicado na legislação, que é 50%. Isso porque somente a partir de 2017, quando houve a consolidação dos termos da lei de cotas na UFRGS, que iniciou a reserva neste percentual. Os dados refletem o tempo em que, em sua maioria, o percentual era de 30% de reserva.

Quanto aos estudantes ativos em 2020/1<sup>81</sup> (considerando ingressantes entre 2008 e 2020) percebeu-se maior equilíbrio na ocupação das vagas entre a ampla concorrência (47%) e as cotas (53%), sendo que as últimas representam percentual superior às primeiras em 6%. Este fato se dá pelo aumento do ingresso de estudantes nas cotas a partir de 2016, contingente que ainda cursa a graduação, além de grande maioria dos estudantes ingressantes entre 2008 e 2015 já terem se diplomado<sup>82</sup>.

Percebe-se disparidade na efetiva ocupação das vagas étnico-raciais, sendo diferenciado de ano para ano<sup>83</sup>. Quanto ao ingresso nestas vagas pelos estudantes negros

---

<sup>79</sup> A delimitação se faz necessária, no entanto, os cursos noturno e diurno têm estreitas relações: os currículos são os mesmos, os estudantes costumam cursar disciplinas no turno que não é o seu de ingresso por alguma necessidade e os mesmos professores atuam nas disciplinas de ambos os cursos. No entanto, os turnos se diferenciam pelas realidades dos estudantes em relação a terem maior disponibilidade para o ensino diurno (não precisarem trabalhar no mercado de trabalho externo à universidade ou outros compromissos que os ocupam durante o dia), diferente dos estudantes noturnos.

<sup>80</sup> Levantamento realizado a partir dos dados internos do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS.

<sup>81</sup> Os estudantes ativos são os considerados com vínculo ativo, ingressantes pelo Vestibular e SISU, são os que podem ou não estar matriculados, estar em algum afastamento ou com semestre trancados em 2020/1, mas com possibilidade de matrícula futura. Os grupos não incluídos são os diplomados e os que estão em abandono definitivo. Dados extraídos de sistema interno de informações da UFRGS em 30/09/2020.

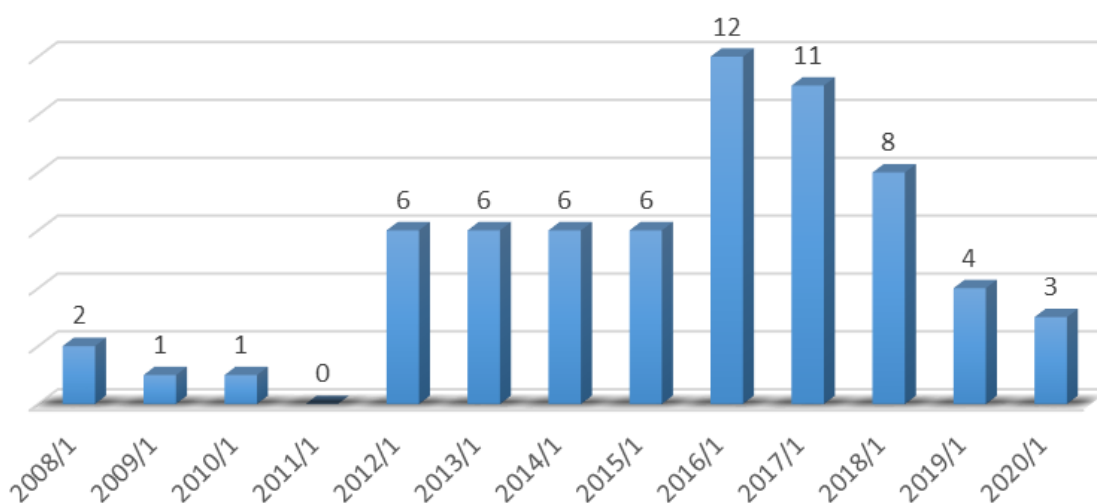
Pesquisa realizada em 30/09/2020, no semestre em que ocorre o ERE-Ensino Remoto Emergencial em virtude da pandemia no Covid-19.

<sup>82</sup> Dos 319 estudantes que ingressaram no período, somente 29 estão ativos. A seriação aconselhada no curso, ou seja, o tempo indicado para diplomação, é de 10 Etapas ou 5 anos.

<sup>83</sup> Apesar do número de vagas reservadas ser sempre o mesmo, sua real ocupação depende da aprovação de candidatos negros no concurso (o que por vezes não ocorre), o cumprimento das exigências para a modalidade da cota e a efetiva matrícula. Caso o candidato não chegue ao final deste processo, é realizado outro chamamento, sendo que se não houver candidato negro para ocupação da vaga PPI, esta vaga é remanejada para

(nominadas de PPI-Preto, Pardo e Indígena) notou-se que em espectro amplo, esse ingresso representou 14% do total de vagas, percentual inferior ao indicado pelo IBGE para região, qual seja, 16%<sup>84</sup>. No entanto, considerando também a consolidação da lei de cotas, o percentual de estudantes negros ativos que ocupam a cota em 2020/1 representa 22% do total de estudantes ativos. O gráfico a seguir mostra o aumento gradual de ingresso no período, mas que ainda está em consolidação tendo grande flutuação na efetiva ocupação das vagas:

Gráfico 14: Ingresso Estudantes Negros pela Cota Étnico-Racial PPI (Pretos, Pardos e Indígenas) no Curso de Psicologia Diurno – 2008 a 2020



**Fonte:** Produzido pela autora a partir dos dados extraídos de sistema interno de informações da UFRGS.

Nos primeiros quatro anos do programa houve pequeno ingresso de estudantes cotistas nos cursos mais concorridos, como no caso da Psicologia, pois havia um critério geral de correção das redações do vestibular que não estava adequado às cotas<sup>85</sup>. Nesse período,

---

a cota de Renda e, após, para cota de Escola Pública. Nos últimos anos vem ocorrendo problematização da burocratização excessiva dos processos de seleção, o que já impulsionou revisões dos editais do Vestibular e SISU, bem como a criação de serviços de apoio e orientação presencial e online aos candidatos e aos aprovados. Ingressam no Curso de Psicologia Diurno anualmente 40 estudantes, devendo ser ocupadas 20 vagas no acesso universal e 20 nas cotas. Mas realizando o levantamento minucioso de suas ocupações, esses percentuais têm certa variabilidade: no ingresso de 2015/1: 23 vagas registrada na ampla concorrência e 16 nas cotas; no ingresso de 2016/1: 19 vagas na ampla concorrência e 20 vagas nas cotas; no ingresso de 2017/1: 20 vagas na ampla concorrência e 19 vagas nas cotas; e no ingresso de 2018/1: 20 vagas na ampla concorrência e 15 vagas nas cotas. Nos ingressos de 2019/1 e 2020/1 as vagas ocupadas foram 27 e 22, respectivamente.

<sup>84</sup> Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/3175#resultado>. Acesso em 02 set. 2020. Ressalte-se que o público discente negro da UFRGS pode ser maior do que o vinculado às cotas étnico-raciais, pois na ampla concorrência também há o ingresso de estudantes negros, dado que não encontramos disponibilizado.

<sup>85</sup> Este critério foi questionado pelo Diretório Central de Estudantes-DCE através do processo administrativo nº 23078.020147/09-75, aberto em 13/07/2009 direcionado ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, que após sua análise, corrigiu com a alteração da Res. CEPE 22/2011, entrando em vigor a partir do ingresso de 2012.

ingressaram somente quatro estudantes negros via cota étnico-racial, sendo que dois abandonaram o curso e dois se diplomaram (50% de evasão). A evasão é tema urgente a ser discutido pelas COMGRADs para entender seus motivos e subsidiar os estudantes em suas demandas durante o percurso formativo e merece investigações específicas e aprofundadas. Note-se que a partir de 2012 todas as vagas reservadas PPI foram preenchidas e a partir de 2016 foram ampliadas em virtude da lei.

Em 2018 e 2019 ocorrem novos decréscimos na ocupação. O início da CPVA, como já referido, impactou no preenchimento das vagas, tendo em vista que antes da aferição havia ingresso indevido de sujeitos que não eram de direito através de fraudes<sup>86</sup>. Em 2020 o ingresso na cota PPI foi reduzido por impacto da pandemia do coronavírus, sendo que até ao final do ano ocorreram chamamentos nos processos seletivos para preenchimento das vagas<sup>87</sup>.

Este olhar nos traz um panorama amplo e indica a necessidade de análises para o aprimoramento do ingresso pela cota étnico-racial, em especial atenção para revisão de critérios de preenchimento das vagas que, caso não sejam ocupadas por candidatos negros, são remanejadas para cota subsequente, dispensando a comprovação do pertencimento racial negro, o que avalio como uma perda ao ingresso de estudantes negros. Passaremos a seguir a uma abordagem qualitativa da presença dos estudantes negros, os tensionamentos que promoveram e que através deles questionaram a colonização do ser e do saber, trazendo movimentos profundos à estrutura racial institucional. Estes movimentos nos remetem a perceber que o ingresso pelas cotas étnico-raciais foi somente o princípio de um processo de transformações que a universidade passa a vivenciar.

Percebe-se no desenvolvimento da pesquisa que a grande concorrência para ingresso no curso, a valorização da Psicologia como sendo uma profissão atrativa e de *status* profissional e social e, por outro lado, a ausência histórica de estudantes e professores negros e suas epistemologias, cria um contexto que promove embates raciais mais acirrados, que atingem de forma intensa a tradição brancocêntrica do campo de conhecimento. Nesse

---

<sup>86</sup> Relato desse impacto foi realizado no V Fórum de Ações Afirmativas da Região Sul, ocorrido na UFRGS em maio de 2019, no qual participei. Com o tema 'Direito de Inclusão: Impactos e novos desafios da gestão de Ações Afirmativas', reuniu 11 universidades e Institutos Federais de Educação da região. A primeira mesa tratou das Comissões de Verificação Étnico-Raciais, momento em que as instituições apresentaram dados e avaliaram positivamente os impactos na fiscalização da política com a diminuição de fraudes. No entanto, verificaram a diminuição da ocupação das vagas das cotas étnico-raciais inclusive na UFRGS, sendo que agora retratavam o verdadeiro ingresso de estudantes negros. As IFES tomaram como desafio promover novas possibilidades de ocupação, o que se caracterizou como um encaminhamento de gestão da política. No evento surgiu a ideia de deslocar essas vagas para o ingresso extravestibular na UFRGS, os quais ainda não possuem cotas. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/194797>. Acesso em 05 out. 2020.

<sup>87</sup> Normalmente o processo de ingresso segue ocorrendo durante alguns meses após o início das aulas com diversos chamamentos para preenchimento total das vagas, o que foi interrompido em 2020.



sentido, as cotas foram só a gota, como afirma Cuti, uma parte do direito (de um grande contingente de direitos negados, como vimos) que o povo negro passa a acessar, por direito, para desenvolver-se socialmente. Gota de um mar de questões e entendimentos que se abrem, que convocam os diferentes atores acadêmicos da universidade e da Psicologia a aprender.

### **3.1.2 Produzir Conhecimento é questionar a Colonialidade do Ser e do Saber: A Psicologia aprendendo pelas Vozes Negras**

- “Art. 1º - Os psicólogos atuarão segundo os princípios éticos da profissão contribuindo com o seu conhecimento para uma reflexão sobre o preconceito e para a eliminação do racismo.  
 Art. 2º - Os psicólogos não exercerão qualquer ação que favoreça a discriminação ou preconceito de raça ou etnia.  
 Art. 3º - Os psicólogos, no exercício profissional, não serão coniventes e nem se omitirão perante o crime do racismo.  
 Art. 4º - Os psicólogos não se utilizarão de instrumentos ou técnicas psicológicas para criar, manter ou reforçar preconceitos, estigmas, estereótipos ou discriminação racial.  
 Art. 5º - Os psicólogos não colaborarão com eventos ou serviços que sejam de natureza discriminatória ou contribuam para o desenvolvimento de culturas institucionais discriminatórias.  
 Art. 6º - Os psicólogos não se pronunciarão nem participarão de pronunciamentos públicos nos meios de comunicação de massa de modo a reforçar o preconceito racial”.
- Resolução CFP n. 018/2002 – Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação ao preconceito e à discriminação racial.*

Caminhar com atenção pelo Instituto de Psicologia é ir ao encontro de registros da presença negra. Desde o andar térreo até os corredores nos andares superiores, onde há diversas pinturas, frases e insígnias. São como a arte rupestre, vistas assim pelo olhar do bibliotecário Anarres “registros arqueológicos de gerações anteriores, podendo ser decifradas na relação com a discussão étnico-racial, que existe e acabou sendo travada ali há bastante tempo”. Nos murais, nos elevadores, nas paredes, chama a atenção cartazes divulgando eventos, cursos, encontros cuja centralidade é o debate étnico-racial indígena e negro.

No semestre 2019/2 em que estive presente quase que diariamente em seus espaços, compreendi que esta presença, visual no primeiro contato, era potente de voz e tensionava pela transformação das relações interpessoais no aspecto étnico-racial. Das recepções, diálogos, rodas de música, cursos e seminários a presença negra era forte e pautava pelo debate constante. O que remeteu desde o princípio que a curricularização deste debate era

somente uma das dimensões, a dimensão formal da luta e das conquistas dos estudantes negros, futuros psicólogos, mas que sua demanda ia muito mais além. Ela era por sentirem que o ambiente lhes representava, e que era confortável estar ali, sentindo-se acolhidos na consideração e relevância de suas pautas. Pelo combate ao racismo tornar-se um compromisso institucional e não só uma denúncia pessoal, sentida constantemente, mas sempre colocada à prova ou questionada.

Nesse bojo, o significado de produção de conhecimento vai além do saber, do conhecimento, vai na dimensão do poder ser. Poder estar presente e ser respeitado como sujeito negro produtor de conhecimentos. Conhecimentos assentados em epistemologias que sejam legitimadas e válidas, estas que adentram a universidade pela presença negra. Esta produção do conhecimento evoca o princípio da diversidade epistêmica, tão assumido em âmbito acadêmico e reafirmado pelo curso de Psicologia (UFRGS, 2006).

A concepção de produção do conhecimento que tecemos neste trabalho envolve como principais dimensões a colonialidade do ser e do saber, ao passo que acompanha o tensionamento dos estudantes negros por sua descolonização. Maldonado-Torres (2018), intelectual porto-riquenho que atua no campo da filosofia, nos indica caminhos quando versa sobre ‘dez teses sobre a colonialidade’, sendo especial aqui a quinta tese, na qual refere que a transformação radical moderna do saber, do ser e do poder no processo de colonização levou à colonialidade de todas essas formas:

Ideias sobre o sentido dos conceitos e a qualidade da experiência vivida (ser), sobre o que constitui o conhecimento ou pontos de vista válidos (conhecimento) e sobre o que representa a ordem econômica e política (poder) são áreas básicas que ajudam a definir como as coisas são concebidas e aceitas em uma dada visão de mundo (MANDONADO-TORRES, 2018, p. 47).

A emergência do paradigma de guerra “com formas particulares do saber, ser e poder e a subjetividade no seu centro” produz “lógicas coloniais, práticas e modos de ser que aparecem, não de modo natural, mas como uma parte legítima dos objetivos da civilização ocidental moderna” (p. 48). Detemo-nos nessa tríade da colonialidade, que são dimensões básicas de uma visão de mundo, sendo a subjetividade o pondo principal de todas elas: a colonialidade do poder diz respeito a estrutura e a cultura; a colonialidade do ser, ao tempo e ao espaço, que envolve a colonialidade do ver, do sentir e do experienciar; e a colonialidade do saber, a objetividade e metodologia (p. 50). O fio que unifica essas três dimensões é o sujeito colonizado, que o autor propõe conceber como “condenado”, seguindo escritos de Franz Fanon

Os condenados são os sujeitos que são localizados fora do espaço e do tempo humanos, o que significa, por exemplo, que eles são descobertos junto com suas terras em vez de terem o potencial para descobrirem algo ou de representarem um empecilho para a conquista de seu território. *Os condenados não podem assumir a posição de produtores do conhecimento*, e a eles é dito que não possuem objetividade. Do mesmo modo, os condenados são representados em formas que os fazem se rejeitar e, enquanto mantidos abaixo das dinâmicas usuais de acumulação e exploração, podem apenas aspirar ascender na estrutura de poder pelos modos de assimilação que nunca são inteiramente exitosos. A colonialidade do poder, ser e saber objetiva manter os condenados em seus lugares, fixos, como se eles estivessem no inferno. (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 50-51) [grifo nosso]

A análise contundente que revela relações de subalternidade e violência descortina relações sociais e raciais que foram naturalizadas e que, com outras roupagens, se expressam também nas relações acadêmicas. Nesse âmbito os estudantes negros são deslegitimados na produção de conhecimento, seja por sua ausência histórica nas universidades, seja por sua presença que deve ser assimilada às normas raciais da branquitude (adaptação esperada) (PIZA, 1998), conforme veremos nas falas de campo a seguir. Isso porque, segundo Mignolo (2010b) a matriz colonial de poder em suas três dimensões privilegia a visibilidade de determinadas formas de existir e saber, negando e invisibilizando outras, que muitas vezes são considerados inferiores e até mesmo não científicas.

Nesta arena, a decolonialidade está relacionada à atitude que emerge de questionamentos críticos, ela “tem a ver com a emergência do condenado como pensador, criador e ativista e com a formação de comunidades que se juntem à luta pela descolonização como um projeto inacabado” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 53). A produção de si, do conhecimento, a “emergência de visões do eu, dos outros e do mundo” passa a ser imperativa, e no contexto universitário, é produção de conhecimento que descoloniza:

A crítica decolonial encontra sua âncora no corpo aberto. Quando o condenado comunica as questões críticas que estão fundamentadas na experiência vivida do corpo aberto, temos a emergência de um outro discurso e de uma outra forma de pensar. Por essa razão, a escrita para muitos intelectuais negros e de cor é um evento fundamental. A escrita é uma forma de reconstruir a si mesmo e um modo de combater os efeitos da separação ontológica e da catástrofe metafísica (...) O corpo aberto é um corpo questionador, bem como criativo. Criações artísticas são modos de crítica, autorreflexão e proposição de diferentes maneiras de conceber e viver o tempo, o espaço, a subjetividade e a comunidade, entre outras áreas. (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 55).

Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2018) colocam em evidência ainda o risco de tornar a perspectiva decolonial somente um projeto acadêmico, não evidenciando a dimensão política e de enunciação do negro e “seu enraizamento nas lutas

políticas de resistência e reexistência das populações afrodiáspóricas e africanas, indígenas e terceiro-mundistas” (p. 07). Nesse sentido, a decolonialidade é um projeto político-acadêmico que se insere nas lutas das populações: “é preciso trazer para o primeiro plano a luta política das mulheres negras, dos quilombolas, dos diversos movimentos negros, do povo de santo, dos jovens da periferia, da estética e arte negra, bem como de uma enormidade de ativistas e intelectuais (...)” (p. 07-08).

A produção de conhecimento negra no curso de Psicologia se constituiu em uma processualidade ocorrida pela luta político-acadêmica dos estudantes negros, e por respostas institucionais e docentes provocadas por seus tensionamentos. Iniciou a partir de maior presença negra na UFRGS e no curso, pela sua organização e fortalecimento, e pauta pela transformação de lógicas coloniais. Problematiza a colonialidade do ser, que envolve o ver, o sentir e o experimentar o ambiente acadêmico como estudantes negros, questiona a orientação racial das práticas acadêmicas que estiveram historicamente pautadas por pessoas brancas em uma tradição acadêmica eurocentrada, questionando assim o racismo institucional. Nesse sentido, Atinuke, professora negra, expressa seu entendimento:

Eu acho que para mim produção de conhecimento na universidade começa com acolhimento dos alunos. Se a gente for pensar o que é trabalhar na perspectiva seja afrocentrada ou negrocentrada, começa como tu acolhe um sujeito negro na universidade. Começa como considera as vivências, as experiências desses sujeitos quando eles tencionam aquilo que você traz para eles com algo que eles devem aprender. Como tu consegue compor toda essa formação, toda bagagem que a gente tem da produção de conhecimento na psicologia com essas vivências desses sujeitos que passaram centenas de anos sem poder acessar o espaço da universidade?

Nia, psicóloga negra e mestre egressa da UFRGS, refere seu entendimento sobre o significado de acolhimento, que era esperado e compartilhado pelo grupo de estudantes negros:

Fazer com que nossa demanda fosse oficial e sincera, passasse a ser uma questão. Se no momento em que a instituição, os professores, a direção, seja lá quem fosse, dissessem ‘bom, os estudantes negros estão trazendo isso como questão, achamos que é importante pensar sobre’ se materializava como algo importante e eles, elas, fizessem alguma coisa.

A produção do conhecimento negra problematiza ainda a colonialidade do saber, questionando o currículo e os conteúdos de ensino com estrita orientação ao Norte, a necessidade de reconhecer a validade de conhecimentos e epistemologias de intelectuais negros, abrir espaço para produção acadêmica dos estudantes negros a partir de autores negros

e a partir de seu corpo aberto, de suas experiências como homens e mulheres negros. Esses dois aspectos, o questionamento da colonialidade do ser e do saber, serão percorridos nos próximos subcapítulos.

Os olhares de Nia nos apontam dimensões do princípio do processo na perspectiva estudantil, sendo um aspecto central o não acolhimento das demandas dos estudantes negros pela gestão do curso naquele momento. Relata seu protagonismo desde o ano de 2012, quando ingresso ou curso:

Quando eu entrei, em um primeiro momento, eu não enxergava esses elementos racistas dentro da sala de aula, da dinâmica da instituição UFRGS e muito menos do Instituto de Psicologia. Então, eu passei um tempo assim, um ano e meio, talvez dois anos da graduação, vivendo a vida como achava eu a maioria dos estudantes brancos vivia. (...). Eu notava que daqueles 30 alunos que ingressaram ali, havia 05, pontualmente 05, que era exatamente o número de cotistas negros ou pretos ou pardos. Eu notava isso, que as pessoas ali estavam, mas não tinha essa articulação de compreender o que isso significava em termos dos estudos das relações raciais. Eu só começo a notar, talvez, que não estava tudo bem no que diz respeito a acolher as demandas que eu e outros estudantes como eu, negros, ou ainda vindos de escola pública, ou que tivessem outras questões, quando nossas demandas não eram escutadas, eram minimizadas, eram menosprezadas, eram tomadas como individuais e que a gente deveria, cada um de nós, se virar, lidar com essas questões... “Bom, se tu não sabe inglês, tu precisa estudar” (...). Então eu passei a me questionar: “como algumas das questões que se apresentavam aparentemente de forma universal e todo mundo estava se ralando, pegava de forma mais perversa e marcada nos estudantes negros”?

Processo que a professora Edith, mulher branca, acompanhou desde o período em que fez doutorado no IP a partir de 2010, e pós-doutorado em 2014, quando já era docente do curso e a única que desenvolvia estudos sobre as relações raciais, segundo seu relato. Ressalta como marco o maior ingresso de estudantes negros e, a partir daí um novo cenário:

Em 2014 começou a entrar mais estudantes negros, e o Negração [coletivo de estudantes negros] surge por ali, daí eles vão se organizando, estudando, eu continuo na única disciplina que tratava de temas raciais, que continua sendo a referência, tanto que os alunos diziam: ‘ah, os professores dizem que feminismo e racismo a gente discute só aqui, nas outras disciplinas não precisa’. (...). Então eu acho que foi uma confluência, quando os alunos começaram a reclamar, a falar, a ter uma voz, daí veio a ocupação da Reitoria pelas cotas, o quilombamento, os primeiros estudantes negros mais atuantes na Psicologia todos estavam lá, daí eles começaram a reivindicar em sala de aula a temática racial, e eu do outro lado como professora atucanando nos espaços docentes, e eles também, então algumas professoras começaram a se tocar muito, começaram a se dar conta que precisamos tratar de temas raciais na formação. (...). Então, foi um acúmulo de coisas que foram acontecendo para que a gente pudesse ir entendendo, e bem importantes, a marcação desse lugar, desse corpo negro que vai vivenciar outras coisas que a gente (branco) não vivencia.

Anarres, bibliotecário do IP e homem branco, apoia ações via biblioteca que evidenciam as demandas estudantis negras e indígenas, reconhece o que chama de a ‘ancestralidade da discussão’ da pauta negra e a situa na atualidade:

Eu percebo que essa discussão é antiga, muito antiga, que o processo de cotas na universidade potencializa ela muito, ela é uma discussão de movimento negro há muitos anos, muitas décadas. Uma discussão pautada por muitas estratégias complexas, com várias análises das realidades, e que ela chega hoje ali no Instituto passando por toda essa ancestralidade da discussão até chegar ao que a gente tem aqui. Com as cotas que já são uma conquista dessa discussão, desse processo, desse movimento, você tem esse ingresso muito maior de pessoas negras. (...). Eu sei que essa discussão hoje é muito forte e ela pauta ações de Direção do Instituto, inclusive hoje ela está entrando num momento de tensionamento muito grande, que está gerando muitos desconfortos entre o corpo docente, o corpo discente, muitas situações acontecendo e vindo à tona, episódios de racismo sistemático e estrutural sendo questionados, sendo colocados na mesa e com muita seriedade a própria instituição acolhendo essas discussões. É um processo histórico em constante atualização.

Atinuke, professora negra no curso, refere o protagonismo negro como indutor da curricularização da educação das relações étnico-raciais a partir da denúncia de situações de racismo institucional vivenciadas pelos estudantes:

Do que eu escuto e até onde eu entendo é um protagonismo dos estudantes negros que tiveram sim apoio e respaldo por professores e técnicos, mas que foi um movimento disparado pelos estudantes negros. O que eu sei é que uma série de questões ligadas a racismo vinham acontecendo com os alunos e que isso mobilizou o tensionamento, quando os alunos conseguiram se fortalecer coletivamente, teve um tensionamento para a mudança curricular, mas o que eu tenho de conhecimento são episódios que envolvem situações de racismo em sala de aula na graduação.

Ayodele, estudante negra ingressante em 2019/1, expressa como se sentiu no primeiro ano de curso, fala recorrente pela maioria dos estudantes negros da sua turma nas entrevistas realizadas. Reconhecem os ganhos dos embates e tensões promovidos pelos estudantes negros que vieram antes, os quais impactam no momento atual:

Hoje eu me sinto bem, eu me sinto em casa, só que desde que eu cheguei, no primeiro semestre eu vi mais colegas negros, coisa que eu não tive mesmo vindo de uma escola pública, lá eu tive 1 colega negro por 13 anos. Daí eu ver que tem mais diversidade aqui na universidade... Isso para mim foi um choque. Daí eu ver os meus colegas debatendo, defendendo essas questões, os movimentos negros... tantos os colegas brancos quanto negros, isso foi um alívio para mim. Só que eu fiquei também um pouco em choque quando alguns estudantes negros disseram, relataram quando eles chegaram aqui, os racismos que sofreram, as violências que sofreram, sabe, até pelas cotas estarem começando, mas também por serem poucos negros na universidade. Porque hoje eu me sinto confortável, mas teve pessoas lá atrás que tiveram que lutar e sofrer para que hoje eu e, acredito que minhas colegas negras também, se sintam assim mais à vontade.



### 3.1.2.1. Intervir nos Processos de Produção e Reprodução da Existência e Reeducar as Relações Étnico-Raciais

Aos poucos, o Brasil vai compreendendo que ser negro e negra e afirmar-se enquanto tal é um posicionamento político e identitário que desconforma as elites e os poderes instituídos. E que o uso da força e da violência – uma das estratégias antigas do racismo – tem sido uma tentativa de fazê-los calar.  
*Nilma Lino Gomes. O Movimento Negro Educador (2017. p. 70-71).*

Eu sempre digo, a gente vai para a UFRGS, para a Psicologia, para a graduação para estudar, eu só quero meu diploma, eu não vim aqui para ficar lutando com o racismo ou lutando com sei lá o que, é nesse sentido que é muito cansativo. (...) Mas a gente vai notando que precisa acontecer, se não for por aí talvez não vá acontecer, a gente paga esse preço, até que possam vir outras gerações mais energizadas para seguir pagando o preço e que até que um dia a gente não precise mais fazer desse jeito. Vai seguir reivindicando, buscando, mas de outras formas. Eu tenho um pouco essa esperança, pode ser meio idealista, meio utópico.  
*Nia. Psicóloga negra e Mestre em Psicologia na UFRGS.*

A educação das relações étnico-raciais se fundamenta em orientações no combate ao racismo e às discriminações que atingem em especial as pessoas negras e se relacionam à “formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial” no ambiente escolar e universitário. Tal política tem como meta que as instituições criem ações focais na garantia do “direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos” (BRASIL 2004b, p. 06).

Metas que surpreendem ao serem lidas, pois no campo da educação a expressão pessoal de cada educando é condição de ser e aprender, entretanto, não ocorre em muitas situações em que os sujeitos aprendentes são negros e as desigualdades de tratamento racial entre brancos e negros estão arraigadas nas práticas educacionais (CASTRO e ABRAMOVAY, 2006). A política ainda faz referência à formação dos professores na direção de lidarem “com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais” (BRASIL, 2004b, p. 06). Freire (1996) discorrendo sobre os saberes necessários à prática educativa, obra voltada à formação de professores, nos aponta duas questões:

*O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber*



outra designação senão a de transgressão. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza (...) transgride os princípios fundamentalmente éticos da nossa existência. (p. 59-60) [grifo nosso]

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora *ensaiam a experiência profunda de assumir-se*. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu* que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*. (p. 41) [grifo nosso]

No contexto da relações étnico-raciais, outros elementos se somam, como a rejeição a qualquer forma de discriminação, afirma ainda Freire (1996) “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substancialidade do ser humano e nega radicalmente a democracia (p. 36). No âmbito da UFRGS, as relações entre estudantes negras e negros, professores e gestão do curso de Psicologia se produzem no bojo do questionamento da colonialidade do ser e do saber pelos primeiros, chamando os demais atores ao enfrentamento dos desafios que sua reeducação significa. A pauta negra estudantil envolve suas vidas e o desejo pelo fim das violências institucionais que cotidianamente lhes atingem, que se renovam e se repetem. Ela é enfrentada por saberes emancipatórios, há muito produzidos pelo movimento negro como nos ensina Gomes (2017): “são uma forma de conhecer o mundo, da produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça numa sociedade racializada desde o início da sua conformação social. (...)”, significa a intervenção “nos processos de produção e reprodução da existência. Ou seja, não se tratam de ações intuitivas, mas de criação, recriação, produção e potência” (p. 67), ideia que intitula este subcapítulo.

Assim, essa criação será (re) contada através dos fatos ocorridos no IP entre os anos de 2016 e 2019, escolhidos por comporem um processo que vai produzindo rupturas, transformando ausências em presenças, é produtor de conhecimento pela existência, pela voz, pelo corpo, por seus conhecimentos anteriores e (re) criados em paralelo à universidade, pelas denúncias negras. Buscamos compreendê-los nas tensões que se tramam.

O ano de 2016 foi marcado por movimentações estudantis na UFRGS em prol de pautas internas e macrosociais envolvendo a educação. Um mês após a ocupação da reitoria pelos estudantes negros, em que reivindicavam critério de preenchimento das vagas na consolidação da legislação interna das cotas e que sai vitorioso, inicia movimento de ocupação dos prédios da UFRGS. Teve como pauta principal o protesto contra a reforma

nacional do ensino médio (BRASIL, 2017), a proposta de emenda constitucional do teto dos gastos (PEC 241), que foi posteriormente aprovada e congelou os gastos públicos em 20 anos (BRASIL, 2016c) e o projeto Escola Sem Partido, também conhecido como Lei da Mordaza<sup>88</sup>. Pelo menos 20 prédios e 31 cursos da universidade foram ocupados<sup>89</sup>. Chamada de Primavera Estudantil foi um grande movimento de ocupações ocorrido nacionalmente em escolas e universidades.

É marcante na UFRGS a organização dos estudantes negros por coletivos vinculados aos movimentos sociais negros, sendo espaços de ação política, de encontro, organização, estudo e intervenção. O coletivo Negração, criado em 2012, atuou nas Ocupações de 2016, sendo que nele participavam diversas estudantes negras e negros da Psicologia. Em suas redes sociais indica ser um espaço de debate sobre os temas: produção do conhecimento “voltada às demandas do povo negro e trabalhador”; ações afirmativas, afirmando ser uma conquista do movimento negro e estudantil “mas que necessita de debate sobre a permanência e assistência dos estudantes ingressos pelo sistema de cotas”; o combate ao racismo institucional “que oprime negras e negros que frequentam nossa universidade”<sup>90</sup>. O PsicoPreta é o coletivo de estudantes negras e negros da Psicologia que nasceu na comunidade acadêmica do IP, com atividades públicas a partir do ano de 2017, é um espaço central na construção da pauta negra naquele espaço.

Nilma Lino Gomes (2017) reconhece o movimento negro brasileiro como educador de pessoas, instituições sociais e coletivos e também ator político que, ao longo de sua história que percorre diversas gerações, construiu processos educativos que entraram e entram na produção teórica e epistemológica do campo da educação e humanidades. A tese de Nilma se assenta em seu papel “como educador, produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil. Saberes transformados em reivindicações, das quais várias se tornaram políticas de Estado nas primeiras décadas do século XXI” (p. 13-14). Reconhece-o, ademais, na luta histórica pela superação do racismo,

---

<sup>88</sup> Movimento conservador que desde 2004 aponta doutrinação política de ideologias relacionadas a partidos de esquerda nas escolas e universidades, sendo reiteradamente considerado inconstitucional em seus termos pelo Supremo Tribunal Federal-STF, com a última decisão em 29 de junho de 2020 pela Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental ADPF 467. Disponível em:

<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5206806>. Acesso em 09 out. 2020.

<sup>89</sup> Registros dessa movimentação disponíveis em: <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2016/10/estudantes-ocupam-predios-da-ufrgs-em-porto-alegre.html>;

[https://www.correiopovo.com.br/not%C3%ADcias/ensino/assembleias-podem-definir-novas-ocupa%C3%A7%C3%B5es-na-ufrgs-1.215993?utm\\_source=soclminer&utm\\_medium=soclbounce&utm\\_campaign=soclbounce\\_soclbounce&smid=4-23](https://www.correiopovo.com.br/not%C3%ADcias/ensino/assembleias-podem-definir-novas-ocupa%C3%A7%C3%B5es-na-ufrgs-1.215993?utm_source=soclminer&utm_medium=soclbounce&utm_campaign=soclbounce_soclbounce&smid=4-23). Acessos em 09 out. 2020.

<sup>90</sup> Disponível em: <http://coletivonegracao.blogspot.com/>. Acesso em 11 out. 2020.

atuando como pedagogos nas relações políticas e sociais, pois “indagam o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam os conceitos e dinamizam o conhecimento”:

Movimento e intelectualidade negra que indagam a primazia da interpretação e da produção eurocentrada de mundo e do conhecimento científico. Questionam os processos de colonização do poder, do ser e do saber presentes na estrutura, no imaginário social e pedagógico latino-americanos e de outras regiões do mundo (p. 15-16).

Refere-o como responsável pela superação “da nossa ignorância sobre o racismo e seus efeitos nefastos, como também a reconhecer o protagonismo das negras e negros, que representam 53% da população que vive e constrói o nosso país” (p. 19). Atuações que ficam evidentes no processo de produção do conhecimento pelos estudantes negras e negros na Psicologia, que ocorrem por tensões, disputas, denúncias, pressões e conquistas.

A ocupação estudantil do prédio da Psicologia tem especial reconhecimento pelos sujeitos participantes desta pesquisa, por seu papel político e pedagógico. Através de assembleias os estudantes decidiram por acampar nas dependências do prédio, organizando momentos de discussão, aulas públicas, formações e momentos culturais, os quais agregavam convidados externos, professores e artistas. Nia a entende como um marco:

um divisor de águas para a gente poder entender que esse acolhimento do qual estamos falando aqui, não aconteceria por parte da instituição. Eles (professores, direção) não iriam nos oferecer isso. Primeiro porque não entendiam nossa demanda, muitas vezes não estavam interessados nela.

Nia relata uma situação de racismo que os estudantes negros viveram na Ocupação, a qual gerou desconforto, enfrentamento antirracista e pedagógico às atitudes dos estudantes brancos:

Sim, houve muitas situações compreendidas como racismo pelos estudantes negros que lá estavam (...) parecia que as dinâmicas normais do cotidiano acabavam reforçando o racismo, é a questão da limpeza do banheiro, de quem ia fazer a comida, porque tem uma coisa do racismo estrutural que é bem isso “ah, quem sabe cozinhar para 20 pessoas? Ah, eu não sei, eu não sei...” E daí quem acaba sabendo? Quem tem uma família maior, que vive mais em comunidade. Acaba se reproduzindo uma lógica nesse sentido, eu lembro que os estudantes negros estavam bem indignados. (...) estavam acontecendo tantas situações que a galera começou a pensar meios de resistir nomeadamente, dizendo assim “olha, isso que tu está fazendo é racismo, vai estudar”, “ah, mas o que eu vou estudar”? “Então eu vou te dizer, estudar fulano de tal e tal”... Tinha um quadro, literalmente um quadro numa parede, com papel pardo eu acho, com nomes, Neusa Santos Souza, Franz Fanon, Abdias do Nascimento... “vai estudar esses aqui para tu parar de ser racistas comigo”. Sobre branquitude “vai estudar Cida Bento, Lia Vainer, vai estudar, te vira”!

Diversas atividades foram realizadas durante os dias da Ocupação promovidas pelos estudantes. Algumas tiveram a parceria ou a promoção dos professores do curso. Uma atividade em especial merece relato, pois se configurou em um enfrentamento pelas estudantes negras e negros a outra situação racista, mas nesse caso envolvendo uma intelectual de referência. Relatada pelas professoras Luiza e Edith, mulheres brancas, relembram com grande desconforto a denúncia em relação à fala da intelectual carioca. A temática por ela abordada no evento era sobre a relação sexo, gênero e raça nos estudos da psicologia social. Edith refere:

Ela veio na ocupação e disse cada bobagem... “ah, eu gosto dos negros, os negros são tão alegres, né!”, e disse que no início das cotas ela era contra, mas que depois entendeu, mas bom, ela disse que era contra as cotas, foi horrível, horrível. Os estudantes foram bem agressivos com ela, mas tudo é agressivo. Eu acho que assim, eu não sou uma pessoa que sofre discriminação, mas eu estou muito perto das pessoas e vejo como é duro. Então, eles vieram a mil, então é difícil. Como tu fala de uma violência de forma diplomática? Tem que ter muito tempo de estrada. Os estudantes “caíram de pau” em cima dela e todo mundo ficou muito mal, todo mundo saiu para defender ela, porque afinal ela tem uma história importante, ela lutou contra a ditadura. Enfim, então eu acho que não estão bem as coisas ali no Instituto, estamos em um conflito racial que é um momento de desacomodar as coisas, para passarmos a outro momento, quem sabe de unirmos forças.

Luiza discorre sobre a mesma situação:

A gente ficou muito impactado, os professores que tinham uma ligação, digamos, afetiva, intelectual com essa pessoa, a gente ficou muito impactado. Porque por um lado a gente entendia que ela tinha pisado na bola, por outro lado a truculência que os alunos vieram para cima dela, a gente sentiu como muito ruim porque era uma coisa que não permitia o diálogo, e inclusive um mal estar no sentido de “como assim, os alunos nem consideram a relevância que essa pessoa teve para a história da psicologia brasileira, não perdoam um deslize de alguém que teve uma contribuição muito importante, inclusive para a abertura do trabalho da psicologia para as políticas públicas, por exemplo”. Então foi um momento muito tenso para nós.

Ambas as professoras se colocam em posição de apoio à pauta das estudantes negras e negros, seja em suas pesquisas, atividades de extensão e ensino ou espaços de gestão do curso que ocupam. Entretanto, trazem a perspectiva dos professores que se sentem constrangidos em sua posição de referência no processo de ensinar, referência esta da intelectualidade branca que, no caso da professora convidada, se sentiu à vontade em expressar uma posição racial que estigmatizou as pessoas negras presentes. Sueli Carneiro

(2005), intelectual negra, tece questões sobre a estigmatização dos negros em sua tese de doutorado:

A desmoralização cultural do Outro realiza a um só tempo a superlativização do Mesmo [europeu] e a negação do Outro [negro]. Daí o estereótipo do negro “verdadeiro”: alegre, brincalhão, infantil, imprevidente, festeiro, etc, o negro de verdade! Destinado ao entretenimento do branco. Modelo que, na busca de aceitabilidade, muitos reproduzem. (CARNEIRO, 2005, p. 108)

Tal situação explicita tensões recorrentes no curso, momentos em que as estudantes negras e negros não mais aceitam situações de violência racial e exigem novas posturas. Gomes (2017) refere que o conflito sempre estará intrínseco quando as ações tensionarem por emancipação. Emancipação entendida como “transformação social e cultural, como libertação do ser humano”, presente nas lutas dos movimentos sociais no Brasil e América Latina (p. 49).

O apontamento da necessidade de discutir as relações étnico-raciais no IP já estava sendo apresentado pelas estudantes negras e negros desde 2014. Foi junto a ele que a produção do conhecimento negra foi sendo constituída, considerando os diversos desgastes que os estudantes passam por assim se colocarem. Relata Nia:

E a gente ficava a todo o tempo questionando os professores sobre os teóricos negros, isso era cotidiano, mas isso só era possível porque a gente tinha estudado antes. E esse estudar antes passava pelos coletivos negros, passava por conversar e aprender mesmo com as pessoas que estavam na trajetória há mais tempo, e passava por construir uma rede de contato, de estudos, que estava para além da universidade, ou seja, a sala de aula em si, ela não era, no que diz respeito por exemplo às temáticas que eu pesquiso hoje, não foi ali que eu aprendi, eu aprendi fora. Eu aprendi com os colegas e outros docentes negros a maioria, mas não só, de outras instituições ou de instituições não de educação formal, que propagavam esse conhecimento, das ONGs, das redes negras, para além dos coletivos de dentro da universidade, pessoas de fora. Então, isso já rolava entre nós, a gente fazia grupos de estudos, sentava para discutir e tal.

Nia nos comunica a formação e atuação política e pedagógica dos estudantes, que ela chama de movimento negro universitário, em conexão com as práticas do movimento negro como ator social e outras redes. A experiência expressa remete um duplo sentido: os atores negros, através de uma crítica emancipatória, buscam e constroem subsídios no movimento negro e nas redes negras para além da universidade, que são sua própria vida, e mediam, trazem esses elementos para reeducar as relações étnico-raciais na academia, assim como refere Gomes: “o movimento negro tem se constituído como um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica e a universidade. Ele

organiza e sistematiza saberes específicos construídos pela população negra ao longo de sua experiência social, cultura, histórica, política e coletiva” (p. 42).

Nas situações relatadas, as estudantes negras e negros denunciaram o racismo que os agrediu, estabelecendo esse limite no campo das convivências. Agem de forma a apresentar a literatura disponível sobre relações raciais sugerindo seu estudo aos estudantes brancos. Nos espaços de sala de aula, pautam aos professores por estudarem teóricos negros brasileiros que abordam os mesmos conceitos que são propostos a estudos a partir de teóricos europeus, tidos como clássicos na perspectiva eurocêntrica. Assim apontam possibilidades descolonizadoras no campo do ser e do saber.

É também na Ocupação de 2016 em que as estudantes negras e negros se organizam em uma ação que compõe proposta à gestão do curso: uma ementa e conteúdos de disciplina específica e obrigatória que tratasse das relações étnico-raciais, reconhecendo sua necessidade na formação profissional. Nia, protagonista deste movimento junto a outros colegas negros, relata detalhadamente este momento que reuniu intelectuais negros da Psicologia:

Nós organizamos uma reunião e já chegamos nessa reunião com a ementa pronta, ela tinha 12 tópicos mais ou menos, e já tinha por exemplo assim “a gente vai iniciar discutindo tal coisa, a gente vai pular para falar da branquitude e depois saúde mental, vamos falar sobre determinantes sociais em saúde, voltar para falar sobre ciclos vitais e puxar para tal assunto, falar sobre o quesito raça-cor”, a gente tinha a disciplina pronta, com os objetivos, as referências principais, a bibliografia secundária, a gente estava com tudo mastigado. A gente chamou todas as psicólogas e psicólogos negros que conhecíamos de Porto Alegre, estou falando de pessoas que estavam atuantes na psicologia 20, 30 anos. Então, sentamos nós, estudantes de graduação negros e a gente falou que queria que aquela ementa se transformasse num componente curricular, dizemos “a gente quer pedir para vocês nos ajudar a olhar para isso, se faz sentido, se não faz sentido, o que colocar, o que tirar, será que a gente pode contar com vocês para dar essas aulas”? Sempre foi nossa ideia que as pessoas negras dessem essas aulas. A gente fez essa ementa, daí surgiram várias dicas, várias ideias, para mim esse foi um momento histórico dentro do Instituto com as mais velhas. Daí a gente começou, reeditou, e foi com essa ementa que a gente foi para cima deles para construir a curricularização.

Este momento, o qual Nia nomina de “encontro geracional da psicologia”, foi o marco inicial do processo de tensionamento para curricularização da EREER no curso. Note-se que a busca pela referência dos intelectuais negros se assenta no reconhecimento dos que vieram antes, da importância da interlocução com as trajetórias de formação e profissionais anteriores, bem como a demandas do próprio movimento negro à universidade. Reconhecendo seu compromisso social e de formação profissional que deve envolver a temática da EREER, a universidade é convocada a se conectar com a demanda dos movimentos sociais, bem como atender à legislação específica, que no caso da EREER naquela data completava 13 anos de

promulgação (BRASIL, 2004a; 2004b). Essa possibilidade de encontro em torno da pauta negra, como Nia refere, foi uma realidade para além das diferenças entre as áreas de conhecimentos de formação dos participantes, o que muitas vezes dificulta que os professores se debrucem coletivamente sobre uma mesma demanda, considerando a organização disciplinar na universidade:

Foi um encontro inter teorias, inter áreas da psicologia, isso é o mais importante. Se a gente dentro do Instituto não consegue fazer isso, a gente está muito apegado “ah, eu sou da Psicologia Social. Eu sou da Psicanálise. Eu do Desenvolvimento”, ali eu nem sei qual era o referencial teórico da fulana, ela é uma psicóloga preta como eu a gente vai trocar essa ideia, entende, era nesse sentido. Se ela acredita ou não acredita na psicoterapia era outro ponto. Se a fulana acha que a gente tem que trabalhar com grupo ou a fulana acha que tem que fazer um rolê muito mais transpessoal, não importava, mas a gente vai trocar essa ideia juntos, porque aqui tem um escopo de conhecimento que une, tem isso que une e tem coisas que afastam, óbvio, mas outras que unem.

A ementa da disciplina foi encaminhada para a Direção do Instituto e nos anos de 2017 e 2018 ocorreram diversas movimentações para sua curricularização, como veremos. O fortalecimento das estudantes negras e negros como coletivo ocorreu nesse processo e as indicações de suas pautas no Instituto tomaram força progressivamente, sempre contando com situações tensas com os segmentos que representam a instituição, principalmente quando comunicavam maior compreensão sobre as relações étnico-raciais. Nesse sentido, proposição também nascida da Ocupação de 2016, e que se caracteriza como outra iniciativa de reeducação das relações étnico-raciais, foi a indicação da leitura de um texto de Neusa Souza Santos sobre branquitude em todas as disciplinas que iniciavam no semestre 2017/1. Professora Luiza comenta:

Essa proposição dos alunos negros que todos os professores nas suas disciplinas propusessem isso e que a gente pudesse entender essa discussão a respeito do racismo e porque o racismo à brasileira era diferente de outros países, por essa questão do branqueamento e do apagamento da ideia de que nós não somos racistas. Daí alguns professores fizeram isso, nem todos, mas acho que teve um esforço da maioria, pelo menos, de se aproximar dessa temática e entender o que os alunos estavam dizendo.

Na recepção dos calouros de 2017, semestre em que entram os ingressantes da Psicologia Diurna, ocorreu uma situação citada por diversos sujeitos participantes da pesquisa como marcante, a qual entendo como mais uma que firma a produção de conhecimento negro. É prática da COMGRAD organizar um evento de recepção aos novos estudantes, e que sempre se caracterizou por uma universalidade, considerando o grupo como uma turma só.

Ocorre que naquele ano o coletivo PsicoPreta comunicou que promoveria uma recepção específica aos calouros negros, o primeiro Sarau Preto, tomando como inspiração o Sambarau promovido pelo coletivo Negração, em caráter de afirmação do ingresso negro no curso.

Relata Nia:

Nunca tinha havido um momento institucional de acolhimento dos estudantes negros, especialmente apenas, essa foi a primeira vez e não, a COMGRAD não entendeu, como até hoje não entende. Quando o estudante representante da PsicoPreta participou da reunião para organizar a recepção e comunicou nossa vontade, a coordenadora da COMGRAD não concordou e disse que seria “segregar ainda mais”. Só que assim, a segregação já estava posta, e naquele caso ela, e a instituição consequentemente, não conseguiam entender que era preciso fortalecer esses guetos para que a segregação pudesse ser problematizada também. (...) É o racismo estrutural agindo que questiona o porquê esses alunos precisam, “porque eu preciso te dizer porque eu preciso”? eu preciso e ponto e vou fazer, era nesses termos que a coisa acontecia. E foi bem assim, o primeiro foi bem assim, eles não nos autorizaram a fazer uso da caixa de som, não autorizaram fazer barulho antes das 20h, mas a gente disse “vamos fazer igual”.

A COMGRAD realizou a recepção única dos estudantes no turno da tarde, mesmo depois da discussão, como afirma a professora Luiza, coordenadora que recém havia assumido. Sua fala demonstra o conflito e o momento de aprendizagem como professora e gestora nesse espaço institucional que era tensionado à transformação:

Quando a gente conseguiu fazer a organização da recepção, como tinha tido a ocupação teve um atraso de calendário. Então quando a gente voltou ali no final de fevereiro, início de março, eu chamei a representação dos estudantes para pensar a recepção e só veio representação dos alunos negros, acho que era do PsicoPreta na época, e aí ele me disse “o que a gente está preparando para recepção dos alunos negros é isso”, então eu disse “mas como assim, a gente não vai fazer recepção só para os alunos negros, não vamos receber todos os alunos?”, e ele “ah, se os alunos brancos querem receber os alunos brancos, que recebam, nós vamos receber os alunos negros”. E eu na hora fiquei muito impactada com aquilo, não sabia muito bem o que fazer, fiquei meio irritada, e disse “gente, não é possível! Nós não podemos fazer isso”, e eu disse para ele com essas palavras “nós não podemos produzir um outro *apartheid* às avessas, eu como COMGRAD não posso permitir isso, que a gente faça uma separação entre alunos brancos e negros, porque acho que isso é muito ruim”. Falei isso porque em 2016/2 uma turma havia se separado por conta de conflitos entre estudantes negros e brancos e eu não queria promover isso.

Professora Edith relata o mesmo fato comentando que foi um momento infeliz, referindo ainda depoimentos públicos dos primeiros estudantes negros ingressantes de como haviam se sentido mal durante a graduação em relação ao tratamento por serem negros, ponderando que “todos esses elementos foram fazendo com que os professores se sensibilizassem. Ali começou um outro momento da nossa relação”. Nesse sentido, Nia expressa que as relações têm melhorado a partir da mudança para a Direção atual do Instituto,



pois se percebe uma atitude de maior escuta e compreensão das pautas negras: “tanto que em 2019 o segundo Sarau Preto foi feito dentro da biblioteca do Instituto, inclusive com participação dos estudantes brancos que estavam lá e sabiam que aquilo era um rolê negro”.

No entanto, as tensões sempre estão ocorrendo, pois se relacionam a um processo radical de aprendizagem que os sujeitos brancos da universidade inicialmente reagem, o que podemos traçar um paralelo à sociologia das ausências a partir de Boaventura de Souza Santos. A sociologia das ausências é uma reflexão epistemológica que tem como objetivo problematizar situações e transformar processos de ausência em presença, investigando e demonstrando as razões da não existência (SANTOS, 2004).

Gomes (2017) ao discutir o conceito tratando das pedagogias que emergem na atuação do movimento negro, refere que a sociologia das ausências visa “demonstrar que aquilo que não existe é, na realidade, ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe” (p. 40-41). Há produção de ausência nas universidades quando da não consideração das demandas por ser e saber das estudantes negras e negros, e suas epistemologias, sendo mantidos processos coloniais de não valorização, pois

há produção de não existência sempre que determinada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de modo irreversível. O que unifica as diferentes lógicas da produção da não existência é serem todas elas manifestações de uma monocultura racional (GOMES, 2017, p. 41).

No segmento do primeiro Sarau Preto ocorrido em 2017, a segunda recepção dos Bixos Pretos da Psicologia ocorreu em agosto de 2019, a qual participei. Nela estavam presentes estudantes negros calouros, de semestres mais avançados da Psicologia, de outros cursos, do pós-graduação, também os calouros brancos, professores e técnicos administrativos. Sendo organizado em forma de sarau poético e roda de conversa, os participantes sentaram-se ao redor de um varal suspenso no qual estavam dispostos escritos e poesias de intelectuais negros.

Imagem 15: Arte da 2ª edição da Recepção dos Bixos Pretos da Psico. Ingresso 2019/2 da turma Psicologia Noturna.



Fonte: Coletivo PsicoPreta.

Imagem 16: Caloura Evelin Lorenço recepcionada pelo Coletivo PsicoPreta em 2019/2



Fonte: Acervo pessoal de Evelin.

Os estudantes negros organizadores se expressavam de forma potente, percebi que eram um grupo bastante unido e com muita história no curso, trajetória de encontro, lutas e

cuidado entre si. Os participantes eram convidados a pegar as poesias no varal e ler... textos de críticas ao racismo, de valorização da estética, do cabelo negro, versos negros e africanos que embalarão o encontro. Nesse momento fez muito sentido a pauta negra à educação “pelo reconhecimento à diversidade étnico-racial, bem como as suas demandas por uma livre-expressão e vivência digna dessa diferença na sociedade brasileira” (GOMES, 2017, p. 50).

Andressa Moraes, psicóloga negra, ingressante em 2014/1 na UFRGS, conduziu a maior parte da atividade. Iniciou relatando que a primeira edição da recepção preta reuniu vários cursos da universidade e que o objetivo era compartilhar um pouco sobre a vida acadêmica, os desafios e lutas que os estudantes negros viviam, convidando-os a se engajarem. Comentou sobre o coletivo PsicoPreta, que surgiu a partir de uma situação racista ocorrida nas dependências do IP, fortalecendo-se na Ocupação do prédio em 2016. Referiu os coletivos Balanta e Negração como referências.

Falando sobre as situações racistas que ocorrem, Andressa discorre sobre a racialização das relações, que passa por interpretar a raça como estrutural e estruturante das relações sociais e reconhecer como ela opera na construção das identidades étnico-raciais (GOMES, 2017, p. 21)<sup>91</sup>. Em sua fala ela questiona “que corpo é esse, estranho na Psicologia?”, fazendo menção ao corpo negro. Questionamento que dialoga com o mesmo feito pelo professor Alan Alves-Brito (2020b) ao campo das ciências exatas. Andressa relata ter ouvido durante o curso comentário que ela “tem perfil para trabalhar como psicóloga que atua em políticas públicas e não para clínica psicológica”, então questiona:

Por que não tenho perfil para Clínica? Tenho que me embranquecer para atender no Bom fim? [bairro de classe média de Porto Alegre]. Recebi uma formação para atender pessoas brancas, agora busco essa formação considerando a racialização e pelas pessoas negras. Importante estar alerta ao processo de embranquecimento<sup>92</sup>, quando você já não quer ter seu cabelo, usar tranças, roupas que gosta, quando

<sup>91</sup> A autora ainda refere que o Movimento Negro ressignificou e politizou afirmativamente a raça como construção social, entendendo-a como potência de emancipação e não inferiorização. Colocando em cheque o mito da democracia racial, desvela “sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, sua cultura, práticas e conhecimentos” (GOMES, 2017, p. 21-22).

<sup>92</sup> Os estudantes negros denunciam que sentem no ambiente acadêmico branco da universidade uma exigência, silenciosa ou explícita, em se ‘enquadrarem’, ‘encaixarem’ em formas de ser características dos brancos. Segundo Piza (1998) psicóloga negra que pesquisa sobre a branquitude no campo da Psicologia Social, o processo de branqueamento opera na invisibilidade do negro e um silenciamento sobre sua existência. De outro lado, ela toma os espaços e a subjetividade como norma, como ideal: “a racialidade do branco é vivida como um círculo concêntrico: a branquitude se expande, se espalha, se ramifica e direciona o olhar do branco”. Tem algumas características como “consciente apenas para as pessoas negras; há um silêncio em torno da raça, não é um assunto a ser tratado; a capacidade de apreender e aprender com o outro, como um igual/diferente, fica embotada” (p. 42). Formas dos estudantes negros de insurgir-se contra o embranquecimento é enegrecendo os ambientes e práticas, com a afirmação de seu modo de ser, de se vestir, da estética de seu cabelo, da música, da produção do conhecimento que privilegia autores negros e discute as relações étnico-raciais.

começa a ter dificuldade de conversar com as pessoas de seu bairro, da vila, por gírias, só consegue falar sobre livros. Não se limitarem ao que dizem que vocês devem, podem ou não fazer. Façam o que quiserem nessa formação profissional.

Citou os psicólogos negros formados na Psicologia da UFRGS pelas cotas raciais, que são referências para os que vêm, como Alisson Batista e Liziane Guedes. Falando do estar juntos e do cuidado: “estarmos uns com os outros, estudantes negros, são encontros de amparo com os colegas, dá força para continuar o curso. É uma formação socializada”. Arthur Gomes de Almeida, psicólogo negro também diplomado na UFRGS, ingressante em 2013/1, trouxe percepções sobre as transformações ocorridas no curso:

Agora está bem mais comum nós termos referências teóricas nas aulas de autores negros, brasileiros, e não só Freud, Foucault... quando entrei em 2013 não era assim. A experiência de estar na UFRGS possibilitou eu me conhecer e me reconhecer como negro. É importante não só vir para aula e ir para casa, importante participar de outros espaços no curso. A universidade tem que ser pública e popular. Ela pode ser pública e não popular, e esse processo de entrar estudantes pobres, negros está acontecendo. Será que a ideia de cobrar mensalidade não tem a ver com isso? Por que antes era só a elite e agora que entraram os pretos vão cobrar taxa?

Artur comentou que viveu várias situações racistas durante a graduação, convidando o público à leitura de algumas delas em seu trabalho de conclusão de curso-TCC intitulado “A história de A.: Escrivências de um Aluno Cotista Negro no Curso de Psicologia da UFRGS” (ALMEIDA, 2018a) convite que aceitei e relato duas situações por ele vividas. A primeira por ter sido considerado suspeito de ser um assaltante ao ingressar apressadamente no prédio, em uma época que ocorriam assaltos nas imediações. Nessa situação, os estudantes negros viviam uma dupla violência: além do perigo de serem assaltados, eram expostos à repressão policial, pois são comumente associados à criminalidade. A expressão do racismo estrutural aqui é reproduzida em uma das suas faces, o racismo institucional:

Certo dia A., ao chegar atrasado para a aula pois teve de ficar um tempo a mais no estágio, chegou no Instituto e, como sempre, atravessou a porta que tem na av. Ramiro Barcelos e passou pela corrente que fica atravessada na mesma. Ao passar por esta corrente, como sempre fez e como todas as pessoas sempre fizeram ao entrar no Instituto, A. encaminhou-se apressado para as escadas pois não tinha tempo para ficar esperando o elevador. Neste momento, ao passar correndo pela portaria e subir o primeiro degrau da escada A. ouve um grito às suas costas: “Ei ei ei negão, onde tu pensa que vai”? Ao virar-se para ver quem o chamava, A. depara-se com o segurança do prédio (também negro, mais preto que o A. inclusive) e percebe que o mesmo está com a mão na cintura, segurando o revólver. Ao depara-se com isso, instantaneamente o coração de A. já começou a bater mais forte. Já tinha passado por isso na rua, ao ser abordado pela Brigada Militar com suas armas apontando para ele, porém naquele lugar, no lugar onde ele estudava, aquilo era inédito (ALMEIDA, 2018a, p. 35-36).

Artur compõem em seu TCC um subcapítulo intitulado “racismos implícitos em sala de aula” em que relata uma situação que foi exposto ao ridículo frente a sua turma. Ele e um colega negro foram expostos por um professor convidado por terem chegado atrasados em aula, sendo que pouco tempo depois uma colega branca chega mais atrasada, e nada foi falado a ela. Por questionar o conteúdo e comentar a ausência de abordagem de temas raciais na articulação com as temáticas centrais da disciplina, reflete que pode ter sido “marcado” pela professora como um estudante que “incomodava” em aula, por isso repreendido. No entanto, pondera que outros estudantes brancos também levantavam questionamentos, de outras naturezas, e nunca passaram por uma situação nem próxima a que ele e seu colega, dois homens negros, foram submetidos. Finaliza seu relato:

E a partir dessa narrativa: uma repreensão dirigida somente aos alunos negros da turma, vivência que certamente outros alunos cotistas já passaram nas suas graduações na UFRGS, podemos repensar um pouco sobre o que expus anteriormente sobre a ideologia da meritocracia [detidamente conceituada por ele] aliada ao racismo institucional como forma de impossibilitar a permanência dos alunos cotistas, principalmente os negros e indígenas, nas instituições de ensino superior públicas. Neste sentido, quando aponto que a meritocracia é utilizada como uma desculpa para esconder as diferentes oportunidades que são ofertadas aos sujeitos brancos e negros na UFRGS, esta narrativa pode servir para visibilizar e colocar em questão os efeitos destes padrões duplos de tratamento que são oferecidas aos alunos (...) (ALMEIDA, 2018a, p. 43)

Seguindo no sarau de recepção, as professoras representantes da gestão ao falarem expressaram o quanto de aprendizado os estudantes negros trazem, e inclusive agradeciam pelos “socos no estômago, por cada constrangimento”, reconhecendo o movimento estudantil e afirmando abertura para o diálogo. No entanto, são muito os relatos de tensões entre estudantes e professores que ocorrem a todo momento. Liziane Guedes, psicóloga e mestranda no pós-graduação em Psicologia Social, falou do orgulho de ser estudante negra na primeira turma com ingresso por cotas na pós-graduação do IP, comentando que todos os programas estavam discutindo naquele momento a adoção da política. Sua fala traz a mensagem de acolhimento dos novos estudantes e de apoio caso necessitem de orientação ou mesmo conversar. O estudante Mateus referiu sua experiência, que sempre estudou em escolas em bairros mais ricos da cidade, que sua família fazia um esforço pois moravam na

periferia, sempre pegou dois ônibus até a escola: “nunca vi do outro lado da mesa uma professora ou um professor negro. É uma honra receber conhecimento de um preto”<sup>93</sup>.

Todos os presentes no evento se apresentaram. Os estudantes brancos ingressantes falaram sobre o reconhecimento da luta negra e o quanto a desconheciam. Uma fala que chamou a atenção, e se repetiu em muitas apresentações, referia que se em alguma situação eles agissem de forma preconceituosa, pediam por serem chamados atenção pelos negros. Essa colocação foi rebatida por uma estudante negra do mestrado que disse: “é importante essa disposição a aprender, mas lembro que racismo é crime e que vocês devem ler, buscar conhecimento e informação, não colocarem essa responsabilidade no colega negro, cada um deve ser responsável pelo seu processo”. Esta denúncia é recorrente pelas estudantes negras e negros quanto a serem responsabilizados ou expostos a todo momento pelos colegas e professores brancos quando o assunto abordado são as relações étnico-raciais, seja chamando a atenção para situações racistas, sendo convocados a trazerem textos e temáticas negras nas aulas ou mesmo a contarem suas histórias pessoais, como discorre a respeito Nia:

Tipo o professor diz ‘eu quero que você me fale da tua dor aqui na turma’. ‘Não! Eu não quero do jeito que tu está colocando, eu não quero!’ Acho que tem meandros aí, a gente tem que fazer essa costura no sentido de proteger as pessoas, como a gente pode fazer que essa vivência e essa teoria dialoguem sem que as pessoas sejam destruídas em sala de aula. De forma que elas possam ter autonomia em dizer ‘eu quero escrever sobre isso, vou fazer um depoimento, fazer um vídeo e mandar, ou vou trazer o depoimento de alguém da internet, que não seja eu, mas que dialogue comigo’. (...). Que o professor se interesse em incluir a temática racial em sua disciplina e estude, pesquise, se dedique como profissional para isso. Eu sou estudante, não tenho essa responsabilidade.

Após, o evento seguiu com música e confraternização. Foi um momento muito especial de estar presente. Conheci diversos estudantes, percebi como são unidos e como a luta é compartilhada entre eles. Foi possível perceber ainda algumas tensões entre professores e estudantes negros. Em relação aos professores, havia uma escuta atenta e disponível, mas também um proteger de seu espaço enquanto docentes. Traços desse processo de aprender que foi se constituindo imbricado em denúncias e constrangimentos.

---

<sup>93</sup> Professora Edith, mulher branca, contou que na oportunidade que a intelectual negra Fernanda Bairros ingressou como professora no curso de Serviço Social da UFRGS, ela era constantemente parada, abraçada e cumprimentada nos corredores por estudantes negros, que expressavam muita alegria em ver que uma mulher negra ocupava aquele espaço. A representatividade negra rompe com a referência única da branquitude, valorizando a diversidade étnico-racial brasileira e visibiliza que o Brasil é um país negro e, portanto, negros devem ocupar espaços de poder e prestígio. Abdias do Nascimento (2017) refere que tanto o projeto de branqueamento da raça, imputado pelo Estado brasileiro no início do século XX, quanto o embranquecimento cultural, foram estratégias de genocídios (p. 83; 111).

Em 2017 as estudantes negras e negros encaminham solicitação de criação da disciplina específica de ERER para COMGRAD do curso, o que se somou ao entendimento da gestão de que o currículo precisava de atualização. A coordenação do curso decide então iniciar um processo de alteração curricular através de uma atividade de formação nominada “Seminário 1 Currículo – Muitos Corpos”, ocorrida entre os dias 25 e 27 de setembro, nos turnos tarde e noite, com repetição das mesmas mesas<sup>94</sup>.

Segundo o material de divulgação, o evento objetivava “sensibilizar, informar e discutir os temas direitos humanos, educação ambiental, relações étnico-raciais e inclusão de pessoas com deficiência para subsidiar o processo de atualização do projeto pedagógico do curso”. Chamando os diversos segmentos do IP, ampliou para comunidade o debate, tendo a participação de intelectuais de diversas áreas do conhecimento que discorreram sobre as temáticas. Também estiveram presentes setores de gestão da UFRGS, como o Núcleo de Inclusão e Acessibilidade - INCLUIR, a Coordenadoria de Acompanhamento das Ações Afirmativas-CAF. A atividade foi planejada em conjunto com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, Indígenas e Africanos - NEAB e Grupo de Acolhimento do Estudante Indígena do Serviço Social – GAIN, além de docentes da Faculdade de Educação. Em todas as mesas havia espaços para narrativas estudantis (Anexo XI).

O momento deste evento que destaco é em que as estudantes negras e negros fizeram mais uma intervenção pedagógica de reeducação das relações étnico-raciais, fazendo a denúncia de práticas docentes que os agredia cotidianamente. Foi mais uma oportunidade aos professores do curso para compreender as demandas dos estudantes negros. Luiza relata:

Os estudantes foram convidados a fazer uma intervenção e foi bem interessante, eles toparam fazer, mas não queriam nos contar antes, tipo eles iam organizar uma coisa e a gente que se aguentasse... rssss... E aí o que eles fizeram, eles coletaram frases que os professores diziam em sala de aula sobre questões raciais, coletaram frases racistas, preconceituosas, seja em relação a raça, gênero ou outras questões, e eles projetaram as frases ou as liam em voz alta. Uma falava num canto da sala, e outra em outro canto, foi bem legal. Até hoje eles comentam isso que lá pelas tantas teve um professor que disse “ah, isso foi eu quem disse”. Obviamente que quem disse as frases foi se identificando. A questão dita na primeira recepção negra sobre o sarau “que seria produzir um novo *apartheid*, um *apartheid* às avessas”, estava lá, estava lá. Várias coisas estavam lá, e os professores se identificaram e diziam “foi eu que disse, mas o que tem isso”? E as pessoas não entendendo o que isso produzia nos alunos.

---

<sup>94</sup> A Equipe envolvida na atividade foram Equipe formada pelas professoras Vera Lúcia Pasini, Gislei Domingas Lazzarotto e Ana Cristina Garcia Dias; e pelas técnicas Cristina Emília Schünemann e Angela Francisca Almeida de Oliveira.

Ressalta-se o que Nia comentou que os docentes não compreendiam ou não estavam interessados na pauta negra que eles apresentavam. Na situação recém relatada, muitos professores não entendiam quão problemáticas e violentas poderiam ser suas colocações já feitas em situações públicas, ou sentiam-se à vontade em expressar suas posturas preconceituosas. Este entendimento foi ocorrendo, em alguma medida, somente pelas situações de constrangimento produzidas pelas estudantes negras e negros. Nos remete Gomes (2017) que a recusa de profissionais, gestores e intelectuais de diversas áreas em debater sobre raça, racismo e relações raciais vem sendo cada vez mais questionada, necessitando que esses atores sejam “obrigados a revelar sua ignorância sobre os mesmos e recorrer àquelas e àqueles que têm competência e *expertise* sobre o assunto, reconhecendo as negras e negros como sujeitos políticos e de conhecimento” (p. 72-73). Processo que vem gerando inúmeros conflitos no curso e que, por isso, produzem novas relações.

Deste evento foi deliberada a realização de uma roda de conversa futura, intitulada “Educação das Relações Étnico Raciais e Currículo de Psicologia” que ocorreria na programação do Novembro Negro daquele ano no IP, com o intuito de criar um coletivo para discutir os parâmetros e produzir a disciplina específica de EREER. A criação do GT ocorreu no semestre 2018/1 e os termos da alteração curricular foram discutidos durante todo aquele ano, envolvendo diversos acontecimentos que discorreremos no próximo subcapítulo.

Os momentos acima narrados constituem a produção de conhecimento autoral das estudantes negras e negros que convocam os sujeitos brancos do curso de Psicologia a repactuar as relações étnico-raciais. Gomes (2017) nos auxilia na compreensão desse momento, indicando os saberes identitários, políticos e estético-corpóreos como elementos que dão sustentação à ação e que, no contexto das ações afirmativas, possibilitam um recolocar epistemológico das questões raciais, que vão perpassando as instituições pela autoria de negras e negros. Saberes esses produzidos pela comunidade negra e sistematizados pelo movimento negro brasileiro.

Os saberes identitários possibilitam que o debate sobre raça seja ressignificado e “uma nova visibilidade da questão racial e da identidade negra, de forma afirmativa, faz-se presente na literatura, nas artes, no campo do conhecimento” (p. 69-70). Os saberes políticos produzidos ao longo das décadas sustentam tensionamentos nos órgãos governamentais e institucionais, compondo políticas, pesquisas educacionais, indicadores que passam a incluir critérios de cor e raça, criando políticas de combate às desigualdades raciais e promoção da igualdade.





### 3.1.2.2. Epistemicídio e as Tensões por legitimar o Conhecimento Negro no Processo de Curricularização da EREER

Os saberes produzidos pelos indivíduos de grupos historicamente discriminados, para além de serem contradiscursos importantes, são lugares de potência e configuração do mundo por outros olhares e geografias.  
*Djamila Ribeiro*<sup>95</sup>. *Lugar de Fala* (2019, p. 74)

Seguindo na (re) composição de alguns momentos que marcam o processo de produção do conhecimento negro no IP, agora com enfoque às problematizações no campo do conhecimento, as estudantes negras e negros questionam o currículo da graduação e a inclusão de conteúdos de ensino relacionados à educação das relações étnico-raciais, tendo em vista sua ausência, o qual discutiremos a partir do epistemicídio e apagamento dos saberes negros no campo da Psicologia. O tensionamento para criação da disciplina de EREER, bem como a inserção de tópicos de EREER em disciplinas já existentes, ocorreu durante todo o ano de 2018, com a criação de grupo de trabalho-GT, realização de reuniões e plenárias, sendo marcante os tensionamentos pela legitimidade do conhecimento negro na efetivação da curricularização. Por fim, a alteração curricular ocorre no semestre 2019/1, sendo que trarei aqui seus detalhes a partir do processo administrativo que tramitou. Todo esse processo ocorre em meio a denúncia das estudantes negras e negros de situações de racismo.

Buscando compreensões sobre as ausências no campo do conhecimento, traçamos inicialmente um caminho conceitual dialogando com Boaventura de Souza Santos, Ramon Grosfoeguel e Sueli Carneiro. Partindo da crítica de Boaventura de Souza Santos (1998b) às estruturas de conhecimento hegemônicas, em que conhecimento e subjetividade possuem relação intrínseca na arena de um conflito epistemológico entre ciência moderna e o que chama de ciência pós-moderna, o epistemicídio se constitui em um instrumento de supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena (p. 208).

O autor afirma que a intervenção epistemológica da ciência moderna (galilaica, cartesiana, newtoniana, durkheimiana, weberiana), impetra a marginalização dos povos e culturas não-ocidentais e não-cristãos e também de seus conhecimentos e, ainda, nega a eles a condição de sujeitos de conhecimento, no contexto do colonialismo e do capitalismo (1996, p.

---

<sup>95</sup> Djamila Ribeiro, intelectual negra, é mestre em Filosofia Política pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), vem promovendo o debate sobre feminismos negros nas mídias sociais, tendo já palestrado na sede da ONU e realizado conferências em universidades como Harvard e Oxford.

328; SANTOS e MENESES, 2010, p. 16). Para este velho paradigma “a ciência é uma prática social muito específica e privilegiada porque produz a única forma de conhecimento válido”:

O genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam constituir uma ameaça (...); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra-europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais). (...) Para além do sofrimento e da devastação indizíveis que produziu nos povos, nos grupos e nas práticas sociais que foram por ele alvejados, significou um empobrecimento irreversível do horizonte das possibilidades de conhecimento. (SANTOS, 1996, p. 328-329)

Refere que contra o epistemicídio, o novo paradigma da ciência pós-moderna “propõe-se revalorizar os conhecimentos e as práticas não hegemônicas que são afinal a esmagadora maioria das práticas de vida e de conhecimento no interior do sistema mundial” e nesse sentido, é essencial conhecer e aprender com o Sul em seus próprios termos (p. 329).

Grosfoguel (2016), sociólogo porto-riquenho, discorre sobre o racismo/sexismo epistêmico da estrutura das universidades ocidentalizadas, erigido pela estrutura epistêmica moderno-colonial a partir de quatro genocídios/epistemicídios ocorridos ao longo do século XVI. Trata, a partir daí, sobre a emergência das estruturas de conhecimento modernas/coloniais que se assentam como epistemologia fundante das universidades, perdurando até a atualidade, e suas implicações para a descolonização do conhecimento. A primeira afirmação que nos impacta é que o conhecimento e as experiências sócio-históricas, tidas como os cânones em grande parte das disciplinas das ciências sociais e humanidades nas universidades ocidentalizadas se baseia em uma epistemologia Norte cêntrica produzida por poucos homens (e não mulheres) de cinco países da Europa Ocidental, quais sejam: Itália, França, Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos. O autor dialoga com Boaventura de Souza Santos que questiona:

Como foi possível que os homens desses cinco países alcançaram tal privilégio epistêmico ao ponto de que hoje em dia se considere o seu conhecimento superior ao do resto do mundo?

Como eles conseguiram monopolizar a autoridade do conhecimento do mundo? Por que o que hoje conhecemos como teoria social, histórica, filosófica, econômica ou crítica se baseia na experiência sócio-histórica e na visão de mundo de homens destes cinco países? Como é que no século XXI, com tanta diversidade epistêmica

existente no mundo, estejamos ancorados em estruturas epistêmicas tão provincianas camufladas de universais? (SANTOS, 2010)

Grosfoguel (2016) ainda refere a filosofia cartesiana neste processo em que a máxima “penso, logo existo” de René Descartes deslocou à razão, a um “Eu” capaz de produzir conhecimento “que é verdadeiro além do tempo e do espaço, universal no sentido que não está condicionado a nenhuma particularidade e ‘objeto’, sendo entendido da mesma forma que a ‘neutralidade’ e equivalente à visão do ‘olho de Deus’” (p. 28). O “penso, logo existo” é precedido de 150 anos de “conquisto, logo existo” conforme o filósofo Enrique Dussel (2005) referindo-se à expansão colonial que iniciou em 1492, que não foi fundamentada somente pela invasão e tomada territorial, mas pela lógica de que o homem europeu que pensa e representa ‘o olho de Deus’ (pois representa o Deus cristão) tinha um privilégio epistemológico sobre os demais, alcançando qualidade ‘divinas’ (p. 31), sendo assim autorizado, inclusive, a converter os demais povos ao cristianismo.

Nas Américas, um dos quatro genocídios/epistemicídios referidos pelo autor, o genocídio físico dos povos passou também por um epistemicídio, com a queima de bibliotecas e diversos registros que poderiam representar sistemas de conhecimento. Quanto ao racismo, o primeiro discurso racista foi o religioso, construído a partir da superioridade *versus* inferioridade: povos com religião *versus* povos sem religião; povos com alma *versus* povos sem alma, sendo o primeiro “elemento racista do ‘sistema-mundo patriarcal, eurocêntrico, cristão, moderno e colonialista’ (Grosfoguel, 2011)” e com essa inferiorização, a escravidão e a catequização cristã foram legitimadas aos povos subalternizados. Com a escravização africana nas Américas o racismo religioso foi sendo complementado ou lentamente substituído pelo racismo de cor, conforme refere o autor (GROSFOGUEL, 2016, p. 39), fazendo ponderações sobre o racismo contra o negro:

O sequestro de africanos, com sua escravização nas Américas, tornou-se um evento de suma importância na história mundial (Nimako & Willemsen, 2011). (...) Foi um genocídio em escala massiva. E, conforme os casos anteriores delineados, o epistemicídio foi inerente ao genocídio. Nas Américas os africanos eram proibidos de pensar, rezar ou de praticar suas cosmologias, conhecimentos e visão de mundo. Estavam submetidos a um regime de racismo epistêmico que proibia a produção autônoma de conhecimento. A inferioridade epistêmica foi um argumento crucial, utilizado para proclamar uma inferioridade social biológica, abaixo da linha da humanidade. (p. 40)

Discorrendo sobre transformações das universidades até o século XVIII, a ideia antropológica de Kant de que “a racionalidade está encarnada no homem branco ao norte dos

Pirineus, marcando os povos de pele amarela, negra e vermelha com o estigma da irracionalidade”, assim, eles “foram epistemologicamente excluídos das estruturas de conhecimento das universidades. É a partir da estrutura kantiana que o cânone da universidade ocidental é fundado” (GROSFOGUEL, 2016, p. 43).

Sueli Carneiro, intelectual negra brasileira, em sua tese de doutorado “A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser” (2005), debruça-se sobre a análise da dinâmica das relações raciais no Brasil enfocando a racialidade e educação; raça e epistemicídio. No campo dos estudos culturais, dialoga com Michel Foucault, bem como Boaventura de Souza Santos trazendo elementos à discussão quanto aos processos de inferiorização cultural e epistemológica dos negros como sujeitos epistêmicos. Localiza o epistemicídio como questão constitutiva do dispositivo de racialidade/biopoder que opera “como instrumento articulador de uma rede de elementos bem definida pelo contrato racial que define as funções [atividades no sistema produtivo] e papéis sociais” (p. 96):

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender, etc. (CARNEIRO, 2005, p. 97)

A intelectual nos orienta com suas ideias na visualização das relações que ocorrem na produção e reprodução do conhecimento e na percepção do sistema educacional sobre o aluno negro, questões que as estudantes negras e negros da Psicologia vêm denunciando. O epistemicídio dos conhecimentos negros, historicamente produzidos no campo da psicologia por intelectuais negros, e que não se fizeram presentes no currículo desta formação (e que timidamente se fazem ainda hoje). Atinuke, professora negra, expressa seu entendimento sobre o que é a produção do conhecimento negra e sua ausência na formação do profissional em psicologia:

É poder dar visibilidade e trabalhar com produções, aí no campo mais formal, de autores que tem sim se dedicado a isso há décadas a pensar a experiência da negritude, o tensionamento com a branquitude, tensionando os privilégios da branquitude... há década são produzidos e isso não chega no nosso cotidiano de

formação... Se a gente for pensar, a Lélia Gonzalez, que tem uma formação incrível, gritante... uma mulher negra, formada em mais de uma graduação, trabalhou com conceitos de psicanálise para pensar a experiência da mulher negra no país, e bom, a gente vê ela aonde? Onde a gente tem acesso aos textos dela? Onde a gente lê e pode dialogar com os textos dela para seguir produzindo outras coisas?

Hoje tem um movimento de se falar muito em descolonização do pensamento, muito com autores latino-americanos, mas a Lélia Gonzalez nos anos 1960 estava fazendo isso, no Brasil! Só que a gente faz uma volta internacional, e a gente totalmente deixa inviabilizado, como se não tivesse, como se a gente sempre tivesse que começar do zero para fazer as coisas em relação a isso. Não, a gente tem um legado, tem uma herança que essas pessoas produziram com muita luta, muita força, e que a gente precisa de certa forma colocar isso na universidade para movimentar. E aí esses autores têm que estar em discussões em disciplina específicas como é a Relações Étnico-Raciais, mas não só, essas discussões têm que estar em outras disciplinas, elas têm que transversalizar o currículo.

Nia, que protagonizou os movimentos para criação da disciplina obrigatória de EREER e a transversalização da temática, refere expectativas quanto à curricularização no sentido de visibilizar o campo dos estudos das relações raciais no saber psicológico:

As expectativas que eu tinha eram de que a gente pudesse visibilizar um campo de conhecimento, visibilizar uma série de estudos do campo das relações raciais, eu venho chamando assim, do campo de estudo das relações raciais, como tem os estudos culturais, porque tem muito, tem muito estudo na psicologia sobre isso, e não é de agora. Acho que isso é extremamente importante de ser dito. Tem na sociologia, tem na história, tem na educação, tem, mas na psicologia também tem. E isso tudo pode se misturar se a gente tiver uma visão múltipla, inter, pluriversal. Há um campo de estudos na psicologia, mas ele ficava no campo do epistemicídio, silenciado, ou do racismo epistêmico, na inexistência, na invisibilidade total, no apagamento. Então o primeiro ponto era isso, visibilizar um campo de estudos existente, consistente e importante para pensar as subjetividades das pessoas no Brasil, de forma ampla. Em seguida, visibilizar os efeitos que o racismo produz (...) era algo muito importante para as pessoas negras, então firmar que 'o racismo produz isso, isso, isso... Isso aqui não é uma questão de um sujeito só, é singular, mas é coletiva ao mesmo tempo e se tu não agir em relação a isso, tu enquanto psicólogo, psicóloga não vai conseguir fazer uma mudança, produzir uma mudança nesse cenário'. Era tomar o racismo enquanto alinhamento estrutural, central enquanto construtor da subjetividade das pessoas no nosso país. Era visibilizar as demandas das pessoas negras que não apareciam nas disciplinas.

Percebi na interlocução com alguns professores do curso, a partir de suas expressões, que o apagamento dos conhecimentos negros produz uma perspectiva de que são eles os alienígenas (os saberes negros), deslocados ou intrusos, os que não deveriam fazer parte, do contrário que Santos (1998) refere, que são conhecimentos alienígenas que suprimiram os conhecimentos locais no processo colonial/moderno do epistemicídio. Ao dialogar com Edith, professora branca do curso, relembra a primeira proposta que ela e outra professora fizeram de criação de uma disciplina de EREER, a qual foi discutida em uma reunião com docentes de seu departamento acadêmico no ano de 2014. Segundo ela, foi a primeira discussão

contemporânea sobre o assunto, impulsionada principalmente pelos questionamentos dos estudantes negros, em que ela se posicionava em apoio<sup>96</sup>. O tópico causou estranhamento entre os docentes:

Na discussão que era do nosso Departamento, eu lembro que tinha uma professora que agora já se aposentou, ela disse assim “ah, mas não se fala mais de raça, né...” e todo mundo branco naquele momento, ninguém discutia nada disso... Eu lembro disso, que eu acho uma coisa muito interessante uma professora dizer isso, daí eu disse para ela “não, olha só, essa é uma discussão atual sim...”, era uma colega que não tinha nenhuma noção disso. E aí uma outra professora, foi uma das que reforçou e apoiou a necessidade, disse “a disciplina Psicologia Social II tem o encargo de discutir o conceito de produção de subjetividade”. Tem os autores clássicos europeus que são Foucault, Deleuze e Guattari que são os fortes da nossa perspectiva teórica, mas nenhum dos três discute raça, nós nunca discutimos raça, eu nunca li uma linha sobre raça e racismo na minha vida, nunca, somente no doutorado e por interesse meu.

Foi nessa ocasião que ocorreu a aprovação da inserção de um módulo sobre gênero e raça na disciplina obrigatória ‘Psicologia Social II-PSI02014’ e tópicos de ERER na eletiva ‘Estudos em Psicologia Social-PSI02620’. Edith relembra que no primeiro oferecimento da eletiva, 15 estudantes a cursaram, sendo que 14 eram negros. Ela refere que os alunos comentavam “ah, os professores dizem que feminismo e racismo a gente discute na Social, nas outras disciplinas não precisa”. A eletiva tinha como objetivos:

discutir abordagens teóricas e empíricas que contribuam para a análise da produção de subjetividade a partir dos marcadores sociais de diferença de raça e de etnia; Analisar como os processos de discriminação e de violação de Direitos Humanos decorrentes das relações raciais e étnicas institucionalizadas atravessam a produção de subjetividade; Apresentar os embates teórico-políticos que constituem o campo de análise das relações raciais e étnicas e seus desdobramentos em políticas públicas de enfrentamento das desigualdades raciais e étnicas no Brasil (UFRGS, 2019a, p. 11)

No semestre 2017/1, buscando conhecer o envolvimento curricular na abordagem da ERER, a COMGRAD realiza levantamento das súmulas e programas das disciplinas curriculares e apresenta uma avaliação no Fórum Ampliado da Comissão de Graduação da Psicologia, formado pelos integrantes da própria COMGRAD, do Núcleo Docente Estruturante - NDE e da Comissão de Estágios Psicologia, com representantes do Núcleo de Avaliação da Unidade - NAU; da Representação Discente e do Programa de Educação Tutorial da Psicologia - PET Psicologia, constatou-se:

---

<sup>96</sup> No Processo Administrativo UFRGS n. 23078.502119/2019-32 (UFRGS, 2019a), que cria a disciplina específica e obrigatória de ERER, foi realizado um histórico desses momentos, os quais trago alguns elementos no transcorrer deste subcapítulo.

um número pequeno de disciplinas que explicitavam nos programas a abordagem de conteúdos de educação em relações étnico raciais e de educação em direitos humanos, uma referência restrita em relação aos aspectos de educação ambiental, e a concentração destas discussões no âmbito das disciplinas da psicologia social e institucional. Apenas uma disciplina obrigatória (Psicologia e Educação - PSI02020) contemplava em súmula o conteúdo a respeito de políticas afirmativas e políticas de inclusão (UFRGS, 2019a, p. 13)

O entendimento do porquê da temática EREER ter uma inserção tardia no currículo do curso de Psicologia, buscamos em Santos; Schucman; Martins (2012); Schucman; Martins (2017) que discutem como o campo da psicologia se posicionou quanto ao discurso racial e como a discussão sobre raça se deu ao longo de sua história. Também em Rose (2008) algumas questões sobre os primórdios do campo. Os primeiros autores auxiliam ao discutir como ideias e práticas acadêmicas, institucionais e sociais “foram elaboradas na imbricação entre a temática racial brasileira e a constituição de investigações e explicações psicológicas sobre a sociedade brasileira e seu funcionamento racializado” (p. 173). Santos; Schucman; Martins (2012) demarcam três cronologias, sendo o primeiro debate

se inicia entre o fim do século XIX e o início do século XX (1890–1920) no qual o pensamento médico-psicológico sobre o problema racial descreve o “negro” como “objeto da ciência”, ao mesmo tempo em que a ideia de raça é compreendida como conceito biológico e o racismo é naturalizado. Esse período foi marcado pelos estudos médico-psicológicos iniciados pela “Escola Baiana de Antropologia” (Raimundo Nina Rodrigues e seus discípulos) (p. 175).

A psicologia surge neste período, diferenciando-se da filosofia como uma disciplina independente no ensino superior. Segundo Nikolas Rose (2008) ela vai se constituindo na disseminação e ampliação do processo de individualização da vida coletiva, reforçando as concepções de “normalidade e anormalidade; nas nossas tecnologias de regulação, normalização, reforma e correção; no cuidado com crianças e na educação, na propaganda, no marketing e nas tecnologias de consumo, no controle do comportamento humano (...)” (p. 155).

A concepção social e histórica em que as individualidades se inserem e o tratamento das problemáticas que envolvem o racismo, desigualdade racial e o preconceito em um espectro contextual, foram se constituindo com o surgimento do campo da psicologia social no decorrer do século e em interlocução com outras áreas das ciências humanas, tal como a sociologia. Ainda hoje em alguns campos clássicos da psicologia a análise dessas questões se



mantém em estritos termos psicológicos e individualizantes, histórico que Almeida (2018a, p. 14-22) remonta. Como segundo momento,

o período de 1930 até 1960, caracterizado pelo impacto da obra de Gilberto Freyre, em que o conceito de raça aparece como determinante cultural onde o racismo se justifica através da falsa ideia de hierarquias culturais que posteriormente foi marcado pela crítica ao mito da “democracia racial” (Santos; Schucman; Martins, 2012, p. 175).

Os autores referem pesquisa financiada pela UNESCO na década de 1950 que objetivava “demonstrar a existência de experiências exitosas de cooperação racial no mundo”, na qual participaram intelectuais de referência no debate das relações raciais e que, ao seu final, trouxe novas leituras das quais o Brasil “passou de ser o país da democracia racial para uma outra nomeação: o ‘racismo à brasileira’ (Telles, 2003) ou o ‘mito da democracia racial’ (Guimarães, 2002)” (p. 177).

Essa passagem merece especial atenção, pois a etapa do estudo que ocorreu em São Paulo teve a participação de três profissionais ligados à Psicologia, dentre eles, Virginia Leone Bicudo (1910-2003), socióloga negra, a primeira não médica a ser reconhecida como psicanalista, que desempenhou papel primordial para a construção do campo da psicanálise brasileira, mas que sua história e atuação estiveram invisibilizados no campo acadêmico de discussão das relações raciais durante toda sua vida (MEDEIROS DA SILVA, 2011). O referido autor resenha o livro intitulado “Virginia Leone Bicudo - Atitudes Raciais de Pretos e Mulatos em São Paulo”, publicado em 2010, que se trata da dissertação de Virginia na íntegra, vindo à público somente no centenário de seu aniversário. Medeiros da Silva discute o contexto de formação da psicanalista e problematiza as razões de Virgínia ter sido pouco reconhecida nas ciências sociais, trazendo elementos discutidos pela própria intelectual em seu trabalho. Como hipótese, refere sua condição de ser uma intelectual mestiça:

Ela é ainda mais incisiva na entrevista concedida a Chor Maio, parcialmente transcrita em sua apresentação, quando afirma: “Desde criança eu sentia preconceito de cor. Queria o curso de sociologia porque, se o problema era esse preconceito, eu deveria estudar sociologia para me proteger do preconceito, que é formado ao nível sociocultural” (BICUDO, 2010, p. 23)”. (MEDEIROS DA SILVA, 2011, p. 443).

Além disso, seus estudos não constam até a atualidade na disciplina de psicanálise na formação na graduação dos psicólogos da UFRGS, conforme relatam os sujeitos da pesquisa e que tensionam por essa presença. Reis, estudante negro que cursou a primeira turma da

disciplina obrigatória de EREER em 2019/2 refere como ocorreu essa inserção na nova disciplina e sua ausência na disciplina específica:

Abordar essa temática de questão racial de uma forma mais transversal seria muito interessante (...). Por exemplo, a gente foi conhecer a Virginia Bicudo na outra cadeira, de EREER, e não na cadeira de Psicanálise, que estuda constituição do sujeito psíquico. Uma psicanalista negra do Brasil, nossa... ela poderia ter sido abordada lá... acho que essa é a questão! Acho que de alguma forma sempre tem espaço. E a gente veria com outros olhos a Virginia se fosse abordada na cadeira de Psicanálise, daí a gente diria “pô, tu vê, que bacana, uma psicanalista negra que fundou os estudos no Brasil”. Acho que cada disciplina teria um espaço sim de colocar na mentalidade dos estudantes “ela é negra, mas olha só o que ela trouxe”. A gente só estudou brancos na cadeira de Psicanálise, a gente só estudou a Virginia na outra cadeira porque ela é negra, não houve uma ligação entre as disciplinas, e isso daria para ter sido feito.

Retornando a perspectiva ampla sobre o campo da Psicologia, Schucman; Martins (2017) remontam as discussões sobre as relações raciais em fins da década de 1970 e início de 1980 com os estudos do sociólogo Carlos Hasenbalg que foram um marco por desvelar “a ideia falaciosa da democracia racial e apontar para as desigualdades raciais não apenas como produto do sistema escravocrata, mas sim produto de uma sociedade racista e discriminatória naquele momento” (p. 178). Neste contexto, a psicologia sofre mudanças em suas perspectivas:

Um momento que se inicia na década de 1970, sob influência de estudos de desigualdades raciais, quando a raça é compreendida como constructo social que determina as desigualdades simbólicas e materiais da população negra. Esse é o momento em que trabalhos em torno do conceito de branqueamento/branquitude, de debates voltados para a criação de ações de promoção da igualdade étnico-racial no Brasil, e também sobre a questão da identidade, começam a ocupar espaço nas pesquisas em Psicologia. A partir desse momento, o papel da Psicologia, de seu compromisso social é revisado através da “crise” pela qual passará enquanto área de conhecimento. (...). Ao que parece, a revisão científica no campo da Psicologia, em especial o da Psicologia Social, e a luta democrática pela ampliação dos direitos sociais e políticos ganham força ao mesmo tempo em nossa sociedade (SCHUCMAN; MARTINS, 2017, p. 175).

Portanto, a partir daí as produções da Psicologia e principalmente da Psicologia Social, passam a pensar o fenômeno do racismo do ponto de vista psicossocial e não psicologizante, pois não localizam no sujeito discriminado a responsabilidade pela discriminação racial que vive cotidianamente, e sim nas relações de poder entre diferentes grupos, evidenciando a força dessa categoria como fator de diferenciação e de hierarquização social (SCHUCMAN; MARTINS, 2017, p. 178).

Neste período é destacada a obra da psicanalista negra Neusa Santos Souza que marca com o livro “Tornar-se Negro: As vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social” publicado em 1983. A ela é atribuído ter inaugurado o debate recente sobre

racismo no Brasil, identidade negra e sofrimento psíquico (CFP, 2017), trazendo a compreensão de que o racismo é uma “violência no corpo e na subjetividade negra, já que nossa sociedade construiu a noção de belo, harmônico, e por fim de humano a partir dos parâmetros brancos” (SCHUCMAN; MARTINS, 2017, p. 178).

Nos anos 2002 as psicólogas negras Iray Carone e Maria Aparecida Silva Bento publicam a obra “Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil” inaugurando também um novo campo de discussão, buscando “retirar o olhar das pesquisas sobre o negro e recolocar o problema nas relações de poder”, colocando no centro o branco (p. 179). Cida Bento, como foi citada por sujeitos da pesquisa, traz nesse livro pela primeira vez “o conceito de branquitude para a compreensão das desigualdades raciais brasileiras e demonstra os privilégios simbólicos e materiais que os brancos obtêm na sociedade brasileira, por sua vez estruturada pelo racismo” (p. 179).

A partir de então, a produção na área se desenvolve em diferentes frentes, também com a fundação de instituições e ONGs de referência no campo da Psicologia Social, como o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades-CEERT, coordenado por Cida Bento, *locus* que perdura até a atualidade. Schucman; Martins (2017) defendem que temas sobre estereótipos e discriminação, preconceito, racismo “sempre estiveram presentes nas grades curriculares dos cursos de Psicologia Social” (p. 181). No entanto, mesmo com a intensificação da produção científica e acadêmica nos anos 2000, protagonismo de psicólogas negras e constituição de diversas redes negras em nível nacional (CFP, 2017), a temática das relações raciais seguia ausente no currículo básico de Psicologia na UFRGS e em cursos de graduação em Psicologia de Porto Alegre e região metropolitana (BARCELLOS, 2016)<sup>97</sup>.

Apagamento denunciado pelos sujeitos participantes desta pesquisa, mas que foi se tornando presença, mesmo que ainda tímida, por ser pautada durante anos pelas estudantes negras e negros. Níxia expressa os prejuízos que vê sobre epistemicídio vivido na formação em Psicologia:

---

<sup>97</sup> Jéssyca da Rosa Santos Barcellos, psicóloga negra egressa da Psicologia da UFRGS, analisou em seu Trabalho de Conclusão de Curso-TCC 18 currículos, no período de março a junho de 2016, verificando de que forma a temática do racismo estava sendo tratada nas graduações em Psicologia. Do total, somente 1/3, ou seja, 6 currículos traziam explícita a abordagem da temática racial em algumas disciplinas, sendo que em 5 ela aparecia como optativa/eletiva e em somente 1 caso era uma disciplina obrigatória. Em 12 cursos não havia qualquer referência de que os estudantes tinham contato em sua formação básica com temáticas que problematizassem as relações étnico-raciais ou discutissem sobre o racismo no campo psicológico. Como afirma a autora, “o estudo das relações raciais é extremamente negligenciado pelas instituições de ensino superior analisadas” (BARCELLOS, 2016, p. 27). Observe-se que em 2016 as legislações orientadoras da inclusão de temáticas de EREER em componentes curriculares de cursos educação superior já completavam 12 anos.

E o mais irônico ou o mais perverso de tudo é que as pessoas que estão ali nos violentando, muitas vezes, muitas vezes, elas não estão se dando conta, elas só estão passando por cima de nós assim como um trator, sem perceber, justamente pela lógica do epistemicídio. Eu acho que o epistemicídio ele é ainda pior do que a violência racista. Se tu me chamar de qualquer coisa, eu vou poder te xingar, a gente vai poder brigar, vou poder te mandar longe. Se você esconde de mim a existência de uma Virgínia Bicudo, na história da psicanálise, eu não tenho armas para brigar contigo, eu nem sabia que a gente estava na guerra, eu nem sabia que você era minha inimiga. Então, o tamanho do problema da ausência da discussão, acho que é justamente o problema do epistemicídio. O combate ao racismo epistêmico é algo que potencializa que aconteça a criação de uma disciplina como essa, o movimento institucional, esse que a psicologia vem conseguindo fazer a partir de todos nós.

Resultado dos tensionamentos ocorridos até o ano de 2017, é decidida a criação de uma disciplina eletiva a iniciar no semestre 2018/2, intitulada Educação das Relações Étnico-Raciais e Psicologia-PSIO2086 a partir das indicações da legislação da EREER. Momento em que um único componente curricular passa a abordar as relações raciais e étnicas no Brasil e no mundo, articulando esses conhecimentos aos efeitos na produção de subjetividade, os movimentos negros e indígenas e suas conquistas jurídicas, além dos impactos do racismo na saúde da população brasileira, conforme consta em sua súmula (UFRGS, 2018a).

Entretanto, essa disciplina, por não ser obrigatória, é cursada somente por estudantes interessados na temática e, ainda, ela é unicamente responsabilidade do Departamento de Psicologia Social e Institucional, o que não possibilitava um tratamento transversal da EREER nas diferentes áreas de conhecimento do curso. Assim, havia a demanda de disciplina obrigatória e a transversalização em disciplinas curriculares já existente, como veremos. O ano de 2018 inicia com a composição de um Grupo de Trabalho, intitulado GT EREER/EDH/EDA<sup>98</sup>, específico para discussão da curricularização, que realizou reuniões quinzenais no período de junho a novembro daquele ano, tendo como objetivos “formular a súmula e programa da disciplina obrigatória de EREER; realizar análise de conteúdos transversais em psicologia, Educação e EREER nas disciplinas” e da mesma forma realizar estes olhares para os temas Direitos Humanos e Educação Ambiental (UFRGS, 2019a, p. 14). Professora Luiza relembra o início de seus trabalhos:

Daí o PsicoPreta trouxe a disciplina que eles tinham produzido e a gente juntou um grupo com representação dos três departamentos do curso, da Clínica de Psicologia, do CIPAS, do Diretório acadêmico e do PsicoPreta, enfim, era um grupo que tentava ter uma representação mais plural, também chamamos representação dos alunos indígenas. Daí esse grupo trabalhou um semestre numa proposição de uma disciplina, que não era exatamente a disciplina que os alunos negros propuseram,

---

<sup>98</sup> Grupo de Trabalho Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação em Direitos Humanos e Educação Ambiental.

mas elementos das questões que eles trouxeram foram se compondo com outros elementos que foram se produzindo ali.

Professor Ubuntu, homem branco, relata algumas vivências nesse processo, marcadas pelo seu recém ingresso no curso:

Então eu no início entrei e peguei tudo isso, era um momento de muito conflito da COMGRAD, das pessoas, eu acho que eu que vinha de fora, o pessoal ficava meio assim, os alunos, os técnicos também achavam estranho. Porque tinha um clima ruim entre eles e acho que isso contaminou um pouco no início, mas que depois com o GT foi amadurecendo, e foi discutindo com participações bem importantes, de alunos, técnicos que estavam entrando e trazendo outras coisas para discussão. Acho que algumas coisas foram mal conduzidas, outras coisas foram muito bem conduzidas, acho que a consulta pública, a discussão, teve a participação dos representantes dos alunos indígenas, para mim essa reunião foi um marcador de águas (...). Eu acho que alguns alunos realmente se dedicaram muito a ajudar a pensar, a estudar, alguns professores mais, outros menos, foi importante.

A primeira disputa que ocorreu no processo foi sobre o *caráter da disciplina, em ser ou não obrigatória*, apesar do art. 1º, par. 1º da Resolução CNE n. 1/2004 que institui as DCN da EREER (BRASIL, 2004a) ser claro nesse sentido:

As instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares [que são as disciplinas em si] dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CP/CNE 3/2004 (p. 03).

Além disso, os termos tanto do Parecer CP/CNE 3/2004 quanto da Resolução CNE 1/2004, indicam que a EREER deve fazer parte da matriz curricular para que todos os estudantes tenham acesso a ela e, para isso, é necessário que seja um componente obrigatório (componentes curriculares não obrigatório são opcionais de serem cursados pelos estudantes). É possível inferir que tanto na discussão macro institucional na UFRGS, já relatada, quanto na microinstitucional no curso de Psicologia, essa problematização foi presente e representou uma barreira inicial na institucionalização da temática<sup>99</sup>. Ela se valia, ainda, de interpretação errônea da redação da legislação em que “atividades curriculares” poderiam não significar “disciplinas”, mas sim somente tópicos, conteúdos isolados, posição que se sobressaiu ao compromisso dos atores institucionais em assumir sua implementação com um caráter

---

<sup>99</sup> A Câmara de Graduação-CAMGRAD/UFRGS, órgão que revisa as solicitações de alteração curricular em consonância com a legislação, se posicionou pelo caráter obrigatório da disciplina de EREER quando encaminhada pelo curso de Psicologia para sua criação como eletiva, caso fosse a única disciplina a tratar da temática no currículo (UFRGS, 2018b, p. 18). Desta forma, a instituição avalizou as DCN para EREER quando orientam que o componente curricular deve ser obrigatório, mesmo em cursos de bacharelado (BRASIL, 2004a).

curricular mais consistente, uma disciplina obrigatória. Professor Ubuntu refere alguns elementos nessa discussão:

Acho que teve uma coisa errada na condução inicial disso, que gerou muito ruído que poderia ter sido diferente, acho que na tentativa de garantir a existência da disciplina, o pessoal do curso que estava na condução naquele momento, trouxe para o GT que a gente era obrigado a oferecer essa disciplina como obrigatória, e que isso era uma demanda da universidade. E a coisa legalmente não é bem assim. E o que ficou para os alunos: “os professores estão resistindo a uma obrigação que eles têm que cumprir, que é da universidade, e a gente (os alunos) temos que bancar”, quando na verdade não era assim. Alguns professores obviamente vão resistir, para qualquer coisa, mas tinha um grupo de professores super engajados em construir isso e estava todo mundo de acordo em fazer que ela fosse uma disciplina obrigatória.

Por fim, foi decidido que a disciplina seria obrigatória, por sua relevância na formação de todos os estudantes, futuros psicólogos, em qualificar sua atuação com instrumentos teórico-conceituais e práticos para atuar nas situações que envolvem desigualdade étnico-raciais, preconceitos, discriminações e racismo. O campo da psicologia, através de seu Conselho Federal, posiciona-se com orientações específicas para atuação dos psicólogos/os em relação ao preconceito e à discriminação racial (CFP, 2002), bem como pelas Referências Técnicas sobre Relações Raciais do CFP e Conselhos Regionais de Psicologia-CRP (CFP, 2017). Já em seu preâmbulo, o segundo documento firma que é consenso “considerar que o racismo é uma ideologia de abrangência ampla, complexa, sistêmica, violenta, que penetra e participa da cultura, da política, da economia, da ética... enfim, da vida subjetiva, vincular, social e institucional das pessoas” (p. 11) e por isso, à Psicologia

cabe contribuir para o desmantelamento dessa modalidade de dominação. Cabe ao Sistema de Conselhos, aos sindicatos da categoria, às universidades de Psicologia e as (os) psicólogas (os) ajudar a pensá-la, a denunciá-la e a colaborar com o desvelamento de mecanismos sociais e subjetivos que a legitimam, o que exige a realização de ações em diferentes âmbitos, todos os possíveis. São práticas a serem realizadas no campo e na cidade, na rua e nos serviços públicos (jurídico, de saúde, de educação, de cultura, de trabalho, etc.) no consultório particular, na pesquisa e ao lado do Movimento Negro. (CFP, 2017, p. 17-18)

Assim, é indicada a necessidade de uma formação que habilite os profissionais a diagnosticar, analisar e intervir com as demandas geradas pelo racismo, constituindo uma estrutura de trabalho que o desconstrua e promova igualdade racial. Nesse sentido, a gestão do curso de Psicologia da UFRGS firma no processo de alteração curricular:

a produção de conhecimento em psicologia e a experiência profissional têm demonstrado a relevante demanda para a psicologia de questões educacionais, comportamentais, de sofrimento psíquico e saúde coletiva, relacionadas aos modos de constituir as relações étnico-raciais na sociedade brasileira” (UFRGS, 2019a, p. 15).

Atinuke, professora negra do curso, salienta essa importância:

Como um profissional que vai se formar psicólogo não vai atentar para o sujeito que está na frente dele, pensando nos efeitos que tem a estrutura racista que a gente vive? Não olhar para isso na formação básica faz com que você não tenha a possibilidade de escuta, de cuidado do teu paciente, usuário. Hoje para mim é inadmissível pensar que tu possa ser um psicólogo e ter uma escuta cuidadosa e um acolhimento em relação aos pacientes sem pautar a questão racial. Se o estudante não tiver isso na graduação ele não vai aprender a ouvir certas coisas, então ele não vai poder pautar intervenções que possam potencializar o cuidado, potencializar espaços de saúde mental. E não fazer isso é por exemplo tu atender uma criança na clínica e ela te falar, como na situação que eu ouvi esses dias, uma menina negra pegar o cabelo de uma terapeuta loira de cabelo liso e dizer “como teu cabelo é lindo...” e tu não fizer nenhuma intervenção em relação a isso, considerando que a menina possa estar vivendo alguma situação de violência por ser negra.

As interlocutoras negras desta pesquisa apontam diversidade de elementos que argumentam pela obrigatoriedade da disciplina na formação em psicologia, posições que emergem a partir da experiência de terem cursado a disciplina obrigatória de ERER em 2019/2:

Se não estiver no currículo as pessoas, os estudantes, não cursam. Quem é branco não vai, e às vezes também quem é negro e que não está muito inserido nesta temática, mesmo sendo negro, nunca ouviu falar muito sobre isso, então não se interessa. Eu acho que sim, é muito importante curricular e obrigatório, a gente vai conhecer mesmo só sendo obrigatório (Aláfia).

E essa cadeira hoje sendo como obrigatória, o aluno tem que fazer, tem que aprender ela, então eu acho importante porque isso não vai passar despercebido, às vezes a gente diz “ah, isso eu não aprendi na época que estava na faculdade”. Não, tu aprendeu sim, teve que aprender, então tu não tem desculpa para ser racista, vamos dizer né, para não querer atender uma pessoa negra, não saber lidar com uma pessoa negra ou indígena, isso é muito importante fazer parte da formação básica (Ayodele).

É importante com certeza! Primeiro que a UFRGS em si é uma totalidade de pessoas brancas e que muitos, por exemplo, nossos colegas, muitos não tiveram nem contato com pessoas negras durante a formação deles acadêmica, e se tiveram foi com uma pessoa, aquela exceção, uma ou duas pessoas. Então, imagina tu como psicólogo, tu atender... tu vai ter que atender todas as pessoas, e daí chega uma pessoa preta na tua frente e tu não sabe os processos de subjetivação que ela teve, tu não sabe o quão difícil é ser negro no Brasil e no mundo, mais ainda no Brasil, complicado! Como aquele profissional vai sair e atender sem ter tido contato com autores negros, com perspectivas de pessoas negras, é possível? Eu acho que é fundamental, para mim não dá para se formar sem ter no mínimo uma disciplina (Anaya).

Quando eu vi que teria uma cadeira de ERER, eu pensei “que legal vai falar sobre raça, né”. Só que nesse momento a gente já estava tendo a disciplina de Psicologia Social. Daí pensei “ah, talvez a gente vá ter a mesma coisa, mas vai ser bom igual”. Só que quando eu entrei na disciplina foram caminhos bem diferentes, porque na Psicossocial são vários assuntos, então não dá para aprofundar muito. E na RER obrigatória a gente aprofundou bastante coisas bem específicas, e sim eu me senti muito contemplada porque tu te sente livre para falar o que tu já passou ou o que tu viu alguém passar. Sem ter medo de ouvir “ah, isso é frescura”. Eu me senti muito bem, foi muito além das minhas expectativas (Ayodele).

É inviável hoje em dia com toda a discussão que a gente está tendo das temáticas raciais, a gente não perceber o quão importante é isso. Eu acho que é inevitável ter essa formação em psicologia, a gente vai lidar com pessoas e diferentes pessoas têm diferentes subjetividades, singularidades. Eu acho que seria realmente algo que ficaria faltando se a gente não tivesse, não seríamos profissionais tão qualificados. É meio estranho pensar que até ano passado não tinha essa disciplina. Vamos supor, você vai trabalhar na Clínica e tem uma paciente que sofreu um preconceito, e tu não tem *background*, não teve nada na universidade, tu vai relativizar muito o sofrimento daquela pessoa, não vai saber como tratar o sofrimento, muitas vezes tu pode causar um sofrimento ainda maior. E precisa ser uma disciplina obrigatória porque nem sempre o aluno vai querer se envolver com outras coisas que não sejam do interesse dele, e nem sempre o interesse dele vai ser se envolver com a discussão racial. Isso é formação básica (Kiziah).

Tendo como uma cadeira obrigatória, tu é obrigado a ver isto, tu querendo ou não, porque tem muita gente que não está nem aí, tipo, “ah, somos todos iguais, somos todos seres humanos, vamos tratar todos meramente iguais, não tem nenhuma diferença, eu trato branco e negro da mesma forma”, sabe, esses discursos assim que negam as diferenças. Existem pessoas que vão se relacionar com poucas pessoas negras e não vão buscar perguntar para elas “ah, como é tu entrar num shopping sendo negro?” (Anaya).

E essa questão de etnia e raça é muito importante porque o Brasil, a maior parte dele, é composto por pessoas negras e o racismo é muito forte, isso foi abordado muito, muito na aula de ERER, só que parece que as pessoas não veem isso, e quem é negro, assim como eu, sabe que isso é verdade. (...). Só de ter essa disciplina já é um alívio para mim, e acredito que para os meus colegas negros também. (...). Porque eu vi que não sou só eu que passo isso [racismo], eu vejo que várias pessoas tanto no curso quanto fora do curso já passaram por esse tipo de racismo, foi uma nova esperança saber que a gente vai poder defender isso aqui e não só nos movimentos [sociais], mas sendo psicólogo, muito bom! Eu acho importante também que não só a gente aprenda, mas nossos colegas brancos têm que aprender, porque todos têm que saber lidar com esta situação, não é dizer que é frescura e coisa da cabeça das pessoas, não! Tem coisas sociais demais aí. (Ayodele).

Eu acho importante demais, porque já no primeiro semestre eu tive contato com o tema na disciplina de Psicologia Social I, que aborda as relações de raça e tudo mais, só que com a RER que eu vi o quanto isso afeta as pessoas, tipo no psicológico, eu não tinha essa noção tão grande de como é tratada a raça, ou a diferença entre as raças, afetaria tanto uma pessoa, a ponto de mexer totalmente com o psicológico. Eu acho que esse conhecimento é muito bom para os estudantes negros, tanto da Psicologia como de qualquer outro curso, acho que deveria ser incluído no currículo de outros cursos também. (...) Raça envolve pessoas e é algo mundial, o racismo é algo mundial, que tem que ser falado, e tem que ser visto tanto com visões de pessoas negras quanto brancas, mas principalmente os negros, obviamente, os negros, e indígenas também, por isso tem que ser uma disciplina obrigatória (Ayana).



Nia ainda pontua algumas razões para o tratamento da questão étnico-racial se fazer presente de forma consistente no currículo da Psicologia, falando já como psicóloga formada:

Pessoas negras que estão sofrendo e que vão precisar da nossa escuta, e se a gente não estiver preparado para isso, vamos fazer mais estrago, não vamos conseguir ajudar, não vamos conseguir fazer o nosso serviço, o nosso trabalho ético, político. É nesses termos que eu entendo que a psicologia precisa em certos aspectos se enegrecer, ou afroperspectivizar, ou indigenizar, ou tantas possibilidades de ser, ser múltiplas psicologias para os múltiplos sujeitos. E não só em relação ao sofrimento que o racismo causa, justamente é isso que eu tento defender na minha dissertação, mas sim em relação ao jeito de ser pessoa, que não tem a ver só com a dor, tem a ver com a alegria de ser e estar, de ser e tornar-se, tem a ver com os valores civilizatórios, filosóficos, ontológicos, cosmológicos, seja qual for, que vão constituir determinado grupo, povo, sujeitos, comunidades e que não vão fazer sentido em outras. (...) E tornar obrigatório tem a ver com obrigar mesmo, é ruim dizer isso, mas é isso mesmo. É obrigar o estudo por todas as pessoas que querem, pretendem ser no futuro, passem por esse processo de estudo das relações raciais. Assim como estudar gênero e sexualidade, como tantas realidades, porque todo mundo tem gênero, todo mundo tem sexualidade, todo mundo tem raça.

A segunda disputa, que marcou, e marca ainda na atualidade para além da alteração curricular, é a pauta da *inclusão da EREER em diferentes disciplinas curriculares de forma transversal*<sup>100</sup>, como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais:

Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos de Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares [disciplinas] dos cursos que ministra [portanto, bacharelados e licenciaturas], a Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo de anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade (BRASIL, 2004b, p. 14)

---

<sup>100</sup> A concepção da transversalidade é proposta na educação brasileira pela primeira vez nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 ao Ensino Fundamental, que incorporaram os temas transversais ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural e orientação sexual, a serem tratados “permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área (...) pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas” (BRASIL, 1997, p. 45). Atualmente, eles estão presentes na Base Nacional Curricular Comum-BNCC intitulados ‘Temas Contemporâneos Transversais-TCTs’ (BRASIL, 2019). O conceito rompe com a perspectiva disciplinar, limitada ao estrito estudo dos conteúdos específicos de uma área de conhecimento, propondo atravessamentos que explicitem as relações entre o tema a ser transversalizado e os conteúdos/temáticas da área disciplinar. Não se trata de trabalhar em paralelo, mas sim promover articulações. A transversalidade está relacionada à dimensão didático-pedagógica e constantemente vem associada a concepção de interdisciplinaridade, que embora sejam conceitos diferentes, são complementares. No âmbito da Educação Superior, as DCNs para Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012) propõe a transversalidade, bem como as DCNs para EREER (BRASIL, 2004a, 2004b). No entanto, percebe-se no campo da psicologia que a discussão da transversalização é incipiente.

Mesma indicação apontam as Referências Técnicas sobre Relações Raciais do CFP e CRP na formação em psicologia que propõem, além de disciplinas específicas que denunciem o racismo e tratem de forma positivada as identidades raciais negras “o tema da raça e do racismo seja inserido transversalmente na formação das(os) psicólogas(os) para que os efeitos psicossociais do racismo em brancas(os) e negras(os) sejam compreendidos como fator na constituição dos sujeitos” (CFP, 2017, p. 109).

Nia relembra como a transversalização vai sendo pautada pelos estudantes negros:

Então tinha esse movimento interno dos estudantes negros, em sala de aula a todo o tempo, dizendo “por que a gente está estudando constituição do sujeito psíquico e não vai estudar Neusa Souza Santos? Porque ela fala sobre isso na psicanálise, professora!”. “Porque não vamos ler Izildinha Nogueira, ela fala sobre significações do corpo negro e a gente está estudando Lacan”. (...)

Porque a gente não pediu só a criação de uma disciplina, não foi só isso, o que a gente reivindicava era que a discussão das relações raciais fosse transversalizada em todas as disciplinas da Psicologia, em todas: desenvolvimento humano, constituição do sujeito psíquico, relações familiares... coloca ali, tem que ter. Então era pior porque a gente estava falando de todas as disciplinas e inserir mais uma. Inserir onde? E tira qual? Daí vem os egos, “mas como, excluir a minha disciplina?!”. Eu entendo que isso tenha sido um processo, claro que sua demora foi potencializada pelo racismo, esse *delay*, mas que institucionalmente falando, não sei se teria sido possível outra forma sem esses elementos que eu falei, sem esse fortalecimento que, infelizmente, envolveu o falecimento do professor negro Carlos.

Nia ainda comenta a vivência cotidiana que foi fortalecendo o posicionamento sobre a necessidade da transversalização, pois quando a ERER foi se constituindo no tensionamento proposto pelos estudantes negros, estes foram sendo convocados individual e/ou enquanto grupo a por ela responsabilizarem-se, com certa omissão dos demais sujeitos, os professores e estudantes brancos. Sendo que a expectativa era de que se tornasse um compromisso institucional envolvendo a todos. Ribeiro (2019) discorrendo sobre o lugar de fala, sinaliza que existe maior cobrança aos grupos historicamente discriminados em criarem estratégias de enfrentamento às desigualdades, como se fossem mais obrigados do que os grupos localizados no poder (p. 69). Comenta Nia nesse sentido:

Para que a gente, estudantes negros, não precisassem sempre fazer esse movimento solitário e cansativo de ter que falar da falta. Porque o professor nunca vai dizer. Porque os colegas nunca vão apontar. Isso é muito cansativo, é perverso, é adoecedor, isso cansa até os mais incansáveis. Porque é todo dia, é cotidiano, a gente está falando de nós, está a todo tempo ali precisando dizer “cara, vamos estudar sobre juventude e a questão racial não vai ser tratada, como assim?!”. (...). Porque é disso que a gente está falando, quando a gente para e pensa em uma disciplina obrigatória que discute juventude e não discute as relações raciais, é desse apagamento, é desse assassinato, acho que é essa a palavra, é desse processo de epistemicídio que se apresenta nos conhecimentos e que faz que seja possível matar as pessoas na rua. Está tudo relacionado. Então, me parece que um pouco do que a

gente desejava era que as pessoas fizessem esse movimento individual. Que houvesse um corpo negro, mas também branco, ou ainda o corpo daquela turma, fosse da cor que fosse, fosse antirracista.

A transversalização seria um desafio ainda maior, pois além de discutir a inserção dos conhecimentos negros invisibilizados, era necessário contar com a disposição para estudo e envolvimento de professores dos três Departamentos acadêmicos na inclusão da temática étnico-racial em suas disciplinas. Uma das dificuldades observadas, foi a tradição da temática das relações raciais ter maior desenvolvimento teórico-metodológico e de inserção no campo científico e das práticas da Psicologia Social (SCHUCMAN; MARTINS, 2017) e ter pouca tradição e legitimidade de estudos em outras áreas da Psicologia, como vimos. Os debates nesse aspecto ocorreram tanto no GT ERER/EDH/EDA quanto em reuniões dos Departamentos acadêmicos. Professora Luiza refere que a discussão no departamento de Psicanálise e Psicopatologia teve um caráter teórico, pois os professores entendiam que já tratavam de forma ampla sobre as “singularidades” dos diferentes grupos humanos. Entretanto, após amplo debate sobre as especificidades do racismo no Brasil e dos efeitos à população negra, o coletivo de docentes acolheu a demanda em indicar disciplinas e professores que atuariam na temática.

Já no departamento de Psicologia do Desenvolvimento e da Personalidade, Luiza refere:

Nele tinha uma resistência um pouco maior. Não tinha professores que trabalhavam com essa temática, as pessoas entendiam que elas não sabiam trabalhar, não tinham preparo teórico. Era um departamento que demandava formação, talvez mais do que os outros nesse sentido. Tinha um professor que dizia claramente: ‘eu não sei lidar com esse tema, eu não sei lidar com esse assunto, eu preciso que vocês me ajudem porque eu não sei o que está acontecendo’.

O histórico trazido no processo de alteração curricular (UFRGS, 2019a), através de extensa justificativa, registra que após o estudo realizado no Grupo de Trabalho foram indicadas dez disciplinas como possibilidades de transversalização da ERER, sendo que em muitas delas já era abordada a temática, mas sem constar em suas súmulas, não sendo possível assim garantir seu oferecimento sistemático. O objetivo era de que tais disciplinas contemplassem conteúdos nos cinco campos de atuação do curso de Psicologia, quais sejam: políticas públicas, pesquisa, instituições, clínica e avaliação psicológica (UFRGS, 2019a, p. 15). A discussão sobre a transversalização é registrada no referido processo, que reconheceu tal centralidade no campo da Psicologia Social:

Afirmando a necessidade de construirmos estratégias de formação que propiciem o diálogo epistemológico e amplie as bases teóricas e metodológicas. O aceite dos departamentos envolvidos nessa proposta, conforme os ofícios anexados 23078.502119/2019-32, afirma a importância de tratarmos desse conteúdo com uma metodologia dialógica que envolva corpo docente e estudantes no estudo e debate deste conteúdo (UFRGS, 2019a, p. 15).

No mesmo processo consta que houve a alteração de súmula de dez disciplinas curriculares visando a transversalização no fluxo curricular, quais sejam: Psicologia Social II-PSI02014, Psicologia e Políticas Públicas-PSI02015, Ética Profissional-PSI02017, Psicologia e Educação-PSI02020, Psicologia e Trabalho-PSI02021, Práticas Analítico-Institucionais-PSI02023, Psicologia Social e Políticas Públicas-PSI02022, Seminário de Supervisão em Psicologia Social e Políticas Públicas I-PSI02300, Método Clínico e Diagnóstico I-PSI03015 e Processos Clínicos I-PSI03018.

A partir da análise de suas súmulas alteradas, observou-se um avanço na ampliação de disciplinas que irão tratar a ERER na articulação com seus temas. No entanto, é possível perceber que, após seis anos de discussões no curso sobre a pertinência da transversalização da ERER (de 2014 a 2019), oito das dez disciplinas alteradas se concentram no departamento de Psicologia Social e Institucional, o que não rompe com a imputação a esta área de conhecimento no trato central da ERER e pouco amplia a abrangência para os demais departamentos acadêmicos do curso. Somente duas disciplinas são vinculadas ao Departamento de Psicanálise e Psicopatologia, não sendo encontrada nenhuma no Departamento de Psicologia do Desenvolvimento e da Personalidade. No entanto, a COMGRAD firma os princípios da transversalidade e disciplinaridade no processo de alteração curricular e considera que

a complexidade do tema no âmbito da ciência e profissão exige uma análise em conteúdos específicos a serem trabalhados em outras disciplinas no conjunto do currículo, bem como o desenvolvimento de análise transversal do conhecimento de direitos humanos e educação ambiental (UFRGS, 2019a, p. 23).

A assunção da temática pelos três departamentos acadêmicos e não só pelo de Psicologia Social e Institucional na disciplina obrigatória de ERER também foi um tensionamento. Sua resolução foi encontrada com a decisão de cadastrá-la na COMGRAD, assim sua responsabilidade seria compartilhada por todos, garantindo a pluralidade conceitual ao tratar o tema, o que foi chancelado pelas coordenações dos departamentos, comprometendo-se a designar um professor por semestre para ministrar a disciplina. Da mesma forma que a discussão sobre o posicionamento curricular da disciplina obrigatória,

barreira que se configurou desde o princípio do processo em 2014<sup>101</sup>, sendo que ao final ficou definida a exclusão de duas disciplinas de seminário (Seminário de Introdução à Psicologia-PSI99001 e Seminário de Pesquisa e Experiências Profissionais I – PSI99004) e que seus conteúdos deveriam passar a integrar um projeto específico, criado na mesma oportunidade, intitulado Projeto 3A – Acolher Calouros, Acompanhar Percursos e Aproximar Egressos como “um conjunto de ações transversais com disciplinas, serviços e projetos da Unidade e da Universidade, coordenado pela COMGRAD de Psicologia com participação de professores(as) e técnicos(as)” (UFRGS, 2019a, p. 16), solução que não foi consenso entre os participantes do GT.

Na Plenária Consultiva à Comunidade do Instituto de Psicologia realizada em 27 de novembro de 2018 foram decididos os detalhes da proposta final de alteração curricular, a qual relembra professora Luiza:

Nessa noite a gente se reuniu ali no auditório da FABICO [Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS] apresentamos a disciplina de EREER e chamamos uma pessoa da CAF para estar junto, para nos ajudar a pensar se a disciplina estava de acordo com o que estava se propondo, e também a proposição de onde iria entrar a disciplina no currículo, porque tinha toda uma questão, a gente queria tirar uma disciplina para colocar essa no lugar, porque não dava para a gente aumentar o número de créditos, acabamos extinguindo um Seminário para incluir a EREER. Daí a gente tinha feito uma proposta enquanto COMGRAD, que ela seria no primeiro semestre e acabou que nessa plenária a gente deslocou para o segundo semestre, sob o argumento de que no primeiro semestre era muito cedo para os estudantes. Encaminhamos em 2019/1, após sua aprovação no Conselho da Unidade em março de 2019, o processo de alteração com a criação da nova disciplina de EREER e inclusão de alguns conteúdos transversais de direitos humanos, pessoas com deficiência e a questão ambiental, e em 2019/2 iniciaria.

No entanto, após essa longa discussão, as estudantes negras e negros que cursaram a disciplina obrigatória de EREER na primeira turma oferecida em 2019/2, e frequentavam o terceiro semestre do curso, referiram a pouca transversalidade da temática nas disciplinas da 1ª, 2ª e 3ª etapas cursadas, para além das disciplinas de psicologia social. Também citam percepções do que está mudando positivamente nesse sentido:

---

<sup>101</sup> O Processo Administrativo n. 23078.507740/2018-10 (UFRGS, 2018b), que tramitou para criação da disciplina eletiva, já registra as tensões na alocação de uma disciplina de EREER obrigatória na grade curricular em que alguma outra disciplina “perderia lugar”. Nele constou a justificativa: “Intentamos criar uma disciplina específica obrigatória sobre essa temática no currículo do curso de psicologia, entretanto, isso implicará em alterações curriculares maiores que excluam alguma atividade de ensino obrigatória para o curso dentro do período de integralização para o atual currículo. Este processo está com discussão em andamento e, inicialmente, ofereceremos essa disciplina como eletiva em 2018/2, conforme deliberações entre o corpo docente e discente em espaços de discussão realizados no âmbito do curso durante o ano de 2017” (UFRGS, 2018b, p. 22).

Porque se fala muito sobre isso agora, eu tive Psicologia Social I que falou rapidamente sobre isso, agora estou tendo EREER e Psicologia Social II que falou bastante também sobre isso, todos os assuntos tinham um pouco de negro. E claro, não tem em todas, a gente até leu um artigo do Renato Nogueira sobre Afrocentricidade, que é uma educação centrada em matrizes africanas, como incluir isso em currículo da escola. E para mim foi uma surpresa, coisas que eu nunca imaginava que poderiam. Então eu acho que falta isso, como incluir a questão étnico-racial em algumas disciplinas no currículo da Psicologia, tipo História da Psicologia, Desenvolvimento Humano... poderíamos ter visto uma perspectiva de desenvolvimento humano da criança negra, mas não teve nada, basicamente vimos autores homens, brancos e europeus, e claro, são os mais famosos, mas não foram só eles que existiram, com certeza tiveram negros, só não são lembrados e falados. Tivemos tópicos nesse semestre em desenvolvimento humano II sobre o desenvolvimento da criança indígena, mas não foi nem uma aula e porque a gente tem uma colega que é indígena, ela que trouxe (Aláfia).

Em Psicanálise eu senti falta, porque a gente está numa cadeira de constituição do sujeito psíquico, então acho que é super importante ter as relações étnico-raciais. Na cadeira de Desenvolvimento Humano também, mas a gente teve uma aula de processo de desenvolvimento humano II, infantil das crianças negras, eu também incluiria no Desenvolvimento Humano I porque eu acho que é necessário! De quatorze disciplinas, tive umas quatro que abordaram EREER (Anaya).

Os professores já têm a bibliografia que eles sabem que vai dar certo, que vão estruturar as aulas e é meio que aquilo, eles não pensam em mudar, por mais que tragam alguns exemplos a mais, é meio que aquilo, tem uma resistência em trazer autores de um gênero que não seja masculino, de uma etnia diferente, que não seja a europeia. Mas na questão dos trabalhos acho que é um pouco mais aberto, como é a gente que escolhe teóricos que vão influenciar o nosso trabalho, acho que tem uma abertura maior da gente trabalhar com essas questões. Eles [os professores] não trazem por eles, mas quando a gente traz por meio de trabalho é bem aceito. (...). Dá para perceber que está melhorando, se adaptando, mudando aos poucos, um processo muito lento, mas muito gratificante a gente saber que está melhorando (Kiziah).

A questão da *formação docente para atuar na EREER* é um aspecto que merece atenção, pois foi citado ao longo de todo o processo como uma dificuldade a ser enfrentada e é referida na conclusão do processo administrativo de alteração curricular. Demanda que envolveu tanto as discussões da criação da disciplina obrigatória quanto da transversalização da temática e que é relacionada ao aspecto teórico e das práticas. As DCN para EREER referem em diversos momentos do texto a necessidade de investimento das instituições de educação na qualificação de professores que atuam em diferentes áreas de conhecimento e, para além do conhecimento teórico, sejam “sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre as pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais, no sentido de respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas”:

Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além da sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial,

mas a lidar positivamente com elas e sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2004b, p. 10).

A demanda por formação em EREER foi sendo manifestada pelos professores quando vivenciaram os tensionamento das estudantes negras e negros por inclusões curriculares e por mudanças de tratamentos discriminatórios raciais que tinham com os estudantes. Uma situação que mobilizou esta discussão no âmbito da gestão do curso foi uma reunião realizada pelo Núcleo de Avaliação da Unidade-NAU na Clínica de Psicologia em 2018/1, em que dados de avaliação apontaram numerosas denúncias dos estudantes negros por terem vivido situações de racismo institucional no curso. Nesta ocasião, professores manifestaram-se sobre se sentirem despreparados, solicitando formalmente que a Direção do curso os auxiliasse. Assim relembra Edith referindo-se ao pedido de um professor:

Daí ele pediu, ele pediu formalmente, pelo menos ele pediu “olha eu não sei fazer, me ensina... agora não posso falar mais ‘a coisa está preta!”, “é, a gente não pode mais!”. Então ali, num momento de avaliação institucional, ele falou e os professores corroboraram pela necessidade de uma formação. Todos brancos, a plateia toda branca. Daí eu sugeri o nome então da Miriam Alves (...). Na época ela era gestora em Saúde Pública no governo estadual, só que estava acabando a gestão, ela já trabalhava com os autores decoloniais, fez o doutorado sobre o cuidado na saúde nos terreiros de matriz africana, bem legal, uma mulher negra e militante no movimento social.

Essa foi a primeira formação realizada, ministrada pela professora Miriam Cristine Alves<sup>102</sup>, psicóloga negra, docente do curso de Psicologia da UFPel e que possui projeto de pesquisa em colaboração com o Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da UFRGS, espaço em que as estudantes negras e negros do curso reconhecem como referência em acolhimento e produção do conhecimento.

A segunda formação ocorreu ainda no ano de 2018 e foi ministrada pela psicóloga branca Lia Vainer Schucman, que desenvolve estudos sobre branquitude no campo da psicologia, sendo que ela ministrou uma aula fechada aos professores do curso que, segundo Edith, assim ocorreu para que “eles pudessem conversar, tentar abrir possibilidade de fala mais livre entre os professores, com menos politicamente correto”. O tema da formação docente é indicado pelos sujeitos da pesquisa como central, pois com a alteração curricular mais ampla posta em marcha em 2019/2, que é considerada o início do processo de um

---

<sup>102</sup> A professora coordenou a Saúde da População Negra da Secretaria Estadual de Saúde do Estado do Rio Grande do Sul - SES/RS entre os anos 2012-2014. Atualmente coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas ÉLÉÉKO - Agenciamentos Epistêmicos Antirracistas De(s)coloniais, do Curso de Psicologia da UFPel e atua no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da UFRGS.

projeto de educação antirracista no curso, inauguram-se muitos outros desafios, como avalia a professora negra Atinuke:

A maior dificuldade que eu vejo daqui para frente é transversalizar a questão racial em todo o currículo. Eu acho que é possível, mas eu acho que não é possível se não tiver formação de professores. Não sendo tão pessimista de que não é possível, mas assim, é um caminho muito mais árduo, muito mais demorado. Tem professores que hoje não entendem a necessidade disso, tem pessoas que perguntam inclusive por que isso é importante, porque tem que perguntar o quesito raça e cor, por que tem que estudar isso? Fora outras atrocidades que a gente escuta que são inacreditáveis, de professores que estão formando psicólogos. Então se a gente na formação não lutar para pautar essas questões enquanto educação profissional, a gente vai continuar simplesmente reproduzindo uma lógica, um racismo institucional muito grande, que continua violentando e silenciando as pessoas.

Ayodele, estudante negra, relata uma situação conduzida por professora da disciplina de psicologia social nos primeiros semestres do curso, que foi positiva ao ser inserida nos debates das relações étnico-raciais no curso, uma situação que ilustra a importância da intervenção docente:

Eu me senti um pouco exposta, só que foi só no começo da fala da professora sobre negros, e eu até lembro que ela estava falando e vários colegas meus começaram a conversar e fazer comentários, e ela concordando. Daí ela falou “bom, pessoal, agora vamos fazer um intervalo e vamos continuar essa conversa, só que depois do intervalo eu quero ouvir os colegas negros, porque não sei se vocês se deram conta, que só falou colegas brancos”. Nossa, aquilo ali me deu um choque e aí eu pensei, porque eu fiz isso, eu não me dei por conta, e ela disse “porque negro está subjetivado a ficar calado, a não falar nada, só ouvir e aceitar”. Nossa, eu fiquei muito em choque com aquilo. E depois dessa fala dela eu me senti confortável, eu disse “eu estou aqui, eu tenho um lugar de fala, eu posso falar”, sabe, aquilo ali foi muito impactante para mim. E depois dali eu me senti bem confortável, todas as questões raciais eu não me senti exposta.

Acompanhando as colocações dos docentes participantes da pesquisa que vêm inserindo temáticas de EREER em seus estudos e práticas, percebi que formações pontuais e aligeiradas como as ocorridas em 2018 são insuficientes para que se sintam realmente capacitados, no aspecto teórico e das práticas, para ministrar temas em profundidade. Cursos de extensão ou especialização em EREER contribuiriam de forma mais consistente? Mas que motivações levariam os professores a investir nessa formação? Uma formação interdisciplinar sobre EREER e/ou em articulação com as áreas de conhecimento específicas seria mais interessante/necessária? São perguntas que abrem a urgência de tratar essa pauta, comentada por Anarres, bibliotecário do IP que participa das discussões da EREER na Psicologia e acompanha a produção científica docente:



É um desafio enorme e também diria que nenhum formato de formação desses dá conta, nem a extensão, nem a pesquisa e nem o ensino, os currículos às vezes, nem isso separados nem isso juntos dão conta da discussão. Eu acho que é importante a gente ter essa dimensão, o que está se fazendo é muito incipiente ainda, porque tem dimensões micro e macro muito importantes aí. Existe a discussão coletiva disso, existe o indivíduo dentro disso, a constituição da subjetivação dessas coisas todas, então realmente é uma discussão que vai muito além de qualquer estrutura institucional que a gente possa pensar para marcar ela, mas é muito potente essa abordagem de qualquer maneira, mesmo pensando insuficiente ela é muito potente.

No entanto, a pesquisa apontou algumas assertivas. Além da deslegitimidade histórica da presença dos conhecimentos negros nos currículos das universidades, a questão da formação de professores para atuar na EREER se relaciona em especial às lacunas e ausências da temática na trajetória de formação acadêmica dos professores (na graduação, mestrado e doutorado) que define suas especializações teóricas, momento que escolhem uma linha e temática de pesquisa que se aprofundam. Ao ingressarem na docência na universidade essa trajetória de formação define seu fazer profissional, pois a universidade é um lugar da especialização. Outro aspecto crucial é a tradição epistêmica acadêmica marcadamente eurocentrada. As considerações de Atinuke evidenciam algumas dessas relações:

A gente tem um longo caminho para trilhar na psicologia. Assim como em outros cursos a gente tem diferentes correntes, diferentes perspectivas, diferentes práticas de trabalho possível dentro da psicologia, e historicamente não tem se pautado questões raciais em várias práticas da psicologia. Por exemplo, na clínica, se formos pensar que a Clínica da UFRGS tenha talvez uns 30 anos e que recentemente foi colocado o quesito raça cor na ficha cadastral, tem um vazio aí de discussão que está se caminhando agora. Agora que entrou um psicólogo negro na clínica e também estudantes negros. O referencial e a produção de conhecimento na psicologia é muito eurocentrado, a gente estuda filósofos europeus, psicólogos europeus. Pesquisas que são referências são feitas também em outros contextos, em outros lugares, então a gente tem um *gap* de não olhar para essa questão, de não considerar a implicação racial nas práticas da psicologia.

A professora branca Edith, que já vem estudando e atuando na perspectiva da EREER desde, pelo menos, seis anos, avalia essa inserção nas diferentes áreas da psicologia e refere os desafios em trabalhar com a temática pela tradição eurocêntrica do conhecimento que recebeu em sua trajetória de formação:

Mas a gente ainda é muito filho dos europeus, muito! Os Estados Unidos, a vertente da América do Norte, é de referência mais do Departamento de Desenvolvimento, eles são mais cientificistas, então, interessante né. Nos EUA tem muita produção racial, mas mesmo assim para os professores do departamento isso não é envolvido nos estudos, eles poderiam adotar autoria norte-americana sobre raça. Eu sou cria do Foucault e o nosso departamento é muito dessa escola francesa e ainda é. Eu acho que a gente tem abertura, eu tenho feito esforço, uma dedicação para enegrecer a minha bibliografia, tenho estudado os autores. Eu não posso responder pelos colegas

o quanto eles têm feito isso. Eu acho que tem abertura, mas nós temos o pé na França, na verdade os dois pés na França, eu acho que isso dificulta, mas estamos fazendo. Dificulta porque eu estudei minha vida toda Foucault, Deleuze e Guattari e agora eu vou estudar o Fanon em profundida, por exemplo, vou estudar do Ramón Grosfoguel. Eu já vinha lendo as feministas negras, vinha fazendo o percurso por ali, mas eu arriscaria dizer que é pouca gente, mesmo ali no departamento de Psicologia Social, que vá adotar os outros autores [não europeus] de fato.

Professora Luiza, que também vem buscando esta formação, compartilha de como se sentiu ao ministrar a primeira disciplina obrigatória de EREER em 2019/2:

Para mim, teve momentos que eu me senti, inclusive, um certo constrangimento de estar na aula, de estar ali naquela posição de alguém que é o professor, que está ali para ensinar coisas, e eu acho que talvez tinham alunos ali que sabiam me ensinar mais coisas do que talvez eu soubesse ensinar para eles. Muitas vezes me sentia constrangida, me sentia precisando saber mais do que eu sabia.

O movimento de alteração curricular e da criação de espaços acadêmicos de produção de conhecimentos negros na atualidade visa, especial e urgentemente, romper com esse panorama que privilegia tanto a bibliografia quanto a produção científica do Norte global nas universidades ocidentalizadas, possibilitando mudanças na atuação das futuras gerações de profissionais e professores. Nesse sentido, o sociólogo porto-riquenho Grosfoguel (2016) afirma a possibilidade de descolonizar as estruturas epistêmicas da universidade ocidental, passando pelo: “reconhecimento do provincialismo e do racismo/sexismo epistêmico que constituem a estrutura fundamental resultante de um genocídio/epistemicídio implementado pelo projeto colonial e patriarcal do século XVI” (p. 45).

Para isso é necessário questionar os currículos, contextualizando geográfica e socialmente o aporte conceitual utilizado nas disciplinas e, por sua vez, na formação docente, oferecendo aos professores novos caminhos de formação em serviço para ampliar suas perspectivas teórico-conceituais latino-americanas, afro-brasileiras, africanas e indígenas. Assim, é preciso o “rompimento com o universalismo onde um (“uni”) decide pelos outros, a saber, a epistemologia ocidental” e o

encaminhamento da diversidade epistêmica para o cânone do pensamento, criando o pluralismo de sentidos e conceitos, onde a conversação interepistêmica, entre muitas tradições epistemológicas, produz novas redefinições para velhos conceitos e cria novos conceitos plurais com “muitos decidindo por muitos” (pluri-verso), em lugar de “um definir pelos outros” (uni-verso). (GROSFOGUEL, 2016, p. 45)

Esta construção no interior de um campo de saber, como a Psicologia, no contexto de uma universidade que privilegia ainda os cânones tradicionais europeus e norte-americanos, é um desafio que convoca a instituição a um projeto de gestão, não somente a ações pontuais. Outro aspecto da formação docente é a que ocorre em serviço, ou chamada formação continuada. Na UFRGS ela se dá durante o estágio probatório dos professores, em que devem cumprir uma carga horária de 60h, escolhendo ações de aperfeiçoamento oferecidos pela Escola de Desenvolvimento de Servidores-EDUFRGS através do Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico para Docentes em Estágio Probatório-PAAP<sup>103</sup>. Após o período de 30 meses de ingresso, não há mais obrigatoriedade e incentivo de carreira para que o docente siga buscando tais formações, exceto por interesse pessoal. Anarres mais uma vez pondera sobre o desafio da formação de professores em serviço nas temáticas étnico-raciais no IP:

Eu acho que esse é o grande desafio mesmo, pensar nessa formação e quando tu pensa assim dentro da UFRGS da política de formação dos docentes, eu vejo que os docentes participam muitos das formações feitas via EDUFRGS quando eles estão nos seus primeiros anos, quando eles estão no estágio probatório, eles têm que ir lá fazer o PAAP, apresentar esses certificados de atividades formativas, então eles vão lá e participam dos cursos. Passou essa época, ninguém faz, são pouquíssimos professores que eu vejo participando de formações depois que passou o período que eles precisam institucionalmente fazer isso, eu sei que tem muitos grupos na UFRGS, o DEDS/PROEXT e vários outros, as ações afirmativas fazem muitas ações de formações que estão abertas aos professores, falam sobre temáticas étnico-raciais, tem pessoas ótimas falando sobre isso, aí o quanto isso consegue chegar no professor é que é a questão.

A formação docente em serviço pode ter especial função ao subsidiar teórico-conceitualmente os professores para, além de tratarem as temáticas de EREER no âmbito do conhecimento formal, intervirem em processos de reeducação das relações étnico-raciais, inclusive se reeducando. Questões que merecem mais pesquisas e aprofundamentos para verificar, inclusive, as necessidades dos cursos e áreas de conhecimento no interior da instituição. As diretrizes da EREER visam, a partir da educação, mudanças de atitude discriminatórias e o combate ao racismo. Outro aspecto relevante a ser aqui abordado: as situações de racismo institucional vividas e denunciadas pelas estudantes negras e negros, que discutiremos a seguir.

---

<sup>103</sup> O PAAP foi criado pela Resolução n. 01/1994 do Conselho de Coordenação do Ensino e Pesquisa da UFRGS (UFRGS, 1994), sendo suas diretrizes estabelecidas pela Instrução Normativa 04/2014 (UFRGS, 2014). Ele é estruturado em três módulos, com 20h cada, totalizando 60h. As temáticas das ações de aperfeiçoamento se inserem em três módulos: I – Carreira Docente, legislação de pessoal e estrutura universitária; II – Desenvolvimento integral do servidor em diferentes áreas de conhecimento, incluindo o aperfeiçoamento pedagógico; III – Ferramentas digitais e de comunicação.



formação, de formulação de políticas e ações acadêmicas que se direcionavam aos estudantes. E logo a pergunta era respondida com a seguinte afirmação: não há indicadores avaliativos ou dados que nos apontem que o racismo interfira na formação dos estudantes negros. Sentia-me muito incomodada com ela, principalmente quando colegas negros a proferiam. Eu tentava argumentar pela existência e violência do racismo, mas percebia que a afirmativa dos colegas, *a priori*, já era racista e negacionista. Em um país desigual como o Brasil, segregado racialmente, gerador de desigualdades abissais a partir da cor e raça em todos os âmbitos sociais, a universidade pública não seria uma ilha. Um ambiente altamente seletivo no ingresso e na permanência, brancocêntrico, como refere Lourenço Cardoso, eurocêntrico, como nos diz Nilma Lino Gomes e tantos intelectuais negros, e brancos, já citados, que nela formaram-se e atuam problematizando-a. E é porque a sociedade é racista que as instituições são racistas, como nos lembra Silvio Almeida quanto à reprodução das estruturas racializadas.

Abdias do Nascimento (2017) denunciando o genocídio do povo negro desde a década de 1950, fala da opressão vivida que é “tanto mais eficaz, insidiosa e evasiva”, tendo o racismo brasileiro “uma aparência mutável, polivalente, que o torna único” (p. 169), o que aponta para a complexidade em identificá-lo e combatê-lo. Abdias ainda fala do silêncio que

equivaleria ao endosso e aprovação desse criminoso genocídio perpetrado com iniquidade e patológico sadismo contra a população afro-brasileira. E nosso repúdio, nossa repulsa profunda e definitiva, engloba o inteiro complexo da sociedade brasileira estruturada pelos interesses racistas e capitalistas do colonialismo, até hoje vigentes, os quais vêm mantendo a raça negra em séculos de martírio e inexorável destruição (2017, p. 170).

No âmbito acadêmico, me posiciono na convicção de que um caminho possível é produzir mais pesquisas qualitativas que tragam repetidamente as denúncias das negras e negros, o que vêm ocorrendo, além de espaços de acolhimento e enfrentamento a situações de racismo vividas, pauta ainda em aberto no aspecto macro da universidade, mas que é cada vez mais demandada. No entanto, como pontua Silvio Almeida (2018b) o racismo não é desconstruído somente por fatos, conhecimento filosófico ou científico, o racismo como ideologia é um posicionamento que molda o inconsciente social e, portanto, individual:

Ou seja, a vida cultural e política no interior da qual os indivíduos se reconhecem enquanto sujeitos autoconscientes e onde formam os seus afetos é constituída por padrões de clivagem racial inseridas no imaginário e em práticas sociais cotidianas. Desse modo, a vida “normal”, os afetos e as “verdades”, são, inexoravelmente, perpassados pelo racismo, que não dependem de uma ação consciente para existir (p. 50).

Por isso, e considerando a abrangência estrutural do racismo, seu enfrentamento deve ser um compromisso de toda sociedade e, em especial, das instituições, pois é através delas que as formas sociais, dentre elas o Estado, se materializam (ALMEIDA, 2018b, p. 29). Questioná-las “de dentro” passa a ter um valor especial, já que a própria estrutura se problematiza. Ao final desta sessão as falas dos sujeitos negros que participaram da presente pesquisa responderão ao questionamento inicial, que foi feito a eles na entrevista: a partir da sua experiência, o racismo interfere na formação dos estudantes negros? Início com o olhar de Anarres, bibliotecário do IP, homem branco, que se chocou ao ser convidado a refletir sobre ela:

Assusta saber que alguém disse que não dá para afirmar que a violência tal provoca um impacto na trajetória dos estudantes negros. Não tem como medir o impacto da violência, realmente quem diz isso está certo. Mas, para reconhecer que existe um impacto dessa violência, basta escutar os estudantes negros e ver o que está sendo dito, os indígenas também, basta escutar! Em se escutando, se percebe qual é o problema de você (estudante negro ou indígena) chegar na universidade e a linguagem que se fala não é a tua, a cor que você vê não é a tua, as pessoas te confundem com pessoas da terceirizada, com pessoas da limpeza quando tu está indo para tua aula, esse tipo de coisas que acontecem, ou tratam mal as pessoas da terceirizada que têm a tua cor de pele. Acho que tem uma série de relações ali que acontecem que são claramente de violência racial e ninguém se sente bem em um ambiente onde potencialmente pode haver uma violência, onde existe essa violência, a própria potencialidade da existência da violência é uma violência. Não sei como medir, mas acho que basta escutar e saber que existem, que as pessoas estão deixando os cursos, estão rendendo menos nos seus cursos, não estão conseguindo ir adiante, está ali a violência, escrita!

Durante toda a pesquisa houve referências a situações de racismo nos espaços da UFRGS, tanto no âmbito macro quanto no Instituto de Psicologia, em falas de estudantes, professores, técnicos e comunidade externa, o que marcou todos os momentos. Práticas que expõem as estudantes negras e negros causando sofrimentos. O combate aos efeitos do racismo no acesso à educação superior é perspectiva central na política de ações afirmativas, mas no dia a dia da universidade ele chega à gestão por meio de denúncias. Não há atualmente uma ação propositiva, um programa ou projeto educativo e preventivo da gestão da UFRGS no combate ao racismo direcionada ao ensino de graduação. No curso de Psicologia, no entanto, a partir do tensionamento das estudantes negras e negros, algumas ações vêm ocorrendo, como veremos.

Para os ativistas integrantes do grupo norte-americano Panteras Negras (*Black Powers*), que usaram pela primeira vez o termo racismo institucional, ele é entendido como a “falha coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado e profissional às pessoas

por causa de sua cor, cultura ou origem étnica” (CARMICHAEL E HAMILTON, 1967, p. 04). Afirmam que ele é mais sutil e menos evidente na identificação dos atos individuais, mas não por isso menos destrutivo.

Silvio Almeida (2018b), advogado negro que traz as discussões a partir das lentes do Direito, pontua duas concepções de racismo que aqui nos interessam: a individualista, concebida como “um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados, ou ainda, a uma ‘irracionalidade’ a ser combatida no campo jurídico por meio de aplicação de sanções” (p. 28); e a institucional, considerada um avanço teórico, pois além de transcender o âmbito da ação individual, descortina a dimensão do poder como elemento que constitui as relações raciais “mas não somente o poder de um indivíduo de uma raça sobre o outro, mas de um grupo sobre o outro, algo possível quando há o controle direto ou indireto de determinados grupos sobre o aparato institucional” (p. 36).

O teórico conceitua o racismo institucional como “o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça” (p. 30). Nesta concepção, os conflitos raciais são parte das instituições e elas são responsáveis por perpetuá-los ou combatê-los em suas dinâmicas e, assim, socialmente. Nessa sistemática, as instituições “são homogeneizadas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos” (p. 30). A questão do poder é um elemento central, pois o racismo é dominação, como sublinha Almeida:

Assim, detém o poder os grupos que exercem o domínio sobre a organização política e econômica da sociedade. Entretanto, a manutenção deste poder adquirido depende da capacidade do grupo dominante de institucionalizar seus interesses, impondo a toda sociedade regras, padrões de condutas e modos de racionalidade que tornem ‘normal’ e ‘natural’ seu domínio. No caso do racismo institucional, o domínio se dá com estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na *raça*, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, a aparência e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade (ALMEIDA, 2018b, p. 31) [grifo do autor]

Os docentes do curso de Psicologia, participantes da pesquisa, afirmam a ocorrência de situações de racismo institucional no curso. Professora Edith comenta diversas delas, referindo que as estudantes negras e negros não aceitam mais nenhum tratamento racista, os enfrentando eles produzem constrangimentos e desconfortos aos docentes, denunciando “o racismo nosso de cada dia”, como chamou. Atinuke, professora negra, preocupa-se

especialmente com essa questão e suas colocações contextualizam tais desafios, evocando comprometimento e escuta do corpo docente:

Pois é, daí eu entendo que essa mudança curricular é fundamental, é necessária, mas ela é um caminho. Está a mudança curricular lá, mas se o professor não tem nenhuma formação em relação a isso, pode ser pior! Ter cotas é necessário, é importante, mas quanto você não acolhe um aluno negro, você silencia ele, o que significa isso? Daí ok, temos a reforma curricular, mas não sabemos acolher os alunos negros. Coisas que eu ouvi também, dos alunos dizerem que estão vivendo uma situação de racismo e o professor diz que não. Como assim diz que não? A gente precisa de uma formação que comece do básico do básico, dizer para ele que não pode dizer para um aluno negro que vem te dizer que você está tendo uma atitude racista, dizer para ele que não é, que é coisa da cabeça dele, não pode. Não pode e não tem discussão. A gente pode tentar entender por que não pode, mas não pode. Não tem meio termo, não tem nada. Você [professor] precisa pelo menos ouvir, acolher e pensar sobre aquilo. Isso não acontece, em muitos casos. É algo super elementar e que está acontecendo agora, não é algo de eu estou contando de 10 anos atrás. É hoje, é hoje!

Kiziah, estudante negra que cursou a disciplina obrigatória de EREER em 2019/2 estando cursando o 3º semestre na oportunidade, relata como se sentiu como estudante negra no início do curso:

O ambiente da academia é um pouco tenso para pessoas negras e indígenas, não é um ambiente, no geral, pensado para a gente. Tem um “baque” quando você está começando a frequentar ele, eu sinto isso e percebo nos meus colegas negros, é desconfortável, é algo que você precisa trabalhar. A caloura negra que eu recebi, que entrou esse ano, veio conversar comigo sobre isso e eu me vi nela. (...). Quando eu entrei na faculdade, as vezes eu me pegava pensando “o que eu estou fazendo aqui? Esse não é o meu lugar”, eu olhava para todos os meus colegas na minha volta e pensava “todo mundo aqui sabe mais do que eu sobre isso, eu não sei se eu deveria estar aqui”, é um sentimento estranho porque você fez vestibular como todo mundo para estar ali, mas ao mesmo tempo tem a sensação que você não deveria estar ocupando aquele lugar. É com o tempo que tu começa a desconstruir isso e entender o porquê você se sente assim. Não sei, a cultura, a linguagem que o ambiente acadêmico requer, que é eleita como uma linguagem, uma cultura certa, muitas vezes não é o que você tem em casa como base. Daí, tu vê que para acabar com isso tu tem que ocupar aquele lugar, que a partir dessa ocupação de espaço que o ambiente vai começar a ser mais agradável (...). Então eu acho que o ambiente acadêmico é complicado, é complexo, é um pouco fechado, mas dá para perceber que com o tempo está se adaptando, por causa das pessoas que estão dentro dele que estão mais abertas e compreendendo mais.

A vivência de Kiziah como recém ingressante, que a maioria dos colegas negros de sua turma compartilha, é resultado do intenso processo, como vimos, que foi acompanhado por denúncias de situações de racismo vivenciadas pelas estudantes negras e negros. Algumas delas vieram a conhecimento público e foram constituidoras da discussão da curricularização da EREER, evocando pelo comprometimento da gestão do curso em criar ações focais. Destacarei duas situações ocorridas no ano de 2018 que serão relatadas nessa seção, bem



como o Plano de Combate ao Racismo Institucional – PCRI, colocado em operação pelo GT PCRI IP e a Comissão de Combate ao Racismo Institucional – CPCRI IP, ações antirracistas criadas.

A primeira delas foi relatada por diversos sujeitos da pesquisa e envolveu três estudantes negros de programa de pós-graduação da Psicologia e um professor branco, bastante conhecido por seus estudos na área. Este professor, ao passar pelo grupo de estudantes que estava no corredor aguardando para entrar em aula, comentou com expressão de espanto: “isso é um assalto”? Segundo os relatos, os estudantes sentiram-se agredidos por entenderam que o docente fez referência a eles serem negros e, por isso, serem assaltantes, reproduzindo uma atitude racista antinegro que é comumente praticada socialmente, em relacionar uma pessoa negra à criminalidade. Os estudantes ficaram espantados e pediram explicação ao professor, que ainda comentou: “é que mais de um psicólogo reunido já é uma gangue”.

Tal fato causou grande indignação no coletivo de estudantes negras e negros do curso, que fizeram uma reclamação formal na COMGRAD, sendo que a Comissão solicitou ao professor que se retratasse publicamente. O professor fez uma nota pública, mas não admitiu que tivesse agido de forma racista. Os estudantes fizeram uma reclamação no Ministério Público e na justiça comum, o que gerou grande desconforto entre os docentes. Segundo relatos, o professor comumente faz piadas preconceituosas com minorias (que, no caso dos negros, são a maioria da população do país), é um homem branco que se manifesta de formas jocosas e machistas, acha que as pessoas são iguais e não reflete sobre suas “brincadeiras”, uma das faces da violência racial nominada racismo recreativo (MOREIRA, 2019). Adilson Moreira, advogado negro aprofunda a relação entre racismo e humor, elucidando que a construção de estereótipos pela via do humor racista, da “brincadeira”, inferioriza as pessoas negras, e assim opera com diversos mecanismos psicológicos, promovendo, em oposição, a manutenção do privilégio racial branco na constante construção de sua imagem positiva e respeitável.

Foram diversas as falas, diretas ou indiretas, dos professores na pesquisa quanto a sentirem-se perseguidos por suas posturas em sala de aula, e também em situações de eventos públicos que observei. Eles expressam, entretanto, que a desnaturalização do racismo e seu enfrentamento sejam necessários. Esse movimento explicita as possibilidades referidas por Almeida, que a partir dos conflitos intra institucionais, pode haver alterações em seu modo de funcionamento e em suas lógicas discriminatórias, criando práticas que estabeleçam novos

significados para raça, atribuindo-se inclusive vantagens aos grupos discriminados. No entanto, para isso, é preciso “contemplar as demandas e os interesses dos grupos sociais que não estão no controle” (2018b, p. 32). Desnaturalizar relações raciais desiguais passa por compreender ainda que o racismo é um processo de constituição de subjetividades que está intrinsecamente relacionada a práticas sociais. Então, práticas sociais e institucionais precisam ser questionadas e reconfiguradas e as relações étnico-raciais repactuadas.

Outro fato que impactou a comunidade do Instituto de Psicologia, tocando especialmente as estudantes negras e negros, foi o suicídio do professor Carlos Alberto Baum da Silva, ocorrido em 07 de novembro de 2018. Primeiro professor negro que ingressou por cotas raciais no concurso para docente em março de 2018. A forma que o Instituto de Psicologia e a UFRGS se manifestaram sobre o ocorrido causou grande indignação aos estudantes negras e negros, expressa pela poesia do *slammer* Hércules da Silva Marques, Jovem Preto Rei, em seu perfil no facebook, estudante negro do curso de Psicologia, que reproduzo na íntegra:

**A UFRGS QUERIA SILÊNCIO  
NO QUE DEPENDER DE NÓS, O MUNDO VAI SABER SOBRE SEU  
DESCASO E INGRATIDÃO COM O POVO PRETO!**

**Poesia em memória ao Professor Carlos Alberto Baum da Silva  
Por Hercules Marques**

Em memória daqueles pretos que se jogaram no mar  
Pra que não fossem feitos de submissos  
Chega a ser um perfeito ridículo  
O Instituto de Psicologia se negar a falar sobre um caso de suicídio

Tiro forças de fora, pois as de dentro se foram

Essa dor não é física, sinceramente, antes fosse  
Fui te conhecer apenas depois que se foi  
Desculpa essa poesia não ter chego antes da foice

Percebo que perco tempo olhando pro relógio  
Penso nas séries que eu passei até esse episódio  
Pedir pra nós respeitarmos seu luto, branco, é sério?  
É nessas horas que a dor se confunde com o ódio

"Ah, esses pretos raivosos"  
Particularmente, pé no seu cu, hipócrita, racista e escuta  
Não me peça pra respeitar os seus dias de luto  
Se você nunca respeitou os meus dias de luta

Vocês tão tempo demais na academia, né  
Deve ser por isso que tão forçando a barra

Sua única preocupação é se formar na sua barra  
Enquanto o racismo institucional me barra

E mesmo que eu chegue no topo do topo do topo  
No fim, eis o exemplo do que me acontece  
"Mas faz uma prece, se apresse, negro  
E não fala de racismo não, que ele desaparece"

Aham, mas até parece  
Sua lógica falha não se sustenta, não contempla e nem me apetece  
Criam teorias pra justificar sua covardia  
"Não falem sobre o Carlos não, vai que isso se repete"

Mas como assim "vai que isso se repete"? Tolo  
Já se repetiu ontem, vai se repetir amanhã de novo  
Com professor e com aluno enquanto continuarem no rumo de  
ignorar a existência do meu povo

Não me impressiona o fato  
Deles terem dado um jeito de colocar os próprios pretos como culpados  
"É que ele sofria pressão do movimento negro"  
Mas é pelos brancos que todo negro nasce pressionado

Observe a métrica dessa poesia  
Se você for contar, cada estrofe tem 4 linhas  
4 linhas  
Isso já é mais do que a nota de falecimento do Instituto de Psicologia

Se a gente não tivesse voz, nosso algoz  
Invisibilizaria nossa morte mais uma vez  
E se acham que solução é apagar nossa memória  
Eu acho que a solução é apagar vocês

Nossas demandas não são violência, são respostas  
Não se pede com educação, pra quem não se importa  
Abrem as portas da faculdade e nos viram as costas  
Tão satisfeitos por passarem perfume na bosta

Se você não enxerga cor, você é daltônico, tá  
Branco bom é branco que se põe no seu lugar (e olhe lá)  
Responda, qual maior exemplo de docente  
Um jovem negro tem no IP pra se espelhar?

Mas ninguém solta a mão de ninguém, alguém falou  
Eu preferi manter meus punhos erguidos  
Cês não entendem o motivo? Quem segura as mãos do Carlos agora?  
Pra segurar a mão de alguém eu preciso estar vivo

Vocês trouxeram tanta luz, que irritou aos olhos  
Sua proposta de acordo pra nós é irrisório  
Tá estranho, moço, o gosto desse rissolé?  
É porque aqui usamos sangue ao invés de óleo

Foram levianos, pra reparar que leve anos mas  
Vamos dar sentido a frase "colher o que se planta"  
E antes que empilhem mais corpos dos nossos  
Nosso corpo, como um Zumbi, se levanta!

**Nota de Falecimento emitida pelo Instituto de Psicologia em 07/11/2019**

A Direção do Instituto de Psicologia comunica, com profundo pesar, o falecimento do professor Carlos Alberto Baum da Silva, do departamento de Psicologia Social e Institucional, ocorrido no dia de ontem. O velório do professor Carlos ocorrerá no dia 8/11, no Cemitério da Santa Casa, a partir das 10h. O enterro será às 17h30.

Hércules expressa a dor de relações étnico-raciais que subalternizam e exterminam, me cala de forma cortante, silêncio que é barulhento, que grita por transformação. O clima de denúncia ao racismo e de luto marcou os anos de 2018 e 2019 no curso. Foi possível perceber que todo o processo de curricularização não partiu do reconhecimento da gestão e dos professores sobre sua importância. Partiu das estudantes negras e negros e envolveu muita tensão e cobrança pelo envolvimento dos professores. Energia investida para mexer em áreas de conforto docentes, para que se comprometessem com sua própria formação em EREER e respeitassem os sujeitos negros, processos esses todos ainda em curso. Nas palavras de Nia, psicóloga e mestre negra, foi o resultado de muito trabalho e isso também passou, infelizmente, pelo falecimento do professor Carlos e o que ele mobilizou:

Tem um ponto aí, Fernanda, que eu acho importante dizer, que fez a diferença para que isso fosse ainda mais reivindicado desse jeito, foi a morte do Carlos, sabe... foi ali. Eu acho que se a gente tivesse seguido com a nossa discussão “ah, é importante por isso, por aquilo” e não tivesse acontecido algo drástico, porque isso foi algo drástico, deixou as pessoas muito mal. E depois disso ainda a gente fez um ato na biblioteca que lemos uma carta em que a gente destruiu o Instituto de Psicologia porque a nota de falecimento deles do Carlos tinha duas linhas. Mas tudo bem, estava todo mundo sofrendo, tudo bem, todo muito com dor, mas cara! Duas linhas! Caramba, isso é um desrespeito com a história de vida do cara. Eu lembro que aquilo, a gente ganhou muitos inimigos naquela ocasião, e dali que foi, ao meu ver, como eu falei, que o processo das cotas no pós-graduação também aconteceu. Acho que tem pontos principais: a morte do Carlos, o rebote que isso produziu nos estudantes negros e a gente jogou para a instituição de volta, as cotas no pós-graduação, o ingresso dos estudantes negros no doutorado e depois no mestrado, o ingresso da primeira turma de mestrado com cotas já com 10 alunos negros em 2018. Esses são pontos que vão construindo a materialidade para que a discussão da disciplina se tornasse inquestionável [pelos professores], assim [eles passam a pensar]: “a gente não vai poder dizer não para eles, a gente vai ter que avançar aqui, nem que seja só um pouco”.

Nia relata como a morte do professor Carlos impactou as estudantes negras e negros:

Aquilo foi uma rasteira... não culpabilizando, mas nós todos sentimos aquilo como uma rasteira, no sentido que embora não tivéssemos muita proximidade com ele, muitos de nós não tinham, porque não tivemos tempo de construir, porque ele dava aula para os primeiros semestres, e muitos estudantes do PsicoPreta, eu até mesmo, a gente não encontrava ele mais em sala de aula, e também a gente não pesquisava os temas que ele pesquisava ainda. Então, o que acontece é que fica uma ausência-presença para nós, vou falar por mim acho melhor, porque parece que faltou tempo para que a gente o conhecesse, se aproximasse dele, mas mesmo assim a rasteira se

apresentou. Foi um grande “baque”. Isso criou um grande lastro para que a gente se unisse e colocasse muitas cartas na mesa em relação a Direção do Instituto.

Paralelamente a este fato, o processo aberto no Ministério Público-MP quanto à atitude racista investida pelo professor do pós-graduação contra os estudantes negros, gerou uma recomendação do MP à Direção do curso que propusesse uma medida focal antirracista. Assim foi criado o Grupo de Trabalho do Plano de Combate ao Racismo Institucional no Instituto de Psicologia – GT PCRI IP que atuou durante o ano de 2019 objetivando a “identificação e construção de análises institucionais e diagnósticos, acerca do racismo institucional; elaboração de um plano de ação para seu enfrentamento a partir de um conjunto de respostas e ações sugeridas; Construção de indicadores para o monitoramento do plano de ação” (UFRGS, 2019b, p. 08).

Particpei das reuniões do GT durante o semestre 2019/2 momento em que ocorria o planejamento da sistemática de avaliação das disciplinas objeto da alteração curricular e que teriam o primeiro oferecimento naquele semestre. As estudantes negras e negros, com representação via PsicoPreta, estavam sempre presentes e havia um clima muito cauteloso dos professores e técnicos às suas colocações. Havia uma tensão por parte dos professores em romper ou afastar o que sentiam como uma situação de controle ou fiscalização dos estudantes negros. Os estudantes negros manifestaram sua vontade de participar das aulas da nova disciplina, o que os professores não concordaram dizendo que precisavam de espaço para atuar em possíveis tensões que ocorressem, referindo ainda que os estudantes negros “estavam” na disciplina através da participação na sua criação. Quanto a esta avaliação, ficou decidido que ela ocorreria durante o transcorrer do semestre e ao final, sendo organizada pelos representantes da Clínica de Psicologia e COMGRAD, e que os professores da disciplina não participariam, para que os estudantes ficassem mais à vontade para expressar suas percepções.

Naquele momento, o GT estruturava um Plano de Combate ao Racismo Institucional-PCRI como ação antirracista, a qual era tensionada pela comunidade negra do IP, fruto da recomendação do Ministério Público à denúncia de racismo. Como primeira ação, foi decidido pela realização de um diagnóstico no Instituto, a fim de subsidiar e apontar caminhos para o planejamento de ações no combate ao racismo institucional. O Grupo trabalhou durante dois meses na composição de um questionário *online* para que a comunidade expressasse seus entendimentos e situações vivenciadas nesse sentido. Ele foi lançado em 11 de setembro de 2019 em uma reunião pública na biblioteca do Instituto às

18h30. Nesta ocasião, a biblioteca estava cheia, estando presentes professores, técnicos e muitos estudantes, principalmente estudantes negras e negros.

Os integrantes do GT foram apresentados e foi feito um histórico sobre seus trabalhos e os objetivos do PCRI, que constou no material de apresentação: “avaliar e propor uma abordagem para o racismo institucional na forma de políticas e fluxos institucionais de acolhimento específicos e com autonomia de gestão”<sup>104</sup>. O bibliotecário Célvio apresentou o questionário, comentando as questões, momento em que os presentes participaram com sugestões e apontamentos, finalizando coletivamente o documento. O conceito de racismo institucional escolhido como referência foi uma de suas primeiras definições, de Stokely Carmichael e Charles Hamilton (1967), como já referido, para especificar como se manifesta o racismo nas estruturas de organização da sociedade e nas instituições.

Imagem 19: Lançamento do Plano de Combate ao Racismo Institucional – PCRI do Instituto de Psicologia em 11/09/2019



**Fonte:** Créditos da autora.

O reconhecimento da existência e o enfrentamento ao racismo institucional pelo estado brasileiro é recente, tendo seu início com a instituição da Política Nacional de

---

<sup>104</sup> Para estruturar o PCRI foram realizadas reuniões na PRAE-Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e na CAF da UFRGS. O questionário envolveu os cursos de graduação em Psicologia, Fonoaudiologia e Serviço Social, somando docentes de cinco departamentos acadêmicos e programas de Pós-graduação, seus bolsistas e professores, além dos técnicos-administrativos, estudantes com bolsas trabalho e servidores terceirizados do IP.

Promoção da Igualdade Racial (PNPIR) no ano de 2003<sup>105</sup>. Em 2005 foi lançado o Programa de Combate ao Racismo Institucional no Brasil (PCRI) visando apoiar o setor público em sua prevenção e combate, também a sociedade civil na avaliação e monitoramento desse processo<sup>106</sup>. Estas ações foram orientadoras à composição do PCRI no Instituto de Psicologia, além do Guia de Enfrentamento ao Racismo Institucional do Geledés - Instituto da Mulher Negra<sup>107</sup>, especialmente o Quadro de Indicadores que apresenta 37 questões a serem consideradas em um plano de enfrentamento, divididas em dois grandes eixos intitulados: Cultura Institucional e Manifestações para o Público, além de seis subeixos que vão desde a visibilidade do comprometimento institucional no combate ao racismo institucional à avaliação das políticas e serviços. O questionário do PCRI do IP ficou *online* durante aproximadamente dois meses e, neste tempo, o GT foi acompanhando o preenchimento, encorajando a comunidade à participação e, após, compôs um relatório com os dados, o qual foi apresentado em 11 de dezembro de 2019 como devolutiva à comunidade. Abaixo alguns registros desse dia:

---

<sup>105</sup> Ressalte-se a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial-SEPPIR em 2003 que no mesmo ano lançou a PNPIR através do Decreto nº 4.886/2003. A promoção da igualdade racial foi absorvida pelo Plano Plurianual (PPA) 2004-2007 com o desafio de “promover a redução das desigualdades raciais”. Nos primeiros dois anos foram realizadas as seguintes ações: Instituído 2005 como o Ano Nacional da Promoção da Igualdade Racial com organização e proposição do Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial (Fipir); do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR); e da Campanha da Diversidade; a 1ª Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial; os processos preparatórios da Conferência Regional das Américas sobre os Avanços do Plano de Ação contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas e da 2ª Conferência de Intelectuais da África e da Diáspora; e a ampliação do Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR, 2005). A SEPPIR foi extinta em 02 de outubro de 2015 e não há políticas amplas de combate ao racismo na atual gestão do governo federal de Jair Bolsonaro.

<sup>106</sup> O PCRI foi uma parceria entre a Agência de Cooperação Técnica do Ministério Britânico para o Desenvolvimento Internacional e Redução da Pobreza (DFID), o Ministério da Saúde (MS), a Secretaria Especial de Políticas para Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), o Ministério Público Federal (MPF), a Organização Panamericana de Saúde (OPAS) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Formado por dois componentes, um com foco na ação municipal e o outro em ações em saúde. Disponível em: [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=563-programa-combate-ao-racismo-institucional-no-brasil-3&category\\_slug=atencao-primaria-em-saude-944&Itemid=965](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_docman&view=download&alias=563-programa-combate-ao-racismo-institucional-no-brasil-3&category_slug=atencao-primaria-em-saude-944&Itemid=965); [http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/institucional/eventos-institucionais/enpdc/xii-enpdc/apresentacoes/programa-combate-racismo- LuizaBairros\\_PCRI](http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/institucional/eventos-institucionais/enpdc/xii-enpdc/apresentacoes/programa-combate-racismo- LuizaBairros_PCRI). Acesso em 09 nov. 2020.

<sup>107</sup> O Guia é um produto do Projeto “Mais Direitos e Mais Poder para as Mulheres Brasileiras”, que reúne sete organizações não-governamentais feministas: CFEMEA, Coletivo Leila Diniz, Cunha, Geledés - Instituto da Mulher Negra, Instituto Patrícia Galvão, Redeh e SOS Corpo, e a Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM/PR). O projeto é apoiado pelo Fundo para a Igualdade de Gênero da ONU. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2013/05/FINAL-WEB-Guia-de-enfrentamento-ao-racismo-institucional.pdf>. Acesso em 10 nov. 2020.

Imagens 20, 21 e 22: Apresentação à Comunidade do Diagnóstico do Plano de Combate ao Racismo Institucional – PCRI do Instituto de Psicologia em 11/12/2020



**Fonte:** Créditos da autora.

Os dados apresentados no evento<sup>108</sup> apontaram que o questionário foi respondido por 18,6% dos estudantes do IP, 59,7% dos docentes, 42,8% dos Técnicos-Administrativos em Educação-TAE, 9% dos servidores terceirizados, 14% dos bolsistas. 25,6% de outros respondentes preferiram não se identificar nos segmentos sugeridos e, por outro lado, percebeu-se pouca participação proporcional dos estudantes que, de 1109, responderam ao instrumento 207. Sugiro a partir desse panorama, que os estudantes preferiram não se identificar. Quanto ao grupo étnico racial, 71% se auto identificaram como brancos, 17% pretos (negros), 10% pardos (negros), portanto 27% negros, 1% indígenas e 1% Amarelos.

<sup>108</sup> Foram projetados e compuseram um Relatório (UFRGS, 2019b) que foi enviado pelo GT a alguns órgãos do Instituto de Psicologia.



Quanto à percepção da comunidade em relação as ações da gestão de enfrentamento ao racismo institucional, 18% dos docentes referiram a realização de reuniões/palestras/seminários/rodas de conversa/debates. Os estudantes (16%) valorizaram as mudanças curriculares recentes, ressaltando “ainda que tímidas e desigualmente distribuídas entre os departamentos”. Os TAE (42%) apontaram as ações do GT PCRI/o questionário do PCRI. Salta aos olhos os elevados percentuais no item “não mencionadas”, em que 23% dos docentes, 46% dos estudantes e 21% dos TAE não apontaram nenhuma ação de gestão, o que é um indicador à instituição avaliar sua abrangência.

Quanto a ações de enfrentamento fora da gestão, o relatório apontou o coletivo de estudantes e profissionais negros em sua ação pedagógica:

Houve consenso entre os três grupos de que as ações fora da gestão foram promovidas predominantemente pelo Coletivo de estudantes, especialmente pelo Coletivo de estudantes e profissionais negros (24% dos docentes, 33% dos estudantes e 48% dos técnicos). As ações envolvendo grupos de estudos/pesquisa/extensão foram valorizadas especialmente pelos docentes (23%) e, em menor frequência, pelos estudantes (11%). (UFRGS, 2019b).

Uma das perguntas do instrumento questionou: “você já vivenciou ou presenciou algum ato reconhecido de racismo institucional no espaço universitário?” As respostas afirmativas foram expressivas, com menor percentual a dos docentes, em que 39,53% responderam que sim. 53,9% da comunidade em geral, 57,49% dos estudantes e 47,62% dos TAE também responderam afirmativamente à questão. Este dado demonstra a presença do racismo institucional na universidade. Como exemplos de racismo institucional a maioria dos participantes, em todos os segmentos, apontou a falta de representatividade negra entre professores, TAEs, estudantes e em cargos de gestão, sendo ainda apontado por 22% dos estudantes o “desinteresse no aprofundamento das questões étnico/raciais e seus impactos no cotidiano da instituição”; por 22% dos técnicos as “dificuldades do ingresso, seleção, acesso, permanência e relações”, sendo que 23% dos docentes também apontam estas dificuldades como exemplos de racismo institucional e ainda 17% apontaram “comportamentos racistas”.

Na apresentação foi posicionado alguns relatos, destaco um deles:

Entendo que os professores e toda comunidade do IP precisam discutir ainda mais as questões associadas ao racismo, para estarem mais sensíveis as dificuldades enfrentadas pelos cotistas. Também acredito que um acompanhamento mais próximo de todos os alunos que ingressam no IP contribuiria para se perceber a incidência do racismo institucional, entre outras questões, que poderiam ser trazidas e preventivamente trabalhadas, pela comunidade. (UFRGS, 2019b)

Por fim, foram apontados encaminhamentos a partir do questionário como a promoção de ações de formação em serviço aos servidores, campanhas de renovação do acervo da biblioteca, bem como:

- Discussão em cada disciplina (alunos e professores) sobre as relações entre a temática étnico-racial e os conteúdos da disciplina;
- Criação de um fluxo de acolhimento e encaminhamento de denúncias ou questionamentos que envolvem racismo;
- Melhora na comunicação das ações da gestão no enfrentamento do Racismo Institucional;
- Criação da Comissão Permanente de Combate ao Racismo Institucional. (UFRGS, 2019b)

Após a apresentação dos dados, foi formada uma roda para contribuições dos participantes. O tópico sobre o oferecimento de cursos de formação em serviço, principalmente aos docentes, foi o mais comentado, sendo reconhecido pelos presentes que muitas práticas racistas ocorrem no espaço de sala de aula. O evento foi finalizado com a indicação de tais ações, no entanto, o ano de 2020 inicia com a situação da pandemia do novo coronavírus. Mesmo assim, em janeiro foi criada a Comissão Permanente de Combate ao Racismo Institucional-CPCRI IP que promoveu diversas atividades *online* durante o ano<sup>109</sup>. Com representação de todos os segmentos do Instituto de Psicologia, tanto da graduação quanto do pós-graduação, não tem assento de representação da Direção, buscando atuar como Comissão independente (UFRGS, 2020c)<sup>110</sup>. Anarres, bibliotecário do IP e integrante da CPCRI fala um pouco sobre as direções iniciais de atuação da Comissão:

Sobre o trabalho na PCRI a gente tenta sensibilizar, a gente busca, faz provocações sobre o racismo, relações raciais, para trazer essa sensibilização das pessoas, para elas pensarem nessas dimensões no seu cotidiano, nessas áreas do conhecimento, nas suas bibliografias recomendadas nas disciplinas, nos acervos das bibliotecas, de todas essas formas, mas é muito incipiente. São muito iniciais todos esses assuntos, vai causar muito desconforto, provoca muito desconforto necessário, mas precisa ser um desconforto que consiga achar o canal de se tornar produção, de não ser aquele desconforto que se torna uma reatividade apenas.

<sup>109</sup> A CPCRI IP tem perfil público no Facebook e Instagram nos seguintes endereços: [https://linktr.ee/CPCRI\\_e\\_cpcri.ip](https://linktr.ee/CPCRI_e_cpcri.ip). Acessos em 10/11/2020.

<sup>110</sup> A Comissão Permanência é criada com a seguinte composição: um professor de cada departamento acadêmico do curso, um representante discente de todos os programas de pós-graduação, um representante discente de cada curso de graduação (Psicologia, Fonoaudiologia e Serviço Social), um representante da biblioteca e de cada órgão auxiliar do IP.

As vozes dos sujeitos negras e negros, estudantes da Psicologia, compõem a finalização deste subcapítulo respondendo: “a partir da sua experiência, o racismo interfere na formação dos estudantes negros”?

Se você não se sente incluído em alguma coisa, não vai querer continuar. Soube que teve um problema envolvendo racismo explícito no curso de Psicologia e muito dos negros atingidos saíram do curso, isso prova que se “eu não sou bem-vindo em um lugar, eu não vou continuar, eu não preciso”. Então acho que sim, isso influencia muito, interfere. Eu nunca cheguei a sair da escola ou de algum espaço por conta de ser discriminada, porque seu sempre tive muito apoio dos meus pais. Se eu me sentia assim eles davam um jeito de tentar me ajudar com isso, ajudar a lidar. Então eu nunca cheguei a sair, mas já sofri algumas coisas e com apoio deles eu consegui continuar. (Alãfia)

Com certeza interfere! Não tem como tu estar aprendendo e adquirindo conhecimento sofrendo uma violência. Com certeza afeta, sim. Tivemos o relato de uma convidada na disciplina, hoje mestranda, ela disse que teve muita vontade de sair da Psicologia porque não se sentia representada, ela via que aqui não era o lugar dela, então acho que sim! (Anaya)

Pesa sim esse tipo de situação. A partir do momento que um estudante negro sente que algo está acontecendo, nem sempre ele pode sentir que têm espaço para colocar o que está acontecendo e fazer algo sobre. Muitas vezes está sofrendo uma discriminação, um preconceito, mas não se sente à vontade de colocar isso, porque sente que vai ser abafado, silenciado, e que não vão dar valor para aquilo, e acaba simplesmente trancando o curso, desistindo, ou até mesmo continuando, mas daquele jeito, não participa muito das coisas, se sente deslocado. Acho que afeta de diferentes maneiras em diferentes circunstâncias. Ser acolhida por pessoas negras é bem diferente, porque transmite a mensagem “eu já estive aqui, eu entendo e estou aqui para o que tu precisar”, faz diferença sim! O coletivo PsicoPreta, por exemplo, é ter uma referência, elas estão avançadas no curso em relação a gente, então a gente olha e pensa “elas passaram por tudo isso, conseguiram, montaram um movimento incrível”. Então, a gente tem esse espaço aqui também, a gente tem em quem se espelhar, é muito importante! (Kiziah)

Sim com certeza influencia. Tem pessoas que conseguem ir levando, mas mesmo assim chega um ponto que tu não quer mais vir na universidade. Tu não quer mais, é como *bullying*, vai chegar uma hora que tu não quer mais estar no mesmo lugar que aquelas pessoas que cometem aquela violência, acredito que isso causa um mal desenvolvimento sim. É difícil, também para o emocional da pessoa, não conseguir se concentrar, vai ficar pensando naquilo. É bem difícil, acho bem difícil seguir em um lugar assim. (Ayodele)

Eu acho que sempre influencia, porque é uma questão que mexe muito com a gente quando sentimentos na pele algo assim, mas com o pessoal agora acolhendo mais, tendo mais olhar para o outro, estando dispostos a realmente ajudar os estudantes negros [é melhor]. Eu acho que abalaria de certa forma, obviamente, por conta de ser algo forte, mas talvez não seria algo tão difícil de passar porque tem todo um movimento negro dentro da UFRGS que ajuda justamente nesses casos, acho que seria um pouco mais tranquilo, mesmo sendo pesado. Já tiveram colegas que ficaram super mal por conta de serem o único aluno negro na turma, isso também impacta bastante, mas agora tendo mais representatividade, pessoas se empoderando, de certa forma, acho que ajuda bastante. (Ayana)

Sim, pode ter um impacto negativo muito grande, eu não teria certeza porque isso não aconteceu comigo no curso, pelo menos até agora, eu estou muito bem com os

colegas e a questão racial. Mas eu acredito que se chega a acontecer isso realmente causa um impacto negativo, sem sombra de dúvida, um sofrimento psíquico, imagina, o cara se sentir num lugar que não é bem querido. Com certeza isso é muito negativo na formação, talvez até uma desistência. (Reis)



Imagem 23: Paisagem de Kiziah. Estudante negra da Psicologia, cursou a disciplina 'Relações Étnico-Raciais e Psicologia' em sua primeira edição.

### 3.1.3. A disciplina de Relações Étnico-Raciais e Psicologia-PSI99014 e suas Vozes Negras que falam sobre si em primeira pessoa

A primeira turma da disciplina obrigatória de EREER foi oferecida no semestre 2019/2 na qual eu estive presente como pesquisadora nas aulas e atividades externas realizadas. Composta de quatro créditos ou 60 horas de carga horária e alocada no segundo semestre dos currículos de Psicologia diurna e noturna, nela atuaram três professores: Adolfo Pizzinato, Luciana Rodrigues e Vera Lucia Pasini, cada um representando um dos três departamentos acadêmicos do curso. Estiveram matriculados 30 estudantes e a monitora

Marina Dal Magro, também discente do curso. A súmula da disciplina, que contém as principais temáticas a serem abordadas, registra:

Estudo das relações étnico-raciais e seus efeitos nos modos de vida das pessoas. Analisa os impactos do racismo na população brasileira, considerando os conceitos de branquitude, branqueamento, produção de privilégios, injúria racial e as práticas profissionais neste contexto. Discute os movimentos negros e indígenas e suas conquistas jurídicas no Brasil. Articula atividades de produção de conhecimento e extensão em prática dialógica com movimentos sociais e comunidades. (UFRGS, 2019c).

Como objetivos, constam no plano de ensino:

1. Estudar abordagens teóricas e empíricas de pluralidade epistêmica que contribuam para a análise dos modos de vida a partir dos marcadores sociais de diferença de raça e de etnia;
2. Discutir a produção de privilégios e as práticas profissionais no contexto das relações étnico-raciais;
3. Analisar os processos de discriminação e de violação de Direitos Humanos decorrentes das relações raciais e étnicas institucionalizadas;
4. Apresentar os embates teórico-políticos que constituem o campo de análise das relações raciais e étnicas e seus desdobramentos em políticas públicas de enfrentamento das desigualdades no Brasil.
5. Propiciar experiências em atividades de extensão interdisciplinares no âmbito das relações étnico-raciais e/ou na articulação com movimentos sociais e comunidades. (UFRGS, 2019c).

As ferramentas de ensino propostas na disciplina foram leitura e debate de textos, artigos científicos, livros e documentários indicados; e visitas a locais como ONGs, espaços culturais, rede de serviços públicos de saúde, de assistência social e educação, propondo articulação reflexiva entre os conhecimentos teóricos e os vivenciais. Refiro os temas e teóricos que compuseram a proposta da disciplina: O racismo como política de estado: conceitos básicos (Silvio Almeida); Colonialismo e Racismo à brasileira (Lélia Gonzalez); Branquitude e Branqueamento (Maria Aparecida Bento e Abdias do Nascimento); Implicações do racismo na constituição psíquica (Neuza Santos Souza); Povos Indígenas (Valdelice Xamirinhupoty Verón; Maria Rezende); Política Pública-População Indígena (Lumena C. A. Teixeira); Políticas Públicas-Saúde da População Negra (Jurema Werneck); Diretrizes e referências técnicas às práticas Psis sobre as Relações Étnico-Raciais (Referências Técnicas do Conselho Federal de Psicologia-CFP).

Ao chegar na aula todas as sextas-feiras às 8h30 os professores e a monitora aguardavam os estudantes. As atividades sempre iniciavam com uma proposta interativa ou por mídias, como vídeos e enquetes, ou por dinâmicas que envolviam a todo o grupo. Elas

introduziam fundamentos das temáticas do dia. A disciplina teve uma proposta metodológica que foi para além da aula expositiva ou do estrito estudo teórico/conceitual dos conteúdos, em consonância com o indicado na legislação da EREER (BRASIL, 2004a, 2004b). Privilegiou também a análise dialogada e coletiva dos temas abordados, a participação dos estudantes que pessoal e voluntariamente se colocavam, enfocando reflexões para reeducação das relações étnico-raciais. Destaco aqui duas atividades em especial, ocorridas nas primeiras aulas da disciplina, que percebi como significativas em proporcionar aos estudantes uma aprendizagem auto reflexiva pessoal e contextual.

Foi proposta a apresentação da turma através de autoidentificação racial. Os textos indicados como subsídios foram de Bell Hooks (Pedagogia Engajada) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais- EREER. Foi colocado no quadro as cinco categorias raciais de identificação da população brasileira segundo o IBGE: branco, preto, pardo, indígena e amarelo<sup>111</sup>. Cada presente era convidado a fazer um autorretrato em uma folha pessoal e se apresentar através dele, explicando porque assim se via, referindo elementos da sua história, onde nasceu, e por fim localizando no mapa mundi a região geográfica de origem de sua família e ancestrais. Os professores explicaram sobre as categorias, em especial as de preto e pardo que juntos constituem a população negra brasileira. Entendimento reivindicado pelo movimento negro brasileiro nas décadas de 1970 e 1980, exigindo o reconhecimento do processo intencional de branqueamento promovido pelo Estado, que culminou na intensa miscigenação da população.

Foi discorrido também sobre a padronização racista do “lápiz cor de pele”, praticada no cotidiano social e escolar pelo lápis cor de rosa fraco ou salmão. Sugeriu que esta cor (branca, rosada) pintava a cor de pele de todas as pessoas, elegendo o branco como norma, padrão, e ignorando a diversidade de cores de pele existentes<sup>112</sup>. Diversos materiais foram disponibilizados aos estudantes para pintura de seus tons de pele.

Os estudantes foram receptivos e todos participaram. Primeiramente, houve tempo para a composição dos autorretratos que foram feitos atentamente, também pelos professores

---

<sup>111</sup> As cinco categorias foram convencionadas desde o Censo Demográfico de 1991, quando pela primeira vez desde o primeiro censo brasileiro ocorrido em 1872, a categoria indígena foi incluída, rompendo com o apagamento de um século desta população na identificação racial. As categorias branca, preta e parda estão presentes desde 1872 (IBGE, 2008).

<sup>112</sup> O projeto UNIAFRO-Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola em sua 1ª edição (2013-2014) identificou práticas racistas no cotidiano escolar e a necessidade de rompê-las através de ações pedagógicas de formação. Nesse sentido, produziu o primeiro material grafo-plástico nacional voltado à EREER no ambiente escolar, uma caixa de lápis de cor com doze lápis de tons de peles. Hoje produz o mesmo material com a diversidade de 24 tons de pele. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/uniafro/nossahistoria\\_giz](http://www.ufrgs.br/uniafro/nossahistoria_giz). Acesso em: 21 nov. 2020.

e por mim. O clima foi descontraído. Demorou para iniciar as colocações voluntariamente, professores interpelavam e esperavam. Iniciando, cada um mostrou como se desenhou com bastante detalhes e observações. Dezenove estudantes se autodeclararam brancos, um preto, sete pardos, portanto oito negros, nenhum amarelo e indígena, totalizando vinte e sete presentes. Durante as apresentações, a professora Luciana escreveu no quadro algumas questões que foram sendo pontuadas a partir das falas dos estudantes.

Os professores questionaram após as apresentações o que os estudantes perceberam a partir das colocações. Houve um grande silêncio e achei relevante participar neste momento:

percebi que se dá mais valor à ancestralidade europeia em relação à africana ou brasileira (indígena e negra). Tínhamos mais informações sobre países e até cidades europeias em que os avós ou bisavós nasceram. E no caso de negros, africanos ou indígenas não tínhamos muitas informações, sendo relatadas inclusive, em algumas histórias, que os familiares não gostavam de falar sobre o assunto, não forneciam detalhes sobre seu passado e experiências. Há vergonha e apagamento do passado.

Então os professores fizeram muitas ponderações e questionamentos, em especial professora Luciana, referindo que seriam aprofundados no decorrer do semestre: Para quem a questão racial se faz presente? O branco é visto como universal, mas também é racializado; O Mito da Democracia Racial encobre desigualdades e mantém privilégios aos brancos; realmente se dá mais valor à ancestralidade europeia, demarcada com orgulho, resultado do projeto colonial que desmereceu os negros e indígenas, e desmerece até hoje suas cosmovisões, saberes, cores, cultura. Professor Adolfo falou sobre a universidade, que embora sua referência seja europeia, as primeiras universidades foram fundadas no norte da África; há um apagamento histórico e físico que iniciou com o genocídio colonial e é insidioso até nossos dias, sendo que as marcas da colonização estão em nós e foram impostas por um modelo civilizatório. Em relação à Psicologia, esta se constituiu na tradição acadêmica considerando um modelo específico de sujeito, de ser, de viver, de vida, de saúde. Mas há diversas formas de viver a partir de grande diversidade de cosmovisões, povos e nacionalidades existentes.

Os estudantes interagiram bastante, contando as histórias de suas famílias e trouxeram conhecimentos que tiveram contato nas disciplinas iniciais de Psicologia Social, ocorridas no início do curso, além de fazerem diversos questionamentos.

Imagens 24, 25 e 26: Produções de autos retratos raciais e localizações geográficas ancestrais em aula da disciplina de Relações Étnico-Raciais e Psicologia-PSI99014 – Agosto/2019



**Fonte:** Crédito da autora.

A terceira aula iniciou com uma pesquisa interativa do MENTI.com, organizada pela bolsista Marina e pela professora Vera, que se constituía em uma sequência de perguntas envolvendo participação, presença ou expressão negras, refiro algumas delas: “quantos livros com personagens negros você já leu? Quantos filmes com atores negros já assistiu? Quantas pessoas negras na política você conhece”? Os estudantes responderam à enquete *online*, que rapidamente totalizou as respostas. Os professores foram questionando a partir das respostas.



Quanto a livros com personagens negros, a maioria dos estudantes tiveram acesso a somente três livros durante toda a infância. “Vocês não acham pouco em relação à representatividade das pessoas negras na população brasileira”? perguntou professora Luciana.

Da mesma forma no ensino médio, não passou de três livros, sendo que a maioria das obras referidas faziam parte das leituras obrigatórias do vestibular da UFRGS, nem foram trabalhadas na escola. As referências incluíram livros como Dom Casmurro (Machado de Assis, considerado um dos maiores escritores negros nacionais), Úrsula (de Maria Firmina de Jesus, considerada a primeira romancista negra brasileira) e Quarto de Despejo (de Maria Carolina de Jesus, uma das primeiras escritoras negras brasileira). Nesta aula foram tratados sobre os conceitos de raça, racismo e etnia, e o racismo como política de estado (ALMEIDA, 2018b). Foram projetadas as ideias do texto estudado, além de vídeos sobre violência racial, dos quais houve um debate longo no transcorrer da aula.

Nestas aulas ficou explícita a necessidade da educação das relações étnico-raciais em sua tarefa de contar histórias outras, a partir de vozes silenciadas, de perspectivas contra-hegemônicas. É a partir das vozes que se autorizaram a falar, a se contarem e serem registradas nos livros, reproduzidas nas escolas e universidades, que as histórias podem ser (re)contadas. E se essas histórias são de apagamento, epistemicídio e inferiorização, a possibilidade das novas gerações escreverem novas histórias fica limitada, interdita, obstruída. E no caso da produção acadêmica, não haverá produção de conhecimento, mas sim re-produção (produção do mesmo) de conhecimentos a partir das mesmas concepções epistemológicas: eurocêntricas, norte-americanas, brancocêntricas e etnocentradas. Nesse sentido, Nia explicita a trama de questões que envolveu a demanda da disciplina de EREER e a expectativa dos estudantes negros e negros que participaram de sua construção:

O que a gente queria era proteger esses estudantes negros desde o início, por isso que tínhamos dúvida qual era o momento da disciplina acontecer, a gente queria que a galera se deparasse já no início no curso. No primeiro semestre, segundo semestre, para eles entenderem que não estavam loucos, que isso aqui não era problema deles [o racismo], não é que eles eram burros ou não tinham entendido direito [o conteúdo, a matéria ou como funcionava a universidade]. Não, isso aqui tem a ver com o sistema, depressão, tem a ver com algo que é maior, que está para além de ti. Não é só tu que não tem internet boa, isso tem a ver com o cenário nacional, com o mundial, que é muito maior que nós. Então tinha a ver com proteger essas pessoas [os estudantes negros calouros] para suportarem a trajetória acadêmica também, se fortalecendo.

Diversas atividades foram realizadas na disciplina e a partir delas aprendizados e novos olhares sobre as relações étnico-raciais foram compostos pelas estudantes negros e negros. Nas próximas sessões, essas vozes negras falarão por si e sobre si nessa experiência,

falarão em seu nome, em diálogo. São escritas de si em primeira pessoa, como refere Djamila Ribeiro em “Lugar de Fala” (2019). Falas que cada vez mais permeiam o Instituto de Psicologia, que produzem insurgências, inquietações e a urgência de existir (já não mais negociável) e que, assim, produzem conhecimentos. Como ainda refere Djamila “quando pessoas negras estão reivindicando o direito a ter voz, elas estão reivindicando o direito à própria vida” (p. 42).

A ancoragem metodológica dos próximos três subcapítulos é a da pesquisa cartográfica ao possibilitar a expressão das intensidades dos sujeitos participantes (POZZANA DE BARROS; KASTRUP, 2012), intensidades e perspectivas que possuem seu significado na própria expressão, e que expressam a processualidade da produção do conhecimento negra que acompanhamos.

### **3.1.3.1. “Dói na gente que é negro nem um lugar muito específico”: como me senti ao estudar sobre racismo**

Esses tópicos sempre causam múltiplos sofrimentos, dói na gente que é negro num lugar muito específico, quando a gente vê algum relato, história de alguém que sofreu alguma violência, a gente está sendo violentado de alguma forma junto também. É algo difícil de ver, ouvir, pensar e refletir, mas ao mesmo tempo a gente sabe o quanto é necessário. Então por mais que doa, a gente sabe que ao mesmo tempo é uma dor necessária para algo melhor, que pode gerar uma desconstrução e tudo que vem depois. É algo difícil da gente passar por isso, mas uma vez que a gente consegue passar, a gente vê os benefícios que essas discussões trazem. É algo que ficaria faltando se não tivesse, as vezes é a partir disso que alguma pessoa vai perceber que ela precisa desconstruir algum preconceito que tem. (Kiziah)

Eu me senti bem e aliviada por saber que este tema não é só teórico, e sim eles [os professores] botaram vídeos, textos e exemplos de pessoas que passam no dia a dia. Eu não sei, mas eu me senti bem porque eu vi que não é só eu que passo por isso. Eu tinha essa mentalidade. Não sei se meus colegas às vezes passaram, mas eu achava que era coisa minha, só eu que passei por isso, às vezes pequenos racismos. Pequenos, coisas que tu pensa “tá, não foi tão forte”, mas que tu vê que outras pessoas também passam. Então, eu me senti bem e esses exemplos, um vídeo que a monitora mostrou sobre os pais e irmãos falando sobre se já passaram com os filhos [situações de racismo] aquele vídeo eu me segurei muito para não chorar, porque foi muito forte, foi muito forte, por saber que esta realidade é de muita gente, e não só nos Estados Unidos ou em outros países, mas aqui no Brasil, onde o racismo é muito forte, então eu vou dizer que eu me senti bem, me senti aliviada, me sentir confortada, e foi bom, foi bom todos esses exemplos e atividades. (Ayodele)

É, era um choque algumas coisas, eu me sentia muito mal de ler alguns textos, ver alguns vídeos... um que me marcou muito, eu já tinha visto, foi aquele das crianças apontando para boneca que parecia feia ou não, e a feia era a negra. O que me marcou muito porque, enfim, como eu já falei, eu convivo com crianças e sim essa é a realidade, sabe. As crianças brancas são as bonitas, aquelas que têm o corpo bonito e etc., e as crianças negras não. Eu fiquei muito, por um lado muito doída, mas por outro lado muito determinada a lutar contra isso, sabe, foi um misto de sentimentos

de não aguento mais isso, não quero mais que outras pessoas sofram isso. Eu nunca assim sofri racismo de uma forma muito violenta, não sei como explicar, mas não explícito. Até porque minha pele é mais clara. Mas ah, já fui chamada de suja, cor suja, coisas do tipo, então assim, me vi muitas vezes ali, por causa disso, mas consegui ver outras pessoas e ficar indignada por elas, sabe. Não dá mais, isso é um problema que tem que ser enfrentado, mobilizou uma vontade de não aceitar mais, inclusive para mim, né, porque se uma outra pessoa me chamar de suja, já de ter uma reação e não simplesmente aceitar. (Aláfia)

Eu penso que não teria outra forma de falar sobre este tipo de assunto. Tem que falar sobre violência, sobre racismo, porque são questões que estão na vida das pessoas negras, talvez as pessoas brancas não sintam tanto e com essa disciplina eu acho que elas sintam mais, por mais que não seja da mesma forma que a gente. Acho que é importante, não tem o que fazer, não tem como não falar sobre isso, são questões que têm super a ver com ERER e não digo só sobre negros, mas também sobre índios. Por mais que as vezes doa ouvir, não tem outra forma de falar sobre isso, a gente tem que encarar. (Ayana)

Desde a primeira aula eu sabia que ia ser uma cadeira pesada para mim, e ela foi bem pesada, porque tu está tocando na ferida ali, né! Então, toda a sexta de manhã eu saía de lá assim mal, porque tu está retomando assuntos. E é muito triste, porque tu não está olhando de fora, tu está dentro, são teus irmãos, é tua comunidade que eles estão matando. Nossa, me fez pensar sobre várias coisas, muitas coisas, coisas que eu passei e que foram racistas e eu pensei “não, não é”, me fez abrir os olhos para muitas coisas, foi muito importante, até para o meu núcleo, porque meu pai é preto e minha mãe é branca, então tem essa coisa que tipo minha mãe dizia “tu não é preta” e meu pai “tu é preta sim”. Isso me deixava meio confusa. E eu sempre tive contato com muitas pessoas brancas e poucas pessoas negras, e se foram negras eram de pele mais clara. (Anaya)

Foi o que me abriu os olhos, olhar para as situações de racismo como elas são. Não sei se foi na cena das crianças, da boneca [experimento em que crianças expressam inferioridade racial de bonecas negras], mas foram essas situações que me abriram os olhos e me fizeram perceber que isso está presente de fato na minha vida como negro, isso aconteceu comigo, e até então eu não tinha percebido, porque aquilo eu não liguei, era criança. E aí vendo isso na disciplina, eu vi “não, isso é verdade, é triste”, por mais que cause um mal-estar eu acho que não adianta, é necessário abordar essas questões por vídeos, filmes, debates, situações reais. É necessário, foi bom! (Reis)



gente para de notar. Eu acho que foram todos importantes, tiveram muitas mulheres pretas como autoras, foi legal, a maioria eu não conhecia, justamente a gente sabe o porquê! Mas foi muito legal porque eu tive esse conhecimento, teve autores que eu nunca tinha ouvido falar, nunca mesmo e que foram muito importantes, e os que eu tinha ouvido falar foi numa aula de história no ensino médio com um professor preto que abordou assim, bem pouco. (Anaya)

Foi muito bom, porque durante o curso nós negros sentimos muita falta de representatividade nesse quesito, é muito difícil um professor trazer um autor negro que trate sobre questões raciais, um teórico negro, é realmente algo muito raro, e na EREER a gente teve vários. Foi muito bom. E teve todo o tipo de autores negros, homens, mulheres, era uma variedade muito legal de se ter, algo que a gente não está acostumada. (Kiziah)

Eu acho que além de trazer representatividade negra, a gente também acabou conhecendo autores negros que são maravilhosos, que talvez se não fosse por essa disciplina nem conhecesse. Por exemplo, Oliveira Silveira, uma pessoa realmente inspiradora!! É muito bom saber dessas pessoas, ter conhecimento que os negros também movimentaram muita coisa, em questão disso. E também foi abordado sobre questões de gênero junto com raça, o que é muito bom, como um vídeo que a professora passou da Chimamanda falando sobre racismo, foi muito bom ouvir. É bom ouvir pessoas negras falando sobre racismo porque elas que passam por isso, a gente passa por isso na verdade. Então achei bem importante falar sobre isso por autores negros. Sobre a questão da branquitude, do embranquecimento, foi bem importante, porque nossa cultura é uma cultura do embranquecimento dos negros. (Ayana)

Foi muito bom ter tido esse contato com autores negros, eu gostei. Virgínia Bicudo, eu não conhecia, e ela que trouxe a psicanálise para o Brasil praticamente, e a gente não tinha visto isso! Eu gostei da Nila Santos, só acho que poderia ter sido acrescentado alguns autores como Nelson Mandela, algumas leituras de Gandhi e Martin Luther King, pacifistas importantes e que tiveram relação com movimentos étnicos, raciais, negros, de luta por direito, caras que eu tenho ligação por eu ser do movimento cristão. As bibliografias foram muito boas! (Reis)

Na questão dos trabalhos [realizados nas disciplinas] acho que é um pouco mais aberto, como é a gente que escolhe teóricos que vão influenciar o nosso trabalho, acho que tem uma abertura maior da gente trabalhar com essas questões. Muitos professores não trazem por eles autores negros, mas quando a gente traz por meio de trabalho é bem aceito. (...) Eu lembro a primeira vez, o primeiro trabalho, eu pensei “será que vai dar certo?” Eu fiz na loucura e adoraram o trabalho, foi um ânimo para eu continuar fazendo, para eu perceber que dava, que não precisava ser naquele quadrado que todo mundo faz. Dá para perceber que está melhorando, se adaptando, mudando aos poucos, um processo muito lento, mas muito gratificante a gente saber que está melhorando. (Kiziah)

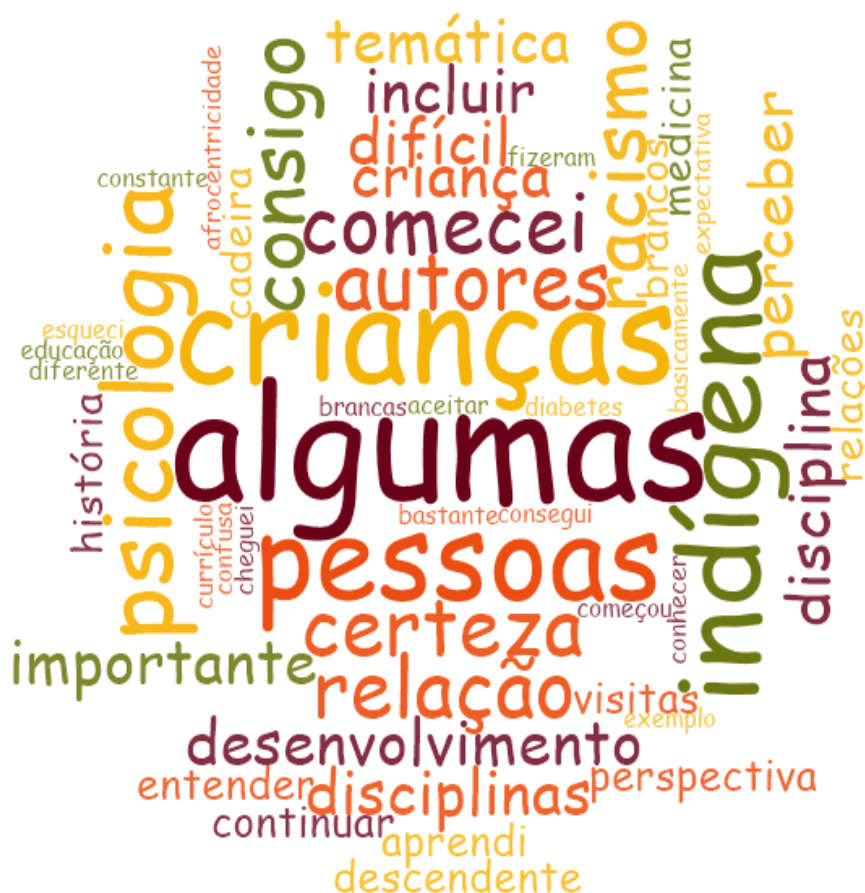


Imagem 28: Paisagem de Alãfia. Estudante negra da Psicologia, cursou a disciplina ‘Relações Étnico-Raciais e Psicologia’ em sua primeira edição.

### 3.1.3.3 O que a disciplina agregou na minha vida como pessoa Negra, estudante Negra e futura psicóloga Negra

Eu aprendi a me reconhecer, eu não sabia se eu era negra, se eu era parda, eu não sabia que dentro do negro [da categoria] estava o pardo e o preto. Então eu era muito confusa, eu sempre colocava uma coisa dentro da outra, não sabia que tinham pesquisas, porque eu sou descendente de indígena, sou descendente de negros e sou descendente de brancos também. A disciplina me fez entender o que eu sou, e me reconhecer, e enfim, agora poder lutar sabendo o que eu sou, antes eu lutava, mas não sabia. E tinha medo de me autodeclarar negra para pessoas negras de pele mais escura e hoje já vejo diferente, tenho um olhar numa perspectiva diferente. A partir de tudo isso, das leituras, novos autores, as visitas que fizemos a lugares, a partir de agora, lutar por essa causa tendo mais propriedade, propriedade de causa para falar sobre. (Alãfia)

Ela me agregou muito, porque foi a partir da disciplina que eu percebi que eu sofri racismo, porque que absurdo eu não tinha percebido e foi só agora, com 32 anos estudando psicologia, nessa cadeira [disciplina], que eu percebi “não, isso é muito sério”. E até nas conversas com as pessoas, as vezes percebo que existe um discurso racista, as vezes sem maldade, aquele racismo estrutural que a gente diz, e até então eu não tinha essa ideia, não tinha essa noção. Eu sou líder de um momento de jovens cristãos aqui na comunidade e eu já percebi a questão de “ah, vamos fazer um

campeonato de *Play*” e chama só os guris, “porque só os guris”? Claro, é uma questão de sexo, mas pode muito bem ser comparado de repente com uma situação racial, isso ajuda a gente a desconstruir muita coisa, a questão de gênero, mas também na questão racial, de perceber “não mais, pô que racismo é esse aí”? As vezes é no vocabulário, que a pessoa não fala por maldade, mas acaba falando uma palavra que seria ofensiva para uma raça, tanto para uma raça negra, como indígena, como oriental. E isso até então eu não tinha percebido que poderia mudar a partir de mim, e depois do curso eu percebo que até a gente consegue, como psicólogo em formação, mudar desde agora. A melhor palavra para definir isso é essa, foi um despertar. Até então para mim era besteira, isso que eu sou negro, e para mim era besteira, só que eu vejo hoje que não, não é besteira! (Reis)

Eu me sinto em casa no curso. Desde que eu cheguei, no primeiro semestre, eu vi mais colegas negros do que em treze anos na escola pública, eu tive um colega negro por treze anos! Daí eu ver que tem mais diversidade aqui na universidade, isso para mim foi um choque. E daí eu ver os meus colegas debatendo, defendendo essas questões, os movimentos negros. Os colegas brancos no caso, e tantos brancos quanto negro, isso para mim foi um alívio. Só que eu fiquei também um pouco em choque quando alguns estudantes negros relataram quando eles chegaram aqui, os racismos que sofreram, as violências que sofreram, sabe, até pelas cotas estarem começando, mas também por serem poucos negros na universidade (...) isso para mim foi um choque muito grande porque hoje eu me sinto confortável, mas teve pessoas lá atrás que tiveram que lutar e sofrer para que hoje eu e meus colegas nos sintamos bem. (Ayodele)

Fiquei com um olhar mais sensível, porque às vezes a gente vai perdendo a sensibilidade do olhar, de ok, agora eu vou me formar, sou uma psicóloga, vai sentar uma pessoa negra na minha frente e eu sei que ela pode ter sofrido algum caso de racismo, e que eu tenho que ir investigando. E também sobre minha autoidentificação, hoje eu me identifico uma pessoa preta, uma mulher preta. Esse negócio do pardo assim, sei lá. É porque as pessoas falam que se existe uma pessoa branca, tua mãe, e o pai uma pessoa preta, tu é automaticamente pardo, mas o pardo também é preto, então, eu me identifico como uma pessoa preta. Esse posicionamento, logo quando eu me autodeclarei nas cotas e já coloquei: sou uma pessoa preta. Saí do pardo, daquela coisa do “café com leite”. Eu tive mais um esclarecimento na disciplina, ela despertou mais isso em mim, e tendo contato na discussão na UFRGS foi fundamental para eu me ver e ver a necessidade de eu me identificar negra na universidade, pois aqui tenho menos colegas negros que na escola. (Anaya)

Acho que foram muitas coisas. Estou mais preparada, entendi mais coisas agora. É até difícil de explicar, inclusive nos relatos que tínhamos que fazer sobre as visitas [feitas na disciplina] eu me peguei muitas vezes não conseguindo escrever como tinha sido aquela situação, porque foi algo muito interiorizado, foi algo que eu senti que agregou muito, mas que eu não conseguia colocar em palavras. Acho que de maneira geral completou muito conhecimento que a gente tinha tido anteriormente, mas de maneira mais rasa, a gente pode realmente se aprofundar e dominar esse tipo de assunto. Não foi algo assim “acho que é assim, mas não tenho certeza”. A gente agora tem muita propriedade para entender e ter um olhar mais atento sobre isso. Sobre os conhecimentos indígenas, por exemplo... muita coisa que foi trazida na aula que eu nunca tinha pensado sobre (...). Tem um jeito de ser e saber que é meio que eleito como o certo dentro daquele ambiente [a universidade], então a gente foca naquilo e não para para pensar na singularidade de quem está ali. Foi algo muito importante que a disciplina trouxe, de parar um pouco, respirar e refletir sobre aquilo que está sendo colocado e sobre quem está aprendendo sobre aquilo que está sendo colocado. (Kiziah)

A disciplina, na verdade, me ajudou a perceber algumas coisas que eu não percebia, episódios de racismo que aconteceram comigo que a vida toda eu nunca liguei. Chegando nessa disciplina, na academia, eu percebi “bah, eu fui vítima de racismo

nesse momento, e muito forte” e eu não tinha percebido. E ali eu percebi ‘olha que loucura isso aconteceu, não pode acontecer’! Sei lá, eu sempre fui muito tranquilo com a minha cor, a minha raça. Já aconteceu várias coisas, eu lembro que me caiu a ficha uma vez na aula de um episódio em um mercado, eu estava assim comprando, eu até citei isso em sala de aula, eu estava no Zaffari, um mercado de uma classe social um pouco mais elevada, mais alta. Eu estava lá olhando a ração do meu gato e percebi que o segurança estava me olhando, com um radinho, olhando na ponta do corredor, daí eu pensei “não pode ser, o cara pensando que eu posso roubar alguma coisa!?”. Daí eu fiz um teste, troquei de corredor, o cara apareceu no outro corredor, ele trocou de corredor, daí eu pensei “não, não é coisa da minha cabeça”. Na hora eu achei engraçado, não liguei, eu estava tranquilo com aquilo. Mas hoje eu percebo, na faculdade, que isso é muito sério, hoje estudando eu percebo “não, isso é muito sério, eu não posso ficar tranquilo, eu tenho que desconstruir isso na sociedade e como psicólogo é o nosso papel”. (Reis)

Acho que a questão dos indígenas. Todas essas questões que a gente abordou sobre racismo, sobre negritude, a gente que é negro, a gente passa na pele, é mais uma complementação, e algumas coisas que a gente não sabia, a gente abriu um pouco mais a mente. Mas pessoas que são pouco faladas na sociedade, que são os índios, ainda menos falados que os negros, isso para mim foi muito bom, porque a gente vai se deparar com eles, e cada vez mais. A questão da cultura deles, a espiritualidade, tudo tem uma questão, então a gente saber lidar com isso, ou tentar saber lidar com isso, para mim foi muito importante e muito impactante. (Ayodele)

Além de termos conhecido diversos autores negros que foram muito apresentados, e indígenas também, a gente teve o privilégio de poder conhecer espaços únicos, isso para mim foi muito bom! Porque eu até então, indígenas, eu nunca tinha entrado em contato próximo para ver mais ou menos como eles vivem, essas coisas assim, sabe. E conhecer territórios negros também foi muito bom, eu não tinha noção do que aconteceu até hoje, na verdade, o que é escondido sobre a história dos negros. Então o mais impactante foi a gente ver isso de forma tão direta, foi o que fez esta disciplina ser tão única. (Ayana)

Eu achei interessante que tivemos na disciplina um contato bem próximo com comunidades, com a cultura, um contato pessoal e nos locais, isso não tivemos em nenhuma outra disciplina. Eu achei muito rico, por exemplo a experiência em que fomos na aldeia kaingang, a oportunidade que a gente teve de conhecer o espaço do museu a céu aberto do negro em Porto Alegre, e conhecer o porquê de cada monumento. Isso deu um sentimento assim “caraca, é verdade, olha que interessante o porquê de estarem ali”. Então eu acho que a gente conseguiu abordar a questão racial, e não só de negro, mas de índio também, eu achei muito interessante, porque eu tenho uma ligação, a minha avó era de tribo, então eu venho de uma linhagem indígena e pude conhecer mais. (...). Quando a gente fez a visita na Clínica de Psicologia da UFRGS, e ali a gente teve uma conversa muito próxima, só nós conversando sobre o assunto com um profissional, de como o assunto étnico-racial é abordado na Clínica. (Reis)





## NOTAS CONCLUSIVAS EM MOVIMENTO QUE LEVAM A NOVAS PAISAGENS

Reconhecendo o percurso realizado que acompanhou paisagens em transformação constante, em que o próprio pesquisador foi sendo outro de si mesmo, as notas conclusivas a seguir já nos levam a novas paisagens, convidando a sua composição...

A problemática de pesquisa que guiou este percurso questionou: que produção do conhecimento vem sendo mobilizada pelas estudantes negras e negros no curso de Psicologia da UFRGS relacionada à Educação das Relações Étnico-Raciais-ERER. Buscando tal compreensão, percorremos primeiro um caminho contextual, com o intuito de reconhecer a existência de um Sul como lugar epistêmico, metáfora que nos empresta Boaventura de Souza Santos, mas que também é geográfico, é o Sul global, no qual o Brasil se insere. O Sul da Quarentena do covid-19 que torna abissal a realidade das desigualdades raciais em que a população negra é a mais vulnerável em número de pessoas contaminadas e mortas pelo novo vírus em 2020, o que nos firma que o vírus não é tão democrático como se afirmava no início da pandemia. A busca pela compreensão do racismo estrutural e suas consequências permeou essas discussões, que envolveram a educação superior e a UFRGS frente aos novos desafios da pandemia.

Através de indicadores sociais por cor e raça, perseguimos a compreensão das consequências materiais do racismo estrutural sistêmico nas vidas negras brasileiras. Ficou evidenciado que há desvantagens ao grupo racial negro na totalidade dos indicadores apresentados, as barreiras erigidas pelo racismo são inequívocas. Adentrando a educação superior, compomos extenso estado de conhecimento sobre a política de cotas raciais nas universidades federais e seus desdobramentos. O maior ingresso de estudantes negros vem alterando o panorama histórico de exíguo acesso, momento em que eles passam a estar presentes em maior número e a problematizar as estruturas simbólicas e materiais das instituições. Uma dessas pautas é a direção da produção do conhecimento, em que se torna legalmente obrigatória a diversidade étnico-racial que valorize a história, a cultura, os saberes e epistemologias afro-brasileiros, africanos e indígenas. Assim, as estudantes negras e negros passam a tensionar pelo cumprimento dessa política curricular, pela implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais-ERER que propõe descolonizar a produção do conhecimento na direção da perspectiva negra.

O primeiro objetivo da pesquisa buscou conhecer a presença da ERER nos currículos de Graduação da UFRGS, indagando como vêm ocorrendo sua implementação a partir das discussões sobre a produção do conhecimento negra. Contextualizando dados atuais da

presença negra e de avaliação das cotas raciais no programa de ações afirmativas da universidade, os currículos dos cursos de graduação foram pesquisados, sendo observado o tímido atendimento à legislação, com a incipiência de 37 disciplinas específicas de EREER em um contingente de 10.500 componentes curriculares, a maioria de caráter não obrigatório (o que restringe seu oferecimento) os quais abrangem poucas licenciaturas e bacharelados. No entanto, observa-se que com a intensificação dos movimentos de fomento aos cursos para que assumam a EREER em seus currículos, há um aumento de graduações que passam a incluir disciplinas já existentes e/ou estão criando componentes específicos, vinculadas as suas áreas de conhecimento. Avanços importantes, mas que seguem a passos lentos, tendo em vista que a legislação da EREER está em vigor há 16 anos.

Através do acompanhamento dos 4 Seminários EREER nos Currículos da UFRGS DEDS-PROEXT/NEAB ocorridos no ano de 2019 foi possível conhecer as diversas tensões existentes na implementação da EREER no âmbito macro institucional da UFRGS. Percebe-se uma hierarquização epistêmica em que os conteúdos afro-brasileiros, africanos, indígenas e das relações étnico-raciais são deslegitimados de estarem presentes na formação básica profissional, no ensino de graduação. Questionamentos quanto a sua real pertinência são recorrentes e, por outro lado, grande contingente de professores, gestores, técnicos-administrativos e estudantes negras e negros pautam por essa presença.

Foram tematizadas as tensões observadas com maior recorrência nas interações entre os participantes dos Seminários, quais sejam: o reconhecimento de serem os estudantes cotistas, especialmente os negros, os principais agentes das mudanças curriculares nos cursos; A ausência de professores negros na UFRGS, o que mantém o sistema universitário brasileiro como um dos ambientes mais racistas do planeta, que não representa o percentual da população brasileira que assim se autodeclara; A expectativa de maior comprometimento dos órgãos de gestão da graduação na composição de um projeto institucional de EREER na UFRGS; O compromisso da universidade com a formação étnico-racial da intelectualidade na trama das relações de saber e do racismo. A partir das experiências relatadas por professores de diversos cursos de graduação, em que apresentaram sua atuação em disciplinas de EREER, observou-se a possibilidade real de articulação da temática com diversas áreas de conhecimento, inclusive áreas das ciências exatas e biomédicas.

Como segundo objetivo específico, busquei compreender o processo de produção do conhecimento no curso de Psicologia, espaço que nomeiei como micro institucional, conhecendo as problemáticas que envolveram a curricularização da EREER, bem como as estudantes negras e negros a vivenciaram. Contextualizando o Instituto de Psicologia e o

curso diurno de Psicologia na história da UFRGS, lançamos olhares sobre o ingresso negro a partir de 2008, bem como a ocupação das cotas raciais no semestre 2020/1. Observou-se que a presença negra na universidade se aproxima da representatividade da população negra no Rio Grande do Sul, mas que a política de cotas precisa ser acompanhada, pois o ingresso no curso pesquisado se distancia desses percentuais. A partir do relatado pelos interlocutores do curso de Psicologia e das vozes negras e suas paisagens, (re) contamos o processo de produção de conhecimento que se transcorreu com o protagonismo das estudantes negras e negros do curso, alguns momentos, nuances e sua complexidade.

A produção do conhecimento que vem sendo mobilizada pelos atores negros é uma produção negra que questiona a colonialidade do ser e do saber.

Ao questionar a colonialidade do ser, tensiona pelo acolhimento e valorização da presença e das demandas negras na universidade e no curso. Opõe-se às desigualdades presentes nas relações racializadas erigidas pelo racismo e pela discriminação racial, que subalternizam e inferiorizam os negros brasileiros, e que se reproduzem institucionalmente. Tensiona pela intervenção nos processos de produção e reprodução da existência negra em uma instituição historicamente branca, eurocentrada e norte cêntrica, através de intervenções pedagógicas que buscam a reeducação das relações étnico-raciais. A pauta das estudantes negras e negros à universidade nasce e conecta-se ao movimento negro, que com a sistematização de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil, educa as pessoas e a instituição, é ator político através de saberes emancipatórios, identitários políticos e estético-corpóreos, que dão sustentação a sua ação autoral. Eles indagam a produção do conhecimento científico, fazendo emergir novas temáticas e conceitos.

É uma epistemologia negra que adentra pelo ingresso afirmativo e de direito, se mobiliza e intervém por sua estética, seu corpo, sua fala, que passam a estar presentes, a ocupar os espaços científico-acadêmicos pela tensão e disputa, pelo constrangimento e a denúncia do apagamento epistêmico e da violência racial há muito vividos.

Ao questionar a colonialidade do saber, denuncia o epistemicídio dos conhecimentos afro-brasileiros e africanos, e tensiona pela produção de conhecimentos negros no currículo da formação básica profissional. No contexto de relações que ainda têm o racismo como princípio organizador, denuncia a deslegitimação histórica dos conhecimentos científicos negros e sua desvalorização, tensionando por sua presença na universidade e, desta forma, suas epistemologias e saberes. Ao tensionar pelo cumprimento da legislação da EREER pela universidade, problematiza as contradições que envolvem o processo de sua curricularização no curso. Ao acompanhar este processo e suas paisagens em movimento, tematizei as disputas

relatadas: pelo caráter da disciplina específica de EREER, a problematização em ser ou não obrigatória; pela inclusão ou não da EREER em diferentes disciplinas curriculares de forma transversal; pela urgência na formação docente para atuar na EREER.

Ainda no campo do saber, as estudantes negras e negros tensionam por existir no espaço científico-acadêmico de diferentes formas. Uma delas é pela presença epistemológica da intelectualidade negra, de seus saberes há muito produzidos no campo psicológico e que timidamente fazem parte do curso. Na Psicologia, este panorama vem se modificando com a pauta inaugurada pelas estudantes negras e negros, que vai sendo gradativamente apoiada por professores e gestão do curso, e assim se materializando em tópicos, temas, disciplinas e vai afetando o currículo formal, produzindo fissuras num sistema acadêmico que aponta para o Norte. Essas conquistas culminam com a alteração curricular que inclui a EREER como disciplina obrigatória e específica, e também como temática que transversaliza o currículo em dez disciplinas. No entanto, esta presença ainda é delimitada ao campo da psicologia social, o que expõe dificuldades e resistências na transversalização curricular ampla dos saberes negros. Esta pauta convoca os professores de outras áreas da psicologia a buscarem formação continuada em EREER, a se reeducarem em suas práticas e ações que muitas vezes discriminam racialmente as estudantes negras e negros e, à UFRGS, a oferecê-la como um projeto institucional amplo e antirracista no ensino da graduação.

Trazendo a indagação “o racismo interfere na formação dos estudantes negros na universidade”? que muito ouvi nessa trajetória, acompanhada por respostas que em sua maioria a negavam, (re) conto situações de racismo institucional ocorridas no curso de Psicologia e sua denúncia sistemática pelas estudantes negras e negros. E, assim, registro as respostas institucionais no curso com a criação do Plano de Combate ao Racismo Institucional do Instituto de Psicologia – PCRI e a realização de diagnóstico sobre o racismo institucional que, através de dados, confirma sua existência que perpassa por diversos âmbitos acadêmicos e convoca os sujeitos institucionais a reconhecê-lo e enfrentá-lo com ações focais.

Fica evidente que se vive um clima de conflito racial no curso. No entanto, grande parte dos sujeitos envolvidos reconhece-o como necessário para desacomodar o racismo estrutural que se manifesta pessoal e institucionalmente, mas que se deseja o compartilhar de uma luta antirracista em que todos possam estar juntos e se comprometerem. Nesta seção, as vozes das estudantes negras e negros entrevistadas finalizam com suas experiências sobre a interferência do racismo em sua formação escolar e acadêmica. Vozes que falam por si, em primeira pessoa.

Com o aumento gradual de componentes curriculares que tratem a temática da ERER e da implementação recente da disciplina obrigatória, a temática vai se fazendo cada vez mais presente e impacta a formação das estudantes negras e negros. Eles passam a reconhecer a necessidade de sua presença no campo científico, da discussão sobre o racismo e a necessidade de seu enfrentamento; passam a ter acesso a bibliografias negras e (re) conhecer a intelectualidade negra brasileira em seu campo de conhecimento e, assim, tensionam por serem sujeitos negros produtores de conhecimentos negros, poderem produzir trabalhos de aula, desenvolverem pesquisas e trabalhos de conclusão do curso-TCC com perspectivas teóricas negras.

Nesse sentido, produzir conhecimento negro é romper com a ‘reprodução do conhecimento’ que se mantém ao permanecer embasada pela mesma epistemologia branca e eurocentrada, sob os mesmos conhecimentos e experiências sócio históricas de poucos homens (e não mulheres) de cinco países da Europa Ocidental, que embasam grande parte das disciplinas das ciências sociais e humanidades nas universidades ocidentalizadas. Saberes já validados na trama das relações de ser, saber e de poder erigidas historicamente pela colonialidade, e que perduram também na universidade e no curso pesquisados.

Por fim, afirmando-se sujeitos negras e negros e seus conhecimentos, invadem, passam a estar ali, tensionam por repactuar as relações étnico-raciais acadêmicas, em que os sujeitos brancos se reconheçam racializados, percebam seus privilégios e aprendam, se eduquem, na urgência da coexistência e de um diálogo horizontal entre conhecimentos, que privilegiem diferentes epistemologias e formas de produzir conhecimento. Vozes Negras que cada vez mais se pronunciam e convocam a universidade a diversificar seus conhecimentos e formações, a realmente efetivar *slogans*, como o do Salão UFRGS 2018 que teve como tema inspirador “Vozes Diversas, Diferentes Saberes”.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Alva Helena de. Trabalhadoras Negras sustentam a enfermagem brasileira. **Carta Capital**. 10 ago. 2020. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/opiniao/trabalhadoras-negras-sustentam-a-enfermagem-brasileira/?fbclid=IwAR2cxkxYT5lJK8huS3Tpu0pN91xMiKbZGsZbgMEBDwHUwvRFBRsn2cUr0N8>>. Acesso em 26 ago. 2020.

ALMEIDA, Arthur Gomes de. **A História de A.**: Escrivências de um aluno Cotista Negro no Curso de Psicologia da UFRGS. Trabalho de Conclusão de Curso-TCC. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Curso de Psicologia, 2018a.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018b.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais**. Transformações e desafios. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In PASSOS, E., KASTRUP, V., ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. p. 131-149. Porto Alegre: Sulina, 2012.

ALVES-BRITO, Alan. Ciência na Escola e na Sociedade: novas redes de conhecimento, inovação e sustentabilidade no RS. **Salão UFRGS 2020 e XV Salão UFRGS Jovem 2020**. *Live online* proferida em 17 set. 2020. 2020a Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=obVH7QDKF3A&feature=youtu.be>>. Acesso em: 18/09/2020.

ALVES-BRITO, Alan. Os Corpos Negros: questões Étnico-Raciais, de Gênero e suas Intersecções na Física e na Astronomia Brasileira. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, V. 12, n. 34, p. 816-840, Out. 2020. 2020b. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/842>>. Acesso em: 14 dez. 2020.

ANDIFES. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras**. Brasília, 2011. Disponível em: <[http://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/1377182836Relatorio\\_do\\_perfi\\_dos\\_estudantes\\_nas\\_universidades\\_federais.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1377182836Relatorio_do_perfi_dos_estudantes_nas_universidades_federais.pdf)>. Acesso em: 09 dez. 2020.

ANDIFES. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **IV Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras - 2014**. Uberlândia, 2016. Disponível em: <[http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduando-das-IFES\\_2014.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduando-das-IFES_2014.pdf)>. Acesso em: 09 dez. 2020.

ANDIFES. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **V Pesquisa do Perfil Socioeconômico Social e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras - 2018**. Uberlândia, 2019. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-e-Cultural-dos-as-Graduando-das-IFES-2018.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2020.

BALESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Nº 11. Brasília, maio - agosto de 2013, p. 89-117.

BARANZELI, Caroline. **Universidade e Relações Raciais: a perspectiva de estudantes do curso de direito sobre as políticas de cotas raciais na UFRGS**. Dissertação (Mestrado). Universidade do Rio Grande do Sul-UFRGS. Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

BARCELLOS, Jéssyca da Rosa Santos. **Formação em psicologia e a educação das relações raciais: um estudo sobre os currículos de graduação em psicologia em Porto Alegre e região metropolitana**. TCC apresentado no curso de Graduação em Psicologia da UFRGS, 2016. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/148270>>. Acesso em: 23 nov. 2020.

BATISTA, A. *et al.* **Nota Técnica 11 – 27/05/2020**. Análise socioeconômica da taxa de letalidade da COVID-19 no Brasil. Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde (NOIS) da PUCRio. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/1QKOUUnUGE6IgoliM8O5Gp\\_CvvN9uD\\_R0i/view](https://drive.google.com/file/d/1QKOUUnUGE6IgoliM8O5Gp_CvvN9uD_R0i/view)>. Acesso em: 13 jul. 2020.

BELLO, Luciane. **Política de Ações Afirmativas na UFRGS: o processo de resiliência na trajetória de vida de estudantes cotistas negros com bom desempenho acadêmico**. UFRGS. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. 2011. POA-RS.

BENEVIDES DE BARROS, R.; PASSOS, E. Diário de Bordo de uma viagem-intervenção. *In* PASSOS, E., KASTRUP, V., ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. p. 172-200. Porto Alegre: Sulina, 2012.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. *In* CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.) **Psicologia Social do racismo** – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 25-58.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. Introdução: Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico. *In* BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 07-28.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censos da Educação Superior 2010. 2013. 2015**. DF. Disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 08 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2012**. Resultados divulgados em 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=14153&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=14153&Itemid=)>. Acesso em: 08 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CP/CNE 3/2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, DF, 2004b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)>. Acesso em: 09 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CP/CNE 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2020a Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14511-pecp005-20&category\\_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pecp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 25 março 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CP/CNE 9/2020**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não



presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2020b. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category\\_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 25 março 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura Afrobrasileira e Africana**. DF, 2009. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=1852&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1852&Itemid=). Acesso em: 09 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa 13/2016**. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/do1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/do1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473)>. Acesso em: 25 março 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE 1/2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, DF, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1/2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 8/2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, DF, 2004c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0804.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais-TCT na Base Nacional Curricular Comum- BNCC**. Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos 2019. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao\\_temas\\_contemporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf)>. Acesso em: 24 nov. 20.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Saúde Integral da População Negra: uma política para o SUS**. 2. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica\\_nacional\\_saude\\_integral\\_populacao.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_integral_populacao.pdf)>. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução CNS 510/2016**. 2016a. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581)>. Acesso em: 01 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 09 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 6.096/2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm#:~:text=Institui%20o%20Programa%20de%20Apoio,que%20lhe%20confer%20o%20art.>](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm#:~:text=Institui%20o%20Programa%20de%20Apoio,que%20lhe%20confer%20o%20art.>). Acesso em: 08 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional n. 95/2016**. Institui Novo Regime Fiscal. 2016c. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm)>. Acesso em: 09 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. DF, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 09 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.639/2003**. Incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". DF, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 09 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 11.645/2008**. Incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". DF, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)>. Acesso em: 09 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 12.711/2012**. Ingresso nas Instituições Federais de Educação Superior pelas Cotas. DF, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)>. Acesso em: 08 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 12.990/2014**. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. DF, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm)>. Acesso em: 11 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 13.409/2016**. Altera a Lei no. 12.711/12 para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. DF, 2016b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1)>. Acesso em: 08 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415/2017**. Altera a LDB 9394/96 e estabelece diretrizes para o ensino médio em âmbito nacional. 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)>. Acesso em: 09 out. 2020.

BRASIL, Presidência da República. Secretaria Nacional da Juventude. **Mapa do Encarceramento 2016 – Jovens do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: <[https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/01/Mapa\\_do\\_Encarceramento\\_-\\_Os\\_jovens\\_do\\_brasil.pdf](https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/01/Mapa_do_Encarceramento_-_Os_jovens_do_brasil.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUENO, Rita de Cássia Soares de Souza. **Políticas Públicas na Educação Superior** – as ações de permanência para estudantes cotistas no programa de ações afirmativas da UFRGS. Dissertação (Mestrado). Universidade do Rio Grande do Sul-UFRGS. Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

CABRAL, Marcelo. Bolsonaro ignora impacto do caso Carrefour e segue negando racismo no Brasil. **El País Brasil**. 21 nov. 2020. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-11-21/bolsonaro-ignora-caso-impacto-do-caso-carrefour-e-segue-negando-racismo-no-brasil.html>>. Acesso em: 07 dez. 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Informativo Técnico N° 6/2019-CONOF/CD**. Brasília, 14 fev. 2019. Disponível em:

<[https://download.uol.com.br/files/2019/05/2761014292\\_educacao.pdf](https://download.uol.com.br/files/2019/05/2761014292_educacao.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Promulgada Emenda Constitucional do teto dos gastos públicos. **Notícias Economia**. Brasília, 15 dez. 2016. Disponível em:

<<https://www.camara.leg.br/noticias/505250-promulgada-emenda-constitucional-do-teto-dos-gastos-publicos/>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

CAPONI, Sandra. Covid-19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal. **Revista Estudos Avançados**. Vol. 43. n. 99. São Paulo Maio/Ago. 2020. Disponível em:

<[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142020000200209&lang=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142020000200209&lang=pt)>.

Acesso em: 04 dez. 2020.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: a supremacia racial e o branco antirracista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud**. Vol. 8. no. 1. Jan.-Jun. 2010. Disponível em:

<<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131216065611/art.LourencoCardoso.pdf>>. Acesso em: 25/06/2020.

CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo**: um estudo sobre a branquitude no Brasil. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em:

<<http://hdl.handle.net/11449/115710>>. Acesso: em 01 dez. 2020.

CARDOSO, Lourenço. A branquitude acadêmica, a invisibilização da produção científica negra e o objetivo-fim. In: **130 anos de (des)ilusão**: a farsa abolicionista em perspectiva desde olhares marginalizados. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2018, p. 295-311.

CARMICHAEL, S.; HAMILTON, C. **Black power**: the politics of liberation in America. New York, Vintage, 1967.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como Fundamento do Ser**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo-USP., Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. Uma fala de Sueli Carneiro - marcando as comemorações de seus 70 anos e do dia 25 de julho Dia Internacional da Mulher Negra Latino-americana e Caribenha. **Portal Geledés**. 29 jul. 2020. Disponível em: <[https://www.geledes.org.br/uma-fala-de-sueli-carneiro/?utm\\_source=pushnews&utm\\_medium=pushnotification](https://www.geledes.org.br/uma-fala-de-sueli-carneiro/?utm_source=pushnews&utm_medium=pushnotification)>. Acesso em: 06 ago. 2020.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Néilson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 90-122.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão Étnica e Racial no Brasil**: a questão das Cotas no Ensino Superior. 2.ed. São Paulo: Attar Editorial, 2006.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. (coord.) **Relações Raciais na escola**: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

CASTRO, Michele Doris. **Estudantes Cotistas do Rio Grande do Sul encontram seu lugar na UFRGS?** Dissertação (Mestrado). Universidade do Rio Grande do Sul-UFRGS. Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

CÉSAIRE, Aimé. **O Discurso sobre a Negritude**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

CÉSAIRE, Aimé. **O Discurso sobre el colonialismo**. Ediciones Akal, 2006.

CHAGAS, Elisa. Quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante a pandemia. **DataSenado Notícias**. Brasília, 12 ago. 2020. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM (COFEN) **Fiocruz analisa condições de trabalho na linha de frente contra a covid-19**. 22 jul. 2020. Disponível em: <<http://www.cofen.gov.br/fiocruz-analisa-condicoes-de-trabalho-na-linha-de-frente-contra-a-covid-19-81275.html>>. Acesso em: 26 ago. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Relações Raciais: Referências Técnicas para atuação de psicólogos/os**. Brasília: CFP, 2017.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Resolução CFP n. 018/2002**. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação ao preconceito e à discriminação racial. 2002. Disponível: <[https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2002/12/resolucao2002\\_18.PDF](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2002/12/resolucao2002_18.PDF)>. Acesso em: 24 nov. 2020.

CONVERSA com Marcelo Paixão sobre Desigualdade Racial. Educação em Números. Publicado por Instituto Unibanco. Rio de Janeiro, 2017. (6 min 46 seg). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uUQy4bsg6xE&feature=youtu.be>>. Acesso em: 21 jul. 2020.

COSTA, Karoline. Questões psicológicas podem dificultar o acompanhamento de aulas remotas, dizem alunos. **Jornal da Universidade. Edição Extra Coronavírus#16**. Porto Alegre, 09 jul. 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/jornal/estudantes-apontam-problemas-psicologicos-para-acompanhar-as-aulas-remotas/>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

COSTA, Sergio. **Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo e cosmopolitismo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

CRES 2018. **Declaração da III Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe 2018**. Córdoba/Argentina, 2018.

DELEUZE, G., & GUATARRI, F. **Mil platôs**. v. 1. Rio de Janeiro: Letras, 2011.

DOEBBER, Michele Barcelos. **Reconhecer-se diferente é a condição de entrada; tornar-se igual é a estratégia de permanência: das práticas institucionais à constituição de estudantes cotistas negros na UFRGS**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em Educação, 2011, POA-RS.

DOEBBER, Michele Barcelos; NOGUEIRA, Fernanda. **A construção da disciplina Encontro de Saberes na UFRGS como Espaço Intercultural: novas (mas seculares) vozes que se anunciam na universidade brasileira**. Anais do 5º Colóquio Internacional Educação Superior, Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina. Buenos Aires/Argentina, outubro/2018. p. 233.232. Disponível em: <<http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/Memoria-de-ponencias-5to-Coloquio.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2020.

DURBAN. **Declaração e Programa de Ação adotado na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. 2001.

ERIG, Marisa Helena. **Estudantes universitários em contextos emergentes: experiências de participantes da política de ação afirmativa na UFRGS**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

EURÍSTENES, P. *et al.* **Evolução da Lei nº 12.711 nas universidades federais (2016)**. Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ, dezembro, 2016. Disponível em: <[http://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2018/07/Lev\\_2016\\_Fed.pdf](http://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2018/07/Lev_2016_Fed.pdf)>. Acesso em: 08 dez. 2020.

FANON, Franz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Franz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAUSTINO, D.M. **Os condenados pela Covid-19: uma análise fanoniana das expressões coloniais do genocídio negro no Brasil contemporâneo**. 10/07/2000. Disponível em: <[https://www.buala.org/pt/cidade/os-condenados-pela-covid-19-uma-analise-fanoniana-das-expressoes-coloniais-do-genocidio-negro#footnoteref1\\_8uejr9b](https://www.buala.org/pt/cidade/os-condenados-pela-covid-19-uma-analise-fanoniana-das-expressoes-coloniais-do-genocidio-negro#footnoteref1_8uejr9b)>. Acesso: em 15 jul. 2020.

FERES JR., João; ZONINSEIN, Jonas (org.). **Ação Afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Editora UNB. 2006.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classe**. Vol. 2 São Paulo: Ática, 1986.

FIGUEIREDO, Hodo Apolinário Coutinho. **A Comissão Permanente de Verificação da Autodeclaração Étnico-Racial no Contexto da Política Afirmativa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado). Universidade do Rio Grande do Sul-UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

FOGLIATTO, Débora. **Estudantes e Movimento Negro ocupam Reitoria da UFRGS contra mudanças na política de cotas**. Sul21. 22 set. 2016. Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/areazero/2016/09/estudantes-e-movimento-negro-ocupam-reitoria-da-ufrgs-contra-mudancas-na-politica-de-cotas/>>. Acesso em: 04 set. 2020.

FONTOURA, Maria Conceição Lopes. **Invasão/Ocupação da UFRGS: diálogo com docentes de cursos de licenciatura sobre o Programa de Ações Afirmativas e Educação das Relações Étnico-Raciais – EREER**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 62 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**. Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In* BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (org). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n. 1, p. 98-109, Jan/Abr 2012.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Movimento Negro e Educação. In **Revista Brasileira de Educação**. Set.-Dez. 2000.

GONZALES, Lélia. A Categoria Político-Cultural de Americanidade. In **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, No 92-93 (jan./jun.), 1988, p. 69-82.

GONZALES, Zuleila Köhler. **Formas da Igualdade nas Ações Afirmativas**: Enfrentamentos à formalização e ao exclusivismo no acesso ao Ensino Superior. Tese (Doutorado). Universidade do Rio Grande do Sul-UFRGS. Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

GRAGNANI, Juliana. Porque o coronavírus mata mais as pessoas negras e pobres no Brasil e no mundo. **BBC News Brasil em Londres**. Inglaterra, 12 jul. 2020. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/amp/noticias/coronavirus/por-que-o-coronavirus-mata-mais-as-pessoas-negras-e-pobres-no-brasil-e-no-mundo,2bc501cf8ddf7bd6f66f43207e981e9f7gobwcp9.html>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

GRISA, Gregório Durlo. **As ações afirmativas na UFRGS**: uma análise do processo de implantação. Dissertação (Mestrado). Universidade do Rio Grande do Sul-UFRGS. Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2010.

GRISA, Gregório Durlo. **Ações Afirmativas na UFRGS**: Racismo, Excelência Acadêmica e Cultura do Reconhecimento. Tese (Doutorado). Universidade do Rio Grande do Sul-UFRGS. Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídio do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**. Vol. 31. N. 1. Jan./Março 2016, p. 25-49.

GROSGOUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 62-89.

GT DA SAÚDE DA POPULAÇÃO NEGRA DA SBMFC. Sociedade Brasileira de Medicina de Família e Comunidade para a prevenção do coronavírus. **Cartilha de Orientações para Favelas e Periferias**. 2ª edição revista e ampliada. 30 abr. 2020. Disponível em: <[https://www.sbmfc.org.br/wp-content/uploads/2020/07/orientacoes-para-favelas-e-periferias\\_2-edicao.pdf](https://www.sbmfc.org.br/wp-content/uploads/2020/07/orientacoes-para-favelas-e-periferias_2-edicao.pdf)>. Acesso em: 25 mar. 2021.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2004, v. 47, n. 1, p. 09-43.

HASENBALG, Carlos. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HENRIQUES, C.M.P; VASCONCELOS, W. Crises dentro da crise: respostas, incertezas e desencontros no combate à pandemia do Covid-19 no Brasil. **Revista Estudos Avançados**. vol. 34. n. 99. São Paulo. Maio/Agosto 2020. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142020000200025&lang=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142020000200025&lang=pt)>. Acesso em: 04 dez. 2020.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade Racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Texto para discussão n. 801. IPEA, 2001

HYPENESS. Entrevista: **Lilian Schwarcz sobre coronavírus**: Pandemia marca o final do século XX. Disponível em: <<https://www.hypeness.com.br/2020/04/lilia-schwarcz-sobre-coronavirus-pandemia-marca-o-final-do-seculo-20/>>. Acesso em: 09 jul. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Características Étnico-Raciais da População**. Um estudo das categorias de classificação de cor ou raça. 2008. pg. 14-16. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv49891.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Características da População e dos Domicílios. Resultados do Universo. RJ, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-PNAD Contínua/IBGE 2019**. Características gerais dos domicílios e dos moradores 2018. 22 maio. 2019. Disponível em: <<https://static.poder360.com.br/2019/05/ibge-pnad-2019.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-PNAD Contínua Trimestral/IBGE 2020**. Dados gerados disponíveis em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6403>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Informação Demográfica e Socioeconômica n. 41/2019**. Desigualdades Sociais por Cor e Raça no Brasil. 2019. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Fórum Brasileiro de Segurança Pública-FBSP. **Atlas da Violência 2019**. 2019. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/19/atlas-da-violencia-2019>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

JUCÁ, Beatriz. Profissionais de saúde levam a Haia denúncia contra Bolsonaro por genocídio e crime conta a humanidade. **El País Brasil**. São Paulo, 26 jul. 2020. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-07-26/profissionais-de-saude-denunciam-bolsonaro-por-genocidio-e-crime-contra-a-humanidade-em-haia.html>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

KASTRUP, V.; BENEVIDES DE BARROS, R. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In PASSOS, E., KASTRUP, V., ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. p. 76-91. Porto Alegre: Sulina, 2012.

LOBO, Bárbara Natália Lages. **Igualdade e ações afirmativas na Educação Brasileira**. Dissertação (mestrado). PUC-MG. Programa de Pós-graduação em Direito, 2009, BH-MG.

LOPEZ, Laura Cecília. **“Que América Latina se sincere”**: uma análise antropológica das políticas e poéticas do ativismo negro em face às ações afirmativas e às reparações no Cone Sul. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Porto Alegre, BR-RS, 2009.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (org). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MARQUES, Hércules da Silva. **Jovem Preto Rei**. Nascido para vencer. Porto Alegre: Sonia Bischain, 2019.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: seguido de sobre el gobierno privado indirecto. Santa Cruz de Tenerife: Melusina, 2011.

MEDEIROS DA SILVA, Mário Augusto. Reabilitando Virgínia Leone Bicudo. Resenha do livro “Virginia Leone Bicudo, *Atitudes Raciais de Pretos e Mulatos em São Paulo* (São Paulo: Editora Sociologia e Política, 2010)”. **Revista Sociedade e Estado**, vol. 26, n.2, Brasília Maio/Ago. 2011. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922011000200020](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922011000200020)>. Acesso: em 28 out. 2020.

MELO, Itamar. UFRGS e estudantes chegam a acordo para desocupação da Reitoria. **GZH**. 16 mar. 2018. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2018/03/ufrgs-e-estudantes-chegam-a-acordo-para-desocupacao-da-reitoria-cjeubjdu03qv01r4o8r1o6p6.html>>. Acesso em: 04 set. 2020.

MENESES, Maria Paula de. **Construindo as Epistemologias do Sul**: Antologia Essencial. Vol. 1. Cidade Autônoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. Disponível em: <[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Antologia\\_Boaventura\\_PT1.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Antologia_Boaventura_PT1.pdf)>. Acesso em: 14 dez. 2020.

MENEZES, Emily. Andifes se mobiliza contra corte de R\$ 1 bi no orçamento de 2021 e defende R\$ 200 milhões a mais. **APUFSC Sindical**. Santa Catarina, 14 ago. 2020. Disponível em: <<https://www.apufsc.org.br/2020/08/14/andifes-se-mobiliza-contracorte-no-orcamento-de-2021-e-defende-r-200-milhoes-a-mais-para-retorno-presencial-no-ano-que-vem/>>. Acesso em: 16 ago. 2020.

MIGNOLO, Walter. Desafios Decoloniais Hoje. **Epistemologias do Sul**. Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), 2017b, p. 12-32.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Argentina: Ediciones del signo, 2010a.

MIGNOLO, Walter. **Estéticas descoloniais**. Palestra proferida no evento acadêmico “Sentir-Pensar-Fazer”, ocorrido em novembro/2010 na Facultad de Artes ASAB de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. 2010b. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=mqtqtRj5vDA&list=PLAA3420687DACF1AB&index=1>>. Acesso em: 06 ago. 2020.

MIGNOLO, Walter. La opcion decolonial: desprendimento y apertura. Um manifesto y um caso. **Tabula Rasa**, n. 8, 2008, p. 243-282.

MIGNOLO, Walter. O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais-RBCS**, Vol. 32. N. 94, jun. 2017a, p. 1-18.

MIGNOLO, Walter. Pós ocidentalismo: el argumento desde America Latina. In CASTRO-GOMEZ, Santiago & MENDIETA, Eduardo (coords.). **Teorías sin disciplina**: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate. Mexico: Miguel Angel Porrúa, 1998.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2 ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.



MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Pólen, 2019.

MOREIRA, Marco Antônio. **Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa**. Concept maps and meaningful learning. 2012. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2020.

MOROSINI, Marília Costa. Educação superior e transnacionalização: avaliação/qualidade/acreditação. In MANCEBO, Denise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (orgs.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 143-170.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de Conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, C.B. Estado de Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Revista Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MOTA *et al.*, Camilla Veras. Coronavírus: 9 erros que levaram às 100 mil mortes no Brasil (e 1 lição que a pandemia deixa até agora). **BBC News Brasil**. São Paulo, 08 ago. 2020. Disponível em: <[https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53703044?utm\\_medium=Email&utm\\_campaign=BoletimCoronavirus&utm\\_source=baseboletim](https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53703044?utm_medium=Email&utm_campaign=BoletimCoronavirus&utm_source=baseboletim)>. Acesso em: 13 ago. 2020.

MUNANGA, KABENGELE. **Negritude: usos e sentidos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. Coleção Cultura Negra e Identidade.

MUNANGA, KABENGELE. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, p. 31-43, 2001.

MUNANGA, KABENGELE. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do Negro Brasileiro**. Processo de um racismo mascarado. 1 reimpressão da 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

NASCIMENTO, Wagner Lemes do. “**O vestibular nunca acaba para nós**”: trajetória acadêmica e inserção profissional de diplomados da UFRGS beneficiados pela política de cotas. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

NERY, Matheus Batalha Moreira. **O processo de afiliação emocional entre estudantes do Programa Permanecer da UFBA**. Tese (doutorado). UFBA. Programa de Pós-graduação em Psicologia, 2011, BA.

NOGUEIRA, Fernanda. **Cotas raciais no curso de medicina da UFRGS na perspectiva docente: rupturas e configurações tecidas na garantia do direito à educação superior pública**. Dissertação (mestrado). PUCRS. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2015. POA-RS.

NOGUEIRA, Fernanda. Panorama da produção científica sobre cotas para ingresso na educação superior no período 2003-2012. O que interrogam as pesquisas? In: ZITKOSKI, Jaime Jose; MORIGI, Valter (orgs). **Experiências Emancipatórias e Educação: A Docência e a Pesquisa**. Porto Alegre: CORAG, 2013.

NOGUEIRA, Fernanda. Resenha do 5º Colóquio Internacional Educação Superior e Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina. UNTREF. Argentina/Buenos Aires, 2018. **Revista Integración**

e **Conocimiento**. Revista da Universidad Nacional de Córdoba/Argentina. n. 7, v. 2, ano 2018, p. 179-184. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/21949/22258>>. Acesso em: 09 dez. 2020.

NOGUEIRA, Fernanda; MOROSINI, Marília Morosini. **Educação das Relações Étnico-Raciais como Política de Descolonização dos Saberes na Universidade**: Possibilidades na UFRGS. Anais do V Seminário Internacional de Política Públicas da Educação Básica e Superior, pg. 1859-1877, 2017. Disponível em: [http://coral.ufsm.br/seminariopoliticasegestao/2017/wp-content/uploads/2018/03/ANAIS\\_2017-COMPLETO.pdf](http://coral.ufsm.br/seminariopoliticasegestao/2017/wp-content/uploads/2018/03/ANAIS_2017-COMPLETO.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2020.

NOGUEIRA, Fernanda; MOROSINI, Marília Morosini. **Educação das Relações Étnico-Raciais em Cursos da Saúde**: das orientações da Política Curricular à valorização da Cultura Afro-brasileira na UFRGS. Anais do VI Seminário Internacional de Política Públicas da Educação Básica e Superior. pg. 97, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1AV2SFy55wXqW7hPjmWq1ydkw8qirQidS/view>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

OLIVEIRA, Elida; TENENTE, Luiza. Educação brasileira sofre novos baques com perspectiva de mais desistências nas escolas e a perda de R\$ 4 bilhões no orçamento. **G1. Educação**. 16 ago. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/08/16/educacao-brasileira-sofre-novos-baques-com-perspectiva-de-mais-desistencias-nas-escolas-e-a-perda-de-r-4-bilhoes-no-orcamento.ghtml>>. Acesso em: 25 março 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Mais sobre a resposta educacional da UNESCO frente à COVID-19**. Consequências adversas do fechamento das escolas. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>>. Acesso em: 16 jul. 2020.

PAIXÃO, Marcelo *et al.* (org.) **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil-2009-2010**. Constituição Cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor e raça. LAESER/IE/UFRJ-Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais. 2011.

PASSOS, E.; BENEVIDES DE BARROS, R. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In* PASSOS, E., KASTRUP, V., ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. p. 17-31. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PASSOS, E; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L. (org). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (org.). **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Vol. 2. Porto Alegre: Sulina, 2014.

PERA, Guilherme; MENEZES, Dyelle. MEC lança programa para aumentar a autonomia financeira de universidades e institutos. **Portal MEC**. Brasília, 17 jul. 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=78211:mec-lanca-programa-para-aumentar-a-autonomia-financeira-de-universidades-e-institutos&catid=212&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=78211:mec-lanca-programa-para-aumentar-a-autonomia-financeira-de-universidades-e-institutos&catid=212&Itemid=86)>. Acesso em: 13 jul. 2020.

PEREIRA, Waléria Furtado. **Prática de inclusão na universidade**: representações de professores e estudantes. Tese (doutorado). USP. Programa de Pós-graduação em Educação, 2011, SP.

PICCININI, C. A. *et al* (org.) **Curso de Psicologia da UFRGS 40 anos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014. Disponível em: <<file:///G:/Curso de Psicologia da UFRGS 40 anos.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2020.

PIZA, Edith. **O caminho das águas: personagens femininas negras escritas por mulheres brancas**. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1998.

PORTAL GELEDÉS. Descolonizar as universidades para uma ecologia dos saberes. Conferência ocorrida na UFMG-Universidade Federal de Minas Gerais quando das comemorações de seus 90 anos. 08 jul. 2017. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/descolonizar-as-universidades-para-uma-ecologia-dos-saberes/>>. Acesso em: 26 ago. 2020.

POZZANA DE BARROS, L.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In PASSOS, E., KASTRUP, V., ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. p. 52-75. Porto Alegre: Sulina, 2012.

POZZEBON, Roberto. **O princípio jurídico da igualdade e as ações afirmativas no acesso ao ensino público de nível superior**: método utilizado pela Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus de Cerro Largo/RS. Dissertação (mestrado). URI. Programa de Pós-graduação em Direito, 2010, Santo Ângelo-RS.

PRESSE, France. Após morte de George Floyd, onda de manifestações contra racismo chega à Espanha e à Itália. **G1 Mundo**. 07 jul. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/06/07/apos-morte-de-george-floyd-onda-de-manifestacoes-contra-racismo-chega-a-espanha-e-a-italia.ghtml>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

PRETTO, Flávio Luiz. **Ações Afirmativas na FACED/UFRGS**: Um estudo a partir dos alunos que acessam o LIES. Dissertação (Mestrado). Universidade do Rio Grande do Sul-UFRGS. Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

PROVENZI, Júlia; SILVEIRA, Jacira Cabral da. Pesquisa realizada pelo NAE aponta principais desafios para estudantes. **Jornal da Universidade. Edição Extra Coronavírus#16**. Porto Alegre, 09 jul. 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/jornal/pesquisa-realizada-pelo-nae-aponta-principais-desafios-para-estudantes/>>. Acesso: em 13 jul. 2020.

QUIJANO, Anibal. *Bien Vivir*. Entre el ‘desarrollo’ y la Des/colonialidade del Poder. In **Cuestiones y Horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507045047/eje3-10.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO: Editora do Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: <[http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_QUIJANO.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf)>. Acesso em: 26 jun. 2020.

RENAULT DE BARROS, L.M; BARROS DE BARROS, M.E. O problema da análise em pesquisa cartográfica. In PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. **Pistas do método da cartografia**. A experiência da pesquisa e o plano comum. Vol. 2. p. 175-202. Porto Alegre: Sulina, 2014.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo: Pólen, 2019.

RIBEIRO, Matilde. **Políticas de promoção da igualdade racial – 1986 a 2010**. Rio de Janeiro: Ed. Garamond, 2014.

RODRIGUES, Paula. Cotas foram única política para negros em 500 anos, diz reitor da Zumbi. **Ecoa**. São Paulo, 30 jun. 2020. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/06/30/faculdade-lanca-campanha-com-metas-para-combater-racismo-na-sociedade.htm>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**. Transformações Contemporâneas do Desejo. 2 ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2014.

ROSE, N. **Psicologia como uma ciência social**. *Psicologia & Sociedade* [online]. 2008, Vol. 20, n. 2, pp. 155-164. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0102-71822008000200002&lng=es&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-71822008000200002&lng=es&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 15 dez. 2020.

ROSSATO, Ricardo. Universidade Brasileira: novos paradigmas institucionais emergentes. *In* ISAlA, Silvia Maria de Aguiar (org.). **Qualidade na Educação Superior: A Universidade como lugar de formação**. Série Qualidade na Educação Superior, v. 2. Edipucrs, 2011. p. 15-34.

ROSSI, Marina. População Negra vai à Justiça para contar seus mortos por covid-19 e expõe leitura deformada da pandemia. **El País Brasil**. São Paulo, 15 maio 2020. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-15/populacao-negra-vai-a-justica-para-contrar-seus-mortos-por-covid-19-e-expoe-leitura-deformada-da-pandemia.html%20-%2015/maio/2020>>. Acesso em: 16 jul. 2020.

SANTANA, Bianca. PM pisar no pescoço de mulher negra explicita que somos #AlvosDoGenocídio. **Ecoa**. 14 jul. 2020. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/bianca-santana/2020/07/14/pm-pisar-no-pescoco-de-mulher-negra-explicita-que-somos-avosdogenocidio.htm>>. Acesso em: 25 março 2021.

SANTOS, Alessandro de Oliveira; SCHUCMAN, Lia Vainer; MARTINS, Hildeberto Vieira. Breve Histórico do Pensamento Psicológico Brasileiro sobre Relações Étnico-Raciais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2012, n. 32, n.spe, pp. 166-175. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pcp/v32nspe/v32speca12.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. [Recurso Eletrônico]. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Gramática do Tempo**. Para uma nova cultura política. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Conhecimento Prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez. 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. **La Globalización del Derecho: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación**. Bogotá, ILSA, Universidade Nacional de Colombia, 1998a.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reinventar a Democracia**. Lisboa: Gradiva, 1998b.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Rumo a um novo senso comum: Direito, ciência e política na transição paradigmática**. Nova Iorque: Routledge, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um Discurso sobre as Ciências**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula; NUNES, João Arriscado. Introdução. Para Ampliar o Cânone da Ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **Semear Outras Soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 23-101.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. Tese (doutorado). UFBA. Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, 2009, Salvador-BA.

SANTOS; H.L.P.C *et al.* Necropolítica e reflexões acerca da população negra no contexto da pandemia da COVID-19 no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**. Vol. 25, supl.2. Rio de Janeiro, Out.2020. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232020006804211&lang=pt#B5](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020006804211&lang=pt#B5)>. Acesso em: 04 dez. 2020.

SCHUCMAN, Lia Vainer; MARTINS, Hildeberto Vieira. A Psicologia e o Discurso Racial sobre o Negro: do “Objeto da Ciência” ao Sujeito Político. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2017, vol. 37 (n. spe.), pp. 172-185. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932017000500172&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932017000500172&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 22 dez. 2020.

SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL (SEPPIR). **Relatório de Atividades 2005**. 2005. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/igualdade-racial/relatorio-de-atividades-2005-seppir>>. Acesso em: 09 nov. 2020.

SILVA, Luiz (CUTI). **Negroesia**. Antologia Poética. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOLANO-ALPÍZAR, José. Descolonizar la educación o el desafío de recorrer um caminho diferente. **Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)**. Vol. 19 (1) Jan.-Abril 2015, p. 117-129.

SOUZA, Eliane Almeida de. **Dez anos de Cotas na UFRGS: um estudo das Ações Afirmativas na perspectiva do acesso, permanência e empoderamento dos Alunos Negros Diplomados**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

SUPERIOR TRIBUNAL FEDERAL (STF). Plenário conclui julgamento sobre validade do inquérito sobre *fake news* e ataques ao STF. **Notícias STF**. Brasília, 18 jun. 2020. Disponível em: <<https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=445860&ori=1>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

TANIKADO, Grace Vali Freitag. **Ações Afirmativas na UFRGS: um percurso cartográfico**. Tese (Doutorado). Universidade do Rio Grande do Sul-UFRGS. Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

TEDESCO, S.H.; SADE, C.; CALIMAN, L.V. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. In PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. **Pistas do método da cartografia**. A experiência da pesquisa e o plano comum. Vol. 2. p. 92-127. Porto Alegre: Sulina, 2014.

UFRGS NOTÍCIAS. **UFRGS apresenta plano de assistência estudantil emergencial para retorno das atividades de Graduação.** Porto Alegre, 20 jun. 2020. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ufrgs-apresenta-plano-de-assistencia-estudantil-emergencial-para-retorno-das-atividades-da-graduacao>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas. **Relatório Anual do Programa de Ações Afirmativas 2013-2014.** 2015. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/wp-content/uploads/2019/01/Relat%C3%B3rio-Anual-do-Programa-de-A%C3%A7%C3%B5es-Afirmativas-2013-2014.pdf>>. Acesso em: 18 março 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas. **Relatório CAF 2017.** Análise Qualitativa do Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas. 2018d. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/wp-content/uploads/2019/07/RELATORIO-CAF-2017.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas. **Relatório CAF 2018.** Análise Quantitativa do Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas. 2018c. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/wp-content/uploads/2019/07/RELATORIO-CAF-2018.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas. **Relatório CAF 2019.** Inovações, Ações Afirmativas e Inclusão Social. 2020a. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/wp-content/uploads/2020/09/Relat%C3%B3rio-CAF-2019.pdf>>. Acesso em: 18 março 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas. Comissão *ad hoc* de Avaliação do Programa de Ações Afirmativas. **Programa de Ações Afirmativas da UFRGS: 2008-2012.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Comissão de Graduação de Psicologia. **Plano de Ensino Disciplina PSI02086-Educação das Relações Étnico-Raciais e Psicologia.** 2018a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Comissão de Graduação de Psicologia. **Plano de Ensino Disciplina PSI99014-Relações Étnico-Raciais e Psicologia-PSI99014.** 2019c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Comissão de Graduação de Psicologia. **Processo Administrativo n. 23078.502119/2019-32.** Alteração Curricular Curso de Psicologia. 2019a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Comissão de Graduação de Psicologia. **Processo Administrativo n. 23078.507740/2018-10.** Alteração Curricular Curso de Psicologia. 2018b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Comissão Permanente de Combate ao Racismo Institucional do Instituto de Psicologia da UFRGS-CPCRI-IP. **Carta Aberta à Comunidade do Instituto de Psicologia.** 2020e. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/psicologia/instituto-de-psicologia/news/arquivos/CartaAberta.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Comissão Permanente de Combate ao Racismo Institucional do Instituto de Psicologia da UFRGS-CPCRI-IP. **Relatório do Diagnóstico do Plano de Combate ao Racismo Institucional**. 2019b. Apresentação pública.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Comissão Permanente de Seleção. **Manual do Candidato do Vestibular 2020**. 2020b. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/coperse/concurso-vestibular/anteriores/2020/concurso-vestibular-2020/ManualdoCandidatoCV2020Final.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Conselho de Coordenação do Ensino e Pesquisa. **Resolução 01/94**. 1994. Disponível em: <[https://www.ufrgs.br/edufrgs/wp-content/uploads/2019/08/Resolucao\\_01\\_1994-1.pdf](https://www.ufrgs.br/edufrgs/wp-content/uploads/2019/08/Resolucao_01_1994-1.pdf)>. Acesso em: 22 dez. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução 25/2020**. Regulamentação de Ensino Remoto Emergencial (ERE) na UFRGS. 2020d. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cepe/res-025-ensino-remoto-emergencial-ere-versao-pagina>>. Acesso em: 04 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Conselho Universitário. **Decisão 268/2012 consolidada**. Institui o Programa de Ações Afirmativas na UFRGS. 2012. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/consun/legislacao/documentos/decisao-no-268-2012-consolidada/view>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Conselho Universitário. **Estatuto da UFRGS**. 1995. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/estatuto-e-regimento>>. Acesso em: 11 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Instituto de Psicologia. **Portaria n. 02 de 29 de janeiro de 2020**. Cria a Comissão Permanente de Combate ao Racismo Institucional do Instituto de Psicologia da UFRGS. 2020c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Instituto de Psicologia. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia**. 2006. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/psicologia/graduacao/psicologia/curso-de-psicologia-2013-habilitacao-psicologo/projpoliticopedag-psicologia>>. Acesso em: 07 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Pró-Reitoria de Graduação. **Instrução Normativa n. 04/2014**. Estabelece as regras do PAAP-Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico-PAAP. 2014. Disponível em: <[https://www.ufrgs.br/edufrgs/wp-content/uploads/2019/08/Instrucao\\_normativa\\_PAAP\\_04\\_2014.pdf](https://www.ufrgs.br/edufrgs/wp-content/uploads/2019/08/Instrucao_normativa_PAAP_04_2014.pdf)>. Acesso em: 22 dez. 2020.

Werneck J. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde e Sociedade**, 2016; 25(3):535-549.

XIMEMES, Salomão; CÁSSIO, Fernando (org.) **Future-se? Impasses e Perigos à Educação Superior Brasileira**. Santo André/SP: Fórum Permanente de Políticas Educacionais da UFABC: Universidade Federal do ABC, 2019. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1H5fhFlmee01kYLWl84P2mgT1PiXoxdDU/view>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

**ANEXO I****QUESTIONÁRIO DE DADOS DE IDENTIFICAÇÃO – ESTUDANTES**

Esta parte do questionário refere-se aos seus dados pessoais. Com os dados, NÃO PRETENDEMOS IDENTIFICÁ-LO. O objetivo é poder agrupar as suas respostas com a de outros participantes da pesquisa com características similares às suas para ver se essas variáveis apresentam diferenças.

**Data:** \_\_\_\_\_

**1. Dados Pessoais**

**NOME:**

**COMO GOSTARIA DE SER IDENTIFICADO NA PESQUISA?**

- a) Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
- b) Gênero:
- c) Raça: ( ) Branca ( ) Negra: ( ) Preta ou ( ) Parda ( ) Indígena ( ) Amarela
- d) Idade:
- e) Estado Civil:
- f) Mora em: ( ) Casa ( ) Apartamento ( ) Casa de Estudante ( ) Outra:
- g) Com quem vive? ( ) Sozinho ( ) Companheira e filho ( ) Colegas ( ) Família
- h) Quantas pessoas vivem com você?
- i) Filhos: ( ) Sim ( ) Não. Quantos?

**2. Formação**

- j) Qual seu curso de graduação/formação inicial?
- k) Qual a instituição de ensino que cursa/cursou?
- l) Formação complementar (pós-graduação ou outros que queira nominar):
- m) Qual a instituição de ensino que cursa/cursou a formação complementar? UFRGS

**3. Acadêmicas**

- n) Semestre do curso de Psicologia:
- o) Quanto tempo de estudo, em semestres, na UFRGS:
- p) Situação atual no curso: ( ) Ativo/Matriculado ( ) Outra:

**4. Sócioeconômicos**

- q) Renda familiar:
- r) Quem custeia sua renda?
- s) Moradia: ( ) Própria ( ) Alugada ( ) Outra:



## ANEXO II

### QUESTIONÁRIO DE DADOS DE IDENTIFICAÇÃO – PROFESSORES E TÉCNICO-ADMINISTRATIVO

Esta parte do questionário refere-se aos seus dados pessoais. Com os dados, NÃO PRETENDEMOS IDENTIFICÁ-LO. O objetivo é poder agrupar as suas respostas com a de outros participantes da pesquisa com características similares às suas para ver se essas variáveis apresentam diferenças.

#### 1. Dados Pessoais

**NOME:**

**COMO GOSTARIA DE SER IDENTIFICADO NA PESQUISA?**

- a) Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
- b) Gênero:
- c) Raça: ( ) Branca ( ) Negra: ( ) Preta ou ( ) Parda ( ) Indígena ( ) Amarela
- d) Idade:
- e) Estado Civil:
- f) Mora em: ( ) Casa ( ) Apartamento ( ) Outro:
- g) Com quem vive? ( ) Sozinho ( ) Companheiro (a) ( ) Amigos
- h) Quantas pessoas vivem com você?
- i) Filhos: ( ) Sim ( ) Não. Quantos?

#### 2. Formação

- j) Qual seu curso de graduação/formação inicial?
- k) Qual a instituição de ensino que cursa/cursou?
- l) Formação complementar (pós-graduação ou outros que queira nominar):
- m) Qual a instituição de ensino que cursa/cursou a formação complementar?

#### 3. Profissional

- n) Quanto tempo de trabalho na UFRGS:

#### 4. Sócioeconômicos

- o) Renda familiar:
- p) Há participação na renda?
- q) Moradia: ( ) Própria ( ) Alugada ( ) Outra:

### ANEXO III

#### ROTEIRO DE INDAGAÇÕES - ESTUDANTES

1. Como você se sente hoje em relação a escolha de cursar Psicologia?
2. Você acha que a temática das Relações Étnico-Raciais é importante de ser tratada na formação em Psicologia? Por quê?
3. Vê acha importante que a temática das Relações Étnico-Raciais seja abordada no currículo do curso como obrigatória?
4. Quais expectativas que você possuía antes de iniciar a disciplina de RER na Psicologia?
5. Quais delas se concretizaram e quais não se concretizaram?
6. Como você se sentiu na disciplina ao serem abordadas questões sobre a violência racial, preconceito, discriminação?
7. Como você avalia a bibliografia utilizada na disciplina?
8. Como você avalia a metodologia proposta na disciplina?
9. Como você se sente sendo estudante negro da Psicologia? Em relação a seus colegas, professores e nos ambientes da universidade.
10. Você já vivenciou alguma situação que tenha se sentido discriminado por ser negro durante o curso?
11. Você presenciou alguma situação de racismo ou discriminação racial que estivesse envolvida outra pessoa durante o curso?
12. As situações de racismo referidas podem ter interferido de alguma forma no seu processo formativo ou de seus colegas? Como?
13. O que você a disciplina de Relações Étnico-Raciais-ERER agregou na sua formação em psicologia?
14. Entende que haveria possibilidade, caso quisesse, em incluir bibliografias de autores negros ou temáticas relacionadas a questões étnico-raciais nos seus estudos/trabalhos/pesquisas nas disciplinas cursadas até o momento?
15. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

Obrigada por sua participação!!

## ANEXO IV

### ROTEIRO DE INDAGAÇÕES – PROFESSORES E TÉCNICO-ADMINISTRATIVO

1. Como nasceu a demanda de criação da disciplina de RER na Psicologia? Cite os principais movimentos ocorridos no curso que foram marcos importantes, que você vivenciou ou acompanhou.
2. Por que você escolheu atuar na disciplina?
3. Você acha que a temática das Relações Étnico-Raciais é importante de ser tratada na formação em Psicologia? Por quê?
4. Você acha importante que a temática das Relações Étnico-Raciais seja abordada no currículo do curso como obrigatória?
5. Como docente, quais as expectativas que você possuía antes de iniciar a disciplina de RER na Psicologia?
6. Quais delas se concretizaram e quais não se concretizaram?
7. Como você se sentiu na disciplina ao serem abordadas questões sobre a violência racial, preconceito, discriminação?
8. Como foi escolhida a bibliografia utilizada na disciplina?
9. Como foi escolhida a metodologia proposta na disciplina?
10. Você já presenciou alguma situação de racismo ou discriminação racial, direta ou indireta, no curso?
11. Caso seja professor negro, já vivenciou alguma situação de racismo ou discriminação racial, direta ou indireta, no curso?
12. Você entende que situações de racismo contra os negros podem interferir de alguma forma no processo formativo dos estudantes negros? Como?
13. O que você acha que a disciplina de Relações Étnico-Raciais-ERER agregou na formação dos estudantes negros da Psicologia nesta primeira edição?
14. Haveria possibilidade, caso os estudantes quisessem, em incluir bibliografias de autores negros ou temáticas relacionadas a questões étnico-raciais em seus estudos/trabalhos/pesquisas na disciplina e ERER ou em outras disciplinas curriculares?
15. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

Obrigada por sua participação!!

**ANEXO V****PARECER DE APROVAÇÃO**  
**Comissão Científica da Escola de Humanidades da PUCRS****SIPESQ**

Sistema de Pesquisas da PUCRS

Código SIPESQ: 9287

Porto Alegre, 11 de junho de 2019.

Prezado(a) Pesquisador(a),

A Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES da PUCRS apreciou e aprovou o Subprojeto de Pesquisa "A Produção do Conhecimento no Curso de Psicologia da UFRGS no contexto da política de Cotas Raciais para Negros" vinculado ao Projeto Guarda-Chuva "9243 - INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM CONTEXTOS EMERGENTES: UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO".

Este projeto necessita da apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Toda a documentação anexa deve ser idêntica à documentação enviada ao CEP, juntamente com o Documento Unificado gerado pelo SIPESQ.

Atenciosamente,

Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES

## ANEXO VI

**PARECER DE APROVAÇÃO**  
**Comitê de Étnica em Pesquisa da PUCRS (Plataforma Brasil)**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
 CATÓLICA DO RIO GRANDE  
 DO SUL - PUC/RS



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CURSO DE PSICOLOGIA DA UFRGS NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE COTAS RACIAIS PARA NEGROS

**Pesquisador:** MARILIA COSTA MOROSINI

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 16351019.1.0000.5336

**Instituição Proponente:** UNIÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E ASSISTENCIA

**Patrocinador Principal:** UNIAO BRASILEIRA DE EDUCAGAO E ASSISTENCIA

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.570.638

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de um projeto de pesquisa sobre a produção do conhecimento no curso de psicologia da UFRGS com relação às cotas para negros.

**Objetivo da Pesquisa:**

Compreender os processos de produção do conhecimento relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais-ERER ocorridos no curso de Psicologia Diurno da UFRGS, na perspectiva dos estudantes negros, e seus desdobramentos no percurso formativo.

**Para isto, objetiva especificamente:**

- Analisar as propostas formativas do curso de Psicologia Diurno quanto à diversidade epistemológica e cultural afro-brasileiras e africanas;
- Compreender as tensões e relações de poder que envolvem a produção de conhecimento relacionada à ERER nos cursos e qual a presença/centralidade no combate ao racismo e ao preconceito étnico-racial;
- Entender qual a abrangência e desdobramentos da proposta étnico-racial na formação dos estudantes negros do curso, a partir de suas perspectivas, bem como as potencialidades/possibilidades por eles vivenciadas na produção de conhecimento relacionada à ERER.

**Endereço:** Av. Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703  
**Bairro:** Partenon **CEP:** 90.619-900  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE

Continuação do Parecer: 3.570.638

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Risco mínimo.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa relevante.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

o TCLE foi revisado incluindo informações sobre etapas do projeto que não estavam incluídas no primeiro Termo enviado. Corrigir a palavra "confidenciais" no TCLE, falta o "l".

**Recomendações:**

Corrigir a palavra "confidenciais" no TCLE, falta o "l".

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o CEP-PUCRS, de acordo com suas atribuições definidas na Resolução CNS n° 466 de 2012, Resolução n° 510 de 2016 e a Norma Operacional n° 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CURSO DE PSICOLOGIA DA UFRGS NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE COTAS RACIAIS PARA NEGROS proposto por MARILIA COSTA MOROSINI com número de CAAE 16351019.1.0000.5336.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1383311.pdf	04/09/2019 11:27:45		Acelto
Outros	Email_CEP.pdf	04/09/2019 11:26:35	FERNANDA NOGUEIRA	Acelto
Outros	CartaRespostaPendencia.pdf	04/09/2019 11:25:07	FERNANDA NOGUEIRA	Acelto
Outros	CartaRespostaPendencia.doc	04/09/2019 11:24:37	FERNANDA NOGUEIRA	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_alterado.pdf	04/09/2019 11:21:28	FERNANDA NOGUEIRA	Acelto
Cronograma	Cronograma_alterado.pdf	04/09/2019 11:20:48	FERNANDA NOGUEIRA	Acelto
Outros	Doc_Unificado_do_Projeto_de_Pesquisa.pdf	26/06/2019 21:55:34	FERNANDA NOGUEIRA	Acelto

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703

Bairro: Partenon CEP: 90.619-900

UF: RS Município: PORTO ALEGRE

Telefone: (51) 3333-3333 Fax: (51) 3333-3333

PONTÍFICA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DO RIO GRANDE  
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 3.570.638

Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_PB.pdf	21/06/2019 12:35:18	FERNANDA NOGUEIRA	Acelto
Outros	Carta_de_Anuencia_DIRETOR_PSICO_UFRGS.pdf	20/06/2019 20:41:10	FERNANDA NOGUEIRA	Acelto
Outros	Links_Lattes_Marilia_e_Fernanda.docx	20/06/2019 20:38:35	FERNANDA NOGUEIRA	Acelto
Outros	Carta_Apresentacao_Projeto_CEP.pdf	20/06/2019 20:36:12	FERNANDA NOGUEIRA	Acelto
Outros	Carta_Autoriz_Pesquisa_INST_PSICO_UFRGS.pdf	20/06/2019 20:34:42	FERNANDA NOGUEIRA	Acelto
Outros	Carta_Autoriz_Pesquisa_DADOS_UFRGS.pdf	20/06/2019 20:33:56	FERNANDA NOGUEIRA	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	20/06/2019 20:31:35	FERNANDA NOGUEIRA	Acelto
Orçamento	Orcamento.pdf	20/06/2019 20:31:00	FERNANDA NOGUEIRA	Acelto

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PORTO ALEGRE, 12 de Setembro de 2019

---

Assinado por:  
Paulo Vinícius Sportleder de Souza  
(Coordenador(a))

## ANEXO VII

**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA –  
COMGRAD/Instituto de Psicologia UFRGS****Termo de Consentimento para realização da Pesquisa**

**À Comissão Científica da PUCRS**

Declaro ter conhecimento e autorizo a realização do Projeto de Pesquisa intitulado **A Produção do Conhecimento em curso de graduação da área da Saúde na UFRGS no contexto da política de Cotas Raciais para Negros**, proposto pela doutoranda e servidora desta universidade, **Fernanda Nogueira**, sob a orientação da professora **Dra. Marília Costa Morosini**, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, autorizando também a referência ao nome da instituição na tese de doutorado e em futuras publicações.

O referido projeto será realizado no **Instituto de Psicologia da UFRGS** e só poderá ocorrer a partir da apresentação da carta de aprovação da Comissão Científica/Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS.

Ademais, o projeto de pesquisa já foi qualificado por Banca Examinadora na data de 25 de fevereiro de 2019.

Atenciosamente,



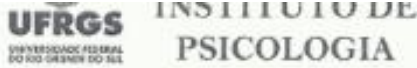
**Comissão de Graduação do Instituto de Psicologia da UFRGS  
COMGRAD/PSI**

**COORDENAÇÃO  
COMGRAD/PSICOLOGIA  
INST. PSICOLOGIA/UFRGS**



## ANEXO VIII

**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**  
**Direção do Instituto de Psicologia UFRGS**



**CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins, que aceitamos que (o) a pesquisador (a) **Fernanda Nogueira** desenvolva seu projeto de pesquisa **A produção do conhecimento no Curso de Psicologia da UFRGS no contexto da Política de Cotas Raciais para Negros**, que está sob a coordenação/orientação da Profa. **Marília Costa Morosini**, cujo objetivo é **compreender os processos de produção do conhecimento relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais-ERER na perspectiva dos estudantes negros do curso de graduação em Psicologia, e os desdobramentos no percurso formativo desses estudantes, sendo realizado no Instituto de Psicologia da UFRGS.**


Esta autorização está condicionada ao cumprimento, pela pesquisadora, dos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se em utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer os subsídios que estiverem ao meu alcance, e que sejam necessários para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS N° 466/2012;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Porto Alegre/RS, 14 de junho de 2019.





**Prof. Clarissa M. Trentini**  
 Diretora do Instituto de Psicologia  
 UFRGS

Nome/assinatura e **carimbo** do Diretor do Instituto de Psicologia/UFRGS

## ANEXO IX

**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA ACESSO AOS DADOS INSTITUCIONAIS**  
**Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas - UFRGS**

**Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas**  
 Reitoria – 2º andar – Campus Centro UFRGS  
 Av. Paulo Gama, 110 – Fairojinha, 93040-060, Porto Alegre (RS)  
 Telefone: 51.3308.4582/84 - www.ufrgs.br/acesaafirmativas

**Termo de Compromisso e Responsabilidade do Pesquisador**

Pelo presente termo de Compromisso e Responsabilidade, eu FERNANDA NOGUEIRA, cargo/função TÉCN. EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS, portador do documento de identidade n. 6057844448, expedido pelo SSP/RS, CPF n. 937644480-91 e/ou Passaporte \_\_\_\_\_, uma vez em posse de dados elaborados e disponibilizados pela Coordenadoria de Acompanhamento das Ações Afirmativas, comprometo-me a devolver uma cópia dos produtos que venham a fazer uso dos dados disponibilizados para essa Coordenadoria, em sua versão digital, para armazenamento. Da mesma forma, comprometo-me a citar nos produtos elaborados a autoria da Coordenadoria e sua equipe nos dados fornecidos sempre que pertinente.

Porto Alegre, 25 de Janeiro de 2019.

Fernanda Nogueira  
 Nome

Curitiba em  
 22/01/2019  
 Prof.ª Dra. Denise Jardim  
 Coordenadora de Acompanhamento  
 do Programa de Ações Afirmativas  
 (51)3308.4582

## ANEXO X

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu **Fernanda Nogueira**, estudante de doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS, orientada pela **profa. Dra. Marília Costa Morosini**, responsáveis pela pesquisa intitulada **A Produção do Conhecimento em curso de graduação da área da Saúde na UFRGS no contexto da política de Cotas Raciais para Negros**, estamos fazendo um convite para você participar como voluntário nesse estudo.

#### **Esta pesquisa objetiva:**

Compreender os processos de produção do conhecimento relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais-ERER ocorridos no curso de Psicologia Diurno da UFRGS, na perspectiva dos estudantes negros, e seus desdobramentos no percurso formativo.

#### **Para isto, objetiva especificamente:**

- Analisar as propostas formativas do curso de Psicologia Diurno quanto à diversidade epistemológica e cultural afro-brasileiras e africanas;
- Compreender as tensões e relações de poder que envolvem a produção de conhecimento relacionada à ERER nos cursos e qual a presença/centralidade no combate ao racismo e ao preconceito étnico-racial;
- Entender qual a abrangência e desdobramentos da proposta étnico-racial na formação dos estudantes negros do curso, a partir de suas perspectivas, bem como as potencialidades/possibilidades por eles vivenciadas na produção de conhecimento relacionada à ERER.

**Acreditamos que ela seja importante porque** trata-se de uma pesquisa que propõe o acompanhamento dos desdobramentos de uma política pública educacional, intencionando a compreensão dos processos desencadeados pela presença dos estudantes negros na universidade na produção do conhecimento, suas contribuições bem como novos panoramas que daí se inauguram. A pesquisa poderá contribuir na avaliação da política de cotas e indicativos de demandas discentes à instituição, bem como contribuir na produção da temática para o campo científico da Educação.

**Para sua realização será feito o seguinte:** Pesquisa com inspiração Cartográfica com Registros de campo no ambiente do Curso de Psicologia; Conversas gravadas e registradas com estudantes negros ingressantes pelas cotas raciais no período 2008-2018, acompanhamento de dados acadêmicos dos estudantes, análise de documentos institucionais e observação participante em disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais do curso.

#### **Sua participação constará de participação voluntária.**

É possível que aconteçam alguns desconfortos, mas nesse caso você pode desistir de participar a qualquer momento, ou pedir uma indenização por qualquer dano que resulte da sua participação no estudo.

**Os benefícios que esperamos como estudo são** produzir reflexões sobre as problemáticas que envolvem a política de cotas raciais, contribuindo na produção acadêmica do campo científico da Educação.

**Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com Fernanda Nogueira, no telefone: 51 98183.5004 ou com a pesquisadora responsável pela coordenação do projeto, Profa. Marília Costa Morosini, através do telefone: 51 98179.0401, a qualquer hora.**

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Ao assinar este termo de consentimento, você não abre mão de nenhum direito legal que teria de outra forma.

Não assine este termo de consentimento a menos que tenha tido a oportunidade de fazer perguntas e tenha recebido respostas satisfatórias para todas as suas dúvidas.

Se você concordar em participar deste estudo, você rubricará todas as páginas e assinará e datará duas vias originais deste termo de consentimento. Você receberá uma das vias para seus registros e a outra será arquivada pelo responsável pelo estudo.

Serão também utilizadas imagens.

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do participante da pesquisa ou de seu representante legal

Assinatura de uma testemunha

- Declaração do profissional que obteve o consentimento

Expliquei integralmente este estudo ao participante. Na minha opinião e na opinião do participante, houve acesso suficiente às informações, para que uma decisão consciente seja tomada.

Data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Assinatura do Investigador

**FERNANDA NOGUEIRA**

Nome do Investigador (letras de forma)

## ANEXO XI

### Programa do SEMINÁRIO “1 CURRÍCULO – MUITOS CORPOS”

Acontece na próxima semana, entre os dias 25 e 27 de setembro, o *Seminário 1 Currículo - Muitos Corpos/Corpus*, atividade de formação que visa sensibilizar, informar e discutir os temas direitos humanos, educação ambiental, relações étnico-raciais e inclusão da Pessoa com Deficiência para subsidiar o processo de atualização do projeto pedagógico do curso de graduação de Psicologia da UFRGS. A organização das atividades é da equipe da COMGRAD da Psicologia, integrada pelas professoras Vera Lúcia Pasini, Gislei Domingas Lazzarotto e Ana Cristina Garcia Dias e pelas técnicas Cristina Emília Schünemann e Angela Francisca Almeida de Oliveira.

O seminário destina-se prioritariamente aos acadêmicos da Psicologia, mas é aberto ao público em geral. Não é necessária inscrição prévia. O local é o auditório da Faculdade de Odontologia (Prédio 21108 – Rua Ramiro Barcelos, 2492 – Campus Saúde), e as atividades serão no turno da tarde, das 14h às 17h, e à noite, das 19h às 22h.

Confira abaixo a programação completa.

#### **Dia 25/09 - ATIVIDADE I - Concepções e questões atuais no âmbito Direitos Humanos e das Relações Étnico-Raciais.**

##### **TARDE**

14:00 - Abertura

Prof. José Carlos dos Anjos. Prof. Domingos da Silveira. Narrativa Estudantil

Coordenação: Prof<sup>a</sup> Sandra Torossian

##### **NOITE**

19:00 – Abertura

Prof. Roger Raupp. Profa. Rosa Maria Castilhos. Narrativa Estudantil

Coordenação: Prof. Henrique Nardi

#### **Dia 26/09 - ATIVIDADE II - Currículo e Diretrizes Curriculares**

##### **TARDE**

14h Currículo (s), invenção e criação social: teorizações no ensino superior

Prof<sup>a</sup> Sonia Ogiba e Prof<sup>a</sup> Rosangela Soares.

Coordenação: Prof<sup>a</sup> Rita de Cassia Sobreira Lopes

15h15: Diretrizes curriculares: desafios e experiências

CAF (Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas)

Prof<sup>a</sup> Russel da Rosa. Prof<sup>a</sup> Gladis Kaercher. Camila Bolzan

Coordenação: Prof<sup>a</sup> Rosemarie Tschiedel

##### **NOITE**

19h: Currículo (s), invenção e criação social: teorizações no ensino superior

Prof<sup>a</sup> Sonia Ogiba e Prof<sup>a</sup> Rosangela Soares

Coordenação: Prof<sup>a</sup> Ana Maria Gageiro

20h15: Diretrizes curriculares: desafios e experiências

CAF (Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas)

Prof<sup>a</sup> Russel da Rosa, Prof<sup>a</sup> Gladis Kaercher

Coordenação: Prof<sup>a</sup> Paula Sandrine

#### **Dia 27/09 - ATIVIDADE II - Incluir e Incluir-se**

**TARDE**

14h: Política, Inclusão e Experiências

José Maurício Rosa da Silva. Profa. Bianca Pontin. Doutoranda Gisele de Mozzi

15h30: Política da UFRGS

Núcleo INCLUIR

Coordenação: Prof<sup>a</sup> Raquel Silveira

**NOITE**

19h: Política, Inclusão e Experiências

José Maurício Rosa da Silva. Profa. Bianca Pontin. Doutoranda Gisele de Mozzi

20h30: Política da UFRGS

Núcleo INCLUIR

Coordenação: Prof<sup>a</sup> Cleonice Bosa

Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/seminario-debate-Atualizacao-do-curriculo-de-psicologia>  
<https://videos.ufrgs.br/ufrgstv/acontece-na-ufrgs/seminario-1-curriculo-muitos-corpos>.

**ANEXO XII - Ações de Capacitação DCPGRAD/PROGRAD e Coordenadoria de Ações Afirmativas/CAF – SEMESTRE 2016/2.**

<b>Ação</b>	<b>Data</b>	<b>Horário</b>	<b>Vagas</b>	<b>Local</b>	<b>Ministrante (s)</b>	<b>Conteúdo Programático / Parceiros</b>
Relatórios de desempenho da CAF: Indicadores e o debate sobre a Avaliação do Programa de Ações Afirmativas-AA	<b>09/06</b>	<b>14h-17h</b>	80	Auditório da Fac. de Ciências Econômicas - FCE	Tiago Tresoldi (CAF) Luciene Simões (CAF)	Apresentação de dados de Permanência e Desempenho Discente constantes do Relatório Bianual do Programa de Ações Afirmativas 2013-2015 da CAF, a fim de publicizá-los e ampliar o debate sobre a Avaliação do Programa no âmbito dos cursos e da universidade.
Especificidades da Educação Superior Indígena	<b>28/06</b>	<b>14h-17h</b>	80	Auditório da Fac. de Ciências Econômicas – FCE	Profa. Rosa Maria Fernandes Profa. Maria Aparecida Bergamaschi	A presença de indígenas estudantes na Universidade  Acompanhamento de estudantes indígenas na graduação: a experiência do curso de Serviço Social  Monitoria indígena: possibilidades e obstáculos  Leitura, escrita e oralidade: formas de aprender, formas de avaliar Inclusão de estudantes indígenas;  Ações desenvolvidas pelos docentes;  Receptividade dos estudantes colegas;  <b>Parceiros:</b> Faced; Instituto de Psicologia (curso de Serviço Social)
Saída de campo – aldeia indígena	<b>AGOSTO Primeira quinzena</b>	<b>Todo dia</b>	40		Profa. Rosa Maria Fernandes Profa. Maria Aparecida Bergamaschi	Vivência do cotidiano de uma aldeia indígena;  Conhecimento da cultura indígena;  Convivência com a diversidade.  <b>Parceiros:</b> Faced; Instituto de Psicologia (curso de Serviço Social)
O tema da educação para as relações étnico-raciais nos currículos da UFRGS	<b>05/10</b>	<b>09h-12h</b>	80	Auditório da Fac. de Ciências Econômicas - FCE	Dra. Laura Zacher (Defensoria Pública da União) Profa. Carla Mernerz (FACED) Profa. Gládis Kaercher (FACED)	Atendimento à legislação vigente (Lei Nº 10.639/2003 e Lei Nº 11.645/2008); Acesso à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. <b>Parceiros:</b> Faced; Defensoria Pública Federal da DPU.
Práticas de ensino-aprendizagem na Graduação: experiências bem-sucedidas na UFRGS	<b>08/11</b>	<b>14h-17h</b>	80	Auditório da Fac. de Ciências Econômicas - FCE		Apresentação de boas práticas em processos de ensino-aprendizagem na graduação. <b>Parceiros: a definir</b>



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Pró-Reitoria de Graduação  
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar  
Porto Alegre - RS - Brasil  
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564  
E-mail: [prograd@pucrs.br](mailto:prograd@pucrs.br)  
Site: [www.pucrs.br](http://www.pucrs.br)