

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL



Transformações de um Legado: Universidade, Democracia, Quilombos

Taís Diniz Garone

Brasília/DF - 2024

Transformações de um Legado: Universidade, Democracia, Quilombos

Taís Diniz Garone

Orientador: José Jorge de Carvalho

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Antropologia Social.

Banca Examinadora:

Prof. José Jorge de Carvalho – Presidente – PPGAS/UnB

Profa. Léa Freitas Perez – UFMG

Profa. Júlia Otero – PPGAS/UnB

Profa. Carmela Zigoni Pereira – INESC

Suplente:

Prof. Carlos Henrique Siqueira – IESB

Agradecimento

O ritual de defesa da nossa tese realizou-se no dia 31 de maio de 2024, em confluência com as celebrações devotadas à Nossa Senhora da Visitação de contemplação do segundo mistério gozoso do terço, quando Maria, recém-concebida, parte, às pressas, da sua aldeia Nazaré, na Baixa Galileia, para se encontrar com a sua prima Isabel, que vivia com o seu esposo, Zacarias, em Ain Karim, no Reino da Judeia.

“Naqueles dias, Maria partiu apressadamente para a região montanhosa, dirigindo-se a uma cidade de Judá. Ela entrou na casa de Zacarias e saudou Isabel” (Lc, 1, 39-40).

Segundo o testemunho do evangelista Lucas, Isabel era descendente de Arão, irmão mais velho de Moisés e primeiro sumo sacerdote dos Hebreus. Zacarias, também era judeu e sacerdote, da tribo de Levi. Ambos estavam em idade avançada, não tinham filhos, sendo, por esse motivo, considerados estéreis, condição que não costumava ser bem-vista na sociedade em que viviam, sobretudo, para um casal religioso.

Mas a chegada de Maria revela a boa nova. Isabel, na verdade, não só estava grávida, mas no sexto mês de gestação de São João Batista que se agita, pela primeira vez, ao ouvir saudação de Maria. Tão logo o seu ventre estremeceu, pulsando vida, Isabel exultante, exclama: “Bendita sois vós entre as mulheres e bendito é o fruto do vosso ventre” (Lc, 1, 42).

Maria, então, permanece ao lado da prima idosa e grávida que precisava de cuidados, zelando a gestação de São João Batista e amparando-a até a sua concepção.

A história de Maria sempre foi cercada de muitos mistérios e sua trajetória silenciada nas escrituras sagradas que dispõem de poucos registros. O que sabemos é que os cultos em sua devoção são tão antigos quanto o próprio nascimento da fé cristão, que ela não é equiparada a Deus, mas humana (“demasiadamente humana”) e que *“De Maria numquam satis”* (“A respeito de Maria jamais se dirá o suficiente”).

A frase proferida por Isabel quando da chegada da sua prima foi incorporada à oração da Ave-Maria, a mais antiga em honra de Maria que se tem notícias e entoada no terço mariano. Durante mais de mil anos, continha apenas as duas primeiras partes da versão que, hoje, conhecemos e que aludem aos mistérios gozosos da concepção de Maria e de Isabel que foram anunciados pelo Anjo Gabriel: “Ave-Maria, cheia de graça, o Senhor é convosco” (Lc, 1, 28). “Bendita sois vós entre as mulheres, e bendito é o fruto de vosso ventre” (Lc 1, 42).

Lembramos, no dia de hoje, da visitação de Maria à sua prima Isabel em agradecimento às mestras e mestres que, generosamente, também se movimentam, amparando, aconselhando, revigorando laços, criando novos vínculos, alegrando e fazendo a vida pulsar, onde, muitas vezes, ela tem se mostrado *frágil*.

Que a força da delicadeza desses gestos, prenhes de aprendizados fecundos, possam continuar inspirando e nos encorajando a sair do nosso próprio imobilismo para ir ao encontro daquelas/es que, assim como nós e toda humanidade, também precisam ser acolhidas/os, com amor e em amor. Regozijemos!

“Muitos empreenderam compor uma história dos acontecimentos que se realizaram entre nós” (Lc, 1-2)

“Há coisas tão delicadas, que o intelecto, por mais que se esforce, não tem a capacidade de sugerir sequer uma ideia para exprimi-las adequadamente. Qualquer explicação permanecerá obscura aos que não experimentaram. Quem, todavia, tiver experiência, bem o entenderá, especialmente quem muito a tiver”. (SANTA TEREZA DE ÁVILA, Livro das Moradas – Castelo Interior, 2002 [1577], p. 71-72)

Para Nara e Pedro

SUMÁRIO

ABERTURA.....	11
Entre Fios e Meadas.....	15
Perscrutando o Chão.....	25
Organização da Tese (Blocos Temáticos).....	34
BLOCO TEMÁTICO I – O “PASSADO DO PRESENTE” DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	35
Da colônia ao Estado Novo.....	35
Desigualdade, Democracia e Universidade.....	53
Ditadura Militar e Expansão Neoliberal.....	67
BLOCO TEMÁTICO II – “PRESENTE DO FUTURO” DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	80
Encontro de Saberes (INCTI/UnB).....	81
Ações Afirmativas/Quilombos	96
Primeiro Ciclo: 1995/2012.....	100
Segundo Ciclo: 2012/Atual.....	120
Adendo: Banco de Teses/Dissertações (Sucupira/Capes – 1987/2018)	134
A. Teses/Dissertações (1987/2000)	135
B. Teses/Dissertações (1987/2018)	138
BLOCO TEMÁTICO III – ENCRUZILHADAS (ETNO)GRÁFICAS.....	145
Crise Democrática e Universitária.....	145
Saberes Tradicionais/Quilombos/UFMG (2017/2018).....	169
Universidade em Transição Transversal.....	212

(DES)FECHO	227
Lembrar de Não Esquecer.....	228
<i>Sonhar de Olhos Abertos, Perseverar</i>	239
Transformar.....	245
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	259
ANEXO	269

*No dia 14 de maio, eu saí por aí.
Não tinha trabalho, nem casa, nem pra
onde ir
Levando a senzala na alma, eu subi a
favela
Pensando em um dia descer, mas eu nunca
desci*

*Zanzei zonzo em todas as zonas da grande
agonia
Um dia com fome, no outro sem o que
comer
Sem nome, sem identidade, sem fotografia
O mundo me olhava, mas ninguém queria
me ver*

*No dia 14 de maio, ninguém me deu bola
Eu tive que ser bom de bola pra sobreviver
Nenhuma lição, não havia lugar na escola
Pensaram que poderiam me fazer perder*

*Mas minha alma resiste, meu corpo é de
luta
Eu sei o que é bom, e o que é bom também
deve ser meu
A coisa mais certa tem que ser a coisa
mais justa
Eu sou o que sou, pois agora eu sei quem
sou eu*

*Será que deu pra entender a mensagem?
Se ligue no Ilê Aiyê
Se ligue no Ilê Aiyê
Agora que você me vê*

*Repare como é belo
Vê, nosso povo lindo
Repare que é o maior prazer
Bom pra mim, bom pra você
Estou de olho aberto*

*Olha moço, fique esperto
Que eu não sou menino*

Diz aí! E aí, mano!

(Lazzo Matumbi)

RESUMO

Esta tese é fruto de múltiplos encontros que remontam diferentes contextos e pretende contribuir para os debates suscitados pela presença e crescente interlocução com as mestras/mestres quilombolas no ambiente de formação universitária no Brasil.

Busca refletir sobre a história do ensino superior no Brasil, em diálogo com educadores que desempenharam papéis importantes na trajetória da educação pública brasileira, como Francisco Mendes Pimentel, Anísio Spinola Teixeira e Paulo Freire, e pensar sobre as (trans)formações desse legado a partir da introdução das ações afirmativas e das perspectivas abertas pelo projeto “Encontro de Saberes” (INCTI), centrado na inclusão das mestras/mestres tradicionais e das culturas populares na pesquisa e como docentes de disciplinas ofertadas pelas instituições de ensino superior, principalmente, universidades públicas brasileiras.

Compartilha registros etnográficos de atividades ministradas pelas mestras/mestres quilombolas na UnB e na UFMG, tecendo reflexões sobre o potencial das ações afirmativas diante dos dilemas e complexos desafios de consolidação da democracia brasileira.

Palavras-chave: educação superior, democracia, cotas, ações afirmativas, quilombos, saberes tradicionais

ABSTRACT

This thesis is the result of multiple encounters that stem from different contexts and aims to contribute to the debates raised by the presence and growing interaction with quilombola masters/mistresses (marrons griots) in the university training environment in Brazil.

It seeks to reflect on the history of higher education in Brazil, in dialogue with educators who played important roles in the trajectory of Brazilian public education, such as Francisco Mendes Pimentel, Anísio Spínola Teixeira, and Paulo Freire, and to think about the (trans)formations of this legacy from the introduction of affirmative actions and the perspectives opened by the “Encontro de Saberes” (INCTI) project, centered on the inclusion of traditional masters/mistresses and popular cultures in research and as faculty members in higher education institutions, mainly public universities in Brazil

It shares ethnographic records of activities conducted by quilombola masters/mistresses at UnB and UFMG, weaving reflections on the potential of affirmative actions in the face of the dilemmas and complex challenges of consolidating Brazilian democracy.

Keywords: Higher education, democracy, affirmative actions, quotas, quilombos ("maroon communities"), traditional knowledge

APRESENTAÇÃO

Esta tese é fruto de encontros que remontam diferentes contextos e pretende contribuir para os debates suscitados pela inserção e crescente interlocução com as mestras/mestres quilombolas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas no interior das universidades públicas brasileiras.

Desde o início, a nossa principal referência era o projeto “Encontro de Saberes”, iniciativa pioneira que, desde 2010, promove a inclusão de mestras/mestres tradicionais e das culturas populares na pesquisa e como docentes convidados a ministrar disciplinas em cursos de graduação e Pós-graduação, além de apoiar o reconhecimento formal do notório saber desses sujeitos.

Chamadas por Carvalho (2022, 2023) de “cotas epistêmicas”, essas experiências surgiram a partir dos desdobramentos dos debates das ações afirmativas, quando, consoante o mesmo autor, se constatou que não seria suficiente, nem satisfatório, adotar políticas de inclusão de estudantes negros, indígenas, quilombolas e de outras coletividades excluídas, desprezando suas referências, saberes e vivências. Isto é, sem procurar modificar a estrutura curricular de instituições que, historicamente, se mostraram pouco abertas a construção de diálogos com as ricas tradições de sabedoria preservadas e atualizadas pelas mestras/mestras dessas populações que sempre foram os principais responsáveis pela formação, transmissão e disseminação desses conhecimentos.

Embora apresentando um caráter experimental e “pontual”, essas disciplinas têm despertado um notável interesse entre os discentes e, desde meados da década passada, vêm expandindo e se desdobrando em diferentes iniciativas, que vão desde a organização de seminários, rodas de conversas, projetos de extensão, vivências interculturais, edição de materiais em suportes variados (livros, revistas, filmes/documentários, entrevistas, blogs, fotografias, etc.), à oferta de disciplinas que envolvem atividades mais longas e mais estruturadas.

A multiplicidade e a singularidade das iniciativas que vêm sendo

desenvolvidas e sua relativa novidade nas universidades brasileiras têm mobilizado esforços crescentes de pesquisa, reflexão e análise, podendo ser consideradas como um novo campo de estudos que só passou a existir, efetivamente, a partir das diferentes experiências já acumuladas e/ou em construção.

Vêm, portanto, contribuindo, para a construção de um ambiente universitário mais plural, inserindo-se num movimento mais amplo de “intervenções no mundo acadêmico em várias dimensões: de inclusão política, pedagógica, institucional/administrativa, epistêmica” (CARVALHO & VIANNA, 2020, p. 27).

Além de inscritas no rol dos debates das ações afirmativas, foram impulsionadas pelas reformas implementadas nas duas últimas décadas. em atendimento às metas estabelecidas pelo I e II Plano Nacional de Educação (respectivamente, para os decênios 2001/2010 e 2014/2024) e especialmente executadas entre 2003/2016, período que o Partido dos Trabalhadores (PT) esteve à frente do governo federal e as quais, de acordo com a Secretaria de Educação Superior (Sesu/MEC), visaram combater iniquidades, distorções e assimetrias longamente enraizadas, “de modo a reverter o quadro” no qual frequentar ensino universitário era uma “opção reservada às elites” (BRASIL, 2014, p. 19).

Essas reformas, segundo Cêpeda e Marques (2012), foram delineadas a partir de quatro grandes eixos: 1. Expansão: que abrangeu a ampliação e a melhoria da infraestrutura, com vistas a maior diversificação dos cursos e o aumento das vagas; 2. Interiorização: regionalização e maior capilaridade do sistema; 3. Massificação: medidas voltadas para o aumento da taxa bruta de matrículas (TBM) e da taxa líquida escolarização (TLE)¹ 4. Democratização: promoção do acesso e permanência de estudantes em situação de maior vulnerabilidade, com incremento de políticas de assistência estudantil e fortalecimento das ações afirmativas.

¹ Segundo definição do Inep, “a taxa bruta de matrícula (TBM) é definida por meio da razão entre o total de pessoas que frequentam cursos superiores de graduação (independentemente da idade) e o total da população de 18 a 24 anos – faixa etária considerada como referência para o cálculo das taxas de cobertura dos cursos de graduação” (2022, p. 266). Já a líquida de escolarização (TLE) na educação superior “é constituída pela soma de dois componentes: (i) o percentual da população de 18 a 24 anos que frequenta cursos de graduação; e (ii) o percentual da população de 18 a 24 anos que não frequenta, mas já concluiu cursos de graduação (2022, p. 269).

O Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni/2007), por exemplo, disponibilizou recursos suplementares destinados a abertura de mais vagas, novos campi e cursos, principalmente noturnos, de modo a incluir mais estudantes trabalhadores e otimizar o aproveitamento da capacidade instalada, enquanto a criação de 18 novas universidades federais e lançamento da nova rede com 38 Institutos Federais viabilizou a oferta de vagas em regiões com baixa cobertura e em áreas estratégicas para o fomento de projetos de desenvolvimento regional e/ou de integração internacional com países latino-americanos (UNILA) e pertencentes à Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os africanos (UNILAB).

A simplificação dos processos seletivos via Sistema de Seleção Unificado (Sisu/2010) otimizou esforços e tornou essa etapa menos dispendiosa, estimulando a mobilidade territorial e reduzindo os custos dos postulantes às vagas ofertadas que também passaram a contar com políticas robustas de financiamento e assistência estudantil, com destaque para o Programa Universidade Para Todos (Prouni/2004)², Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes/2010)³ e Programa Bolsa Permanência (PBP/2013), de concessão de auxílios financeiros voltados para estudantes quilombolas e indígenas.

Com a aprovação da Lei Federal de Cotas, as ações afirmativas, que já vinham expandido, tiveram um expressivo ganho de escala, exercendo papel decisivo na mudança de perfil dos discentes da graduação e enriquecendo universidades e institutos federais com o crescente ingresso de estudantes de escolas públicas, com baixa renda, pretos e pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

Com efeito, estamos aqui nos reportando à políticas introduzidas em diferentes momentos que seguem produzindo efeitos, quer esperados ou não planejados, dando vazão a novas medidas, seja em função das pressões da

²Concessão de bolsas, parciais e integrais, para estudantes matriculados na rede privada de ensino superior.

³Que abrange diferentes modalidades de auxílios para estudantes de baixa renda (moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio acadêmico e pedagógico)

sociedade e/ou para atender novas necessidades decorrentes das políticas implementadas, mas que foram responsáveis por transformações de grande envergadura, que as experiências de interesse desse trabalho têm buscado aprofundar.

Antes, porém, de apresentar as questões específicas que buscamos nos dirigir neste trabalho, (re)vistaremos alguns itinerários que marcaram nosso percurso e que tiveram um papel significativo nos caminhos que escolhemos trilhar.

Entre Fios e Meadas

Um método científico se distingue pelo fato de, ao encontrar novos objetos, desenvolver novos métodos
(Walter Benjamim)⁴

O projeto Encontro de Saberes foi idealizado pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia (INCT) de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI) e suas atividades iniciadas quase que de maneira simultânea ao surgimento desse Instituto que se formou em 2009, a partir da aprovação no edital de seleção pública do então recém-lançado Programa INCTs⁵ do Ministério de Ciência Tecnologia e Inovação (MCTI), de fomento estatal à criação de redes interinstitucionais de pesquisas de excelência e alto impacto para o desenvolvimento científico-tecnológico e enfrentamento de grandes desafios nacionais.

Os diversos Institutos que integram a Rede INCTs são geridos por uma instituição sede que, no caso do INCTI, encontra-se instalada na UnB e formalmente abrigada no Departamento de Antropologia (DAN/UnB). Conta, atualmente, com 145 pesquisadores associados em rede, vinculados a 45 universidades brasileiras e 15 estrangeiras, além de parcerias com outras instituições ligadas à ciência, inovação e tecnologia (CT&I), órgãos da administração pública, lideranças de movimentos sociais e organizações da sociedade civil⁶.

Desde a sua fundação, o INCTI é coordenado pelo Prof. José Jorge de Carvalho⁷ que participou, ativamente, do processo de aprovação, em 2003, do primeiro sistema de cotas para pessoas negras e de reserva de vagas para estudantes indígenas nos vestibulares da UnB que foi pioneira junto à Rede

⁴ Em: *Passagens*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009, p. 515.

⁵ O Programa INCTs surgiu do aprimoramento dos antigos Institutos do Milênio e foi criado pelo Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) em parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Foi lançado pela Portaria MCTI n.º 429/2008 que determinou a realização de edital de seleção pública (Edital n.º 15/2008), resultando na aprovação dos primeiros 126 projetos apoiados e financiados. Desde então, vem ampliando os Institutos que compõe a Rede de INCTs que, atualmente, é disciplinada pela Portaria MCTI n.º 8.591/2024. Para mais informações, conferir: <http://inct.cnpq.br/sobre>

⁶ Para mais informações, consultar <https://www.cotas.org.br/pagina/apresentacao>

⁷ Professor Titular no Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília e orientador deste trabalho de tese.

Federal de Ensino Superior⁸. Pode-se mesmo dizer que a constituição desse Instituto foi fruto de uma articulação entre docentes, discentes e ativistas envolvidos na aprovação das primeiras ações afirmativas que foram implementadas em diferentes universidades públicas (estaduais e federais), representando, segundo o CNPq, a mobilização de uma ampla rede, até então dispersa, de estudiosos dessas políticas, à época, ainda incipientes e/ou implementadas de forma independente ou isolada no cenário educacional brasileiro.

Também segundo o CNPq, o apoio à criação do INCTI, além de buscar preencher uma importante lacuna na produção de dados e de reflexões especializadas sobre os impactos produzidos pelas ações afirmativas, visou contemplar “demandas emergentes da sociedade” associadas aos marcos legais incidentes nesse sentido, suas linhas de ação e pesquisa também se constituíram como “uma resposta às tendências e necessidades do próprio meio social e do Estado que o representa”⁹.

Para tanto, seu projeto foi estruturado para consecução de metas abrangentes de curto, médio e logo prazo, tendo como horizonte o desenvolvimento de pesquisas articuladas à intervenção, entre as quais se destacam: 1. Observatório Nacional das Ações Afirmativas contendo banco de dados, em permanente atualização/expansão; 2. Edição e publicação de livros, periódicos e artigos, prioritariamente, de autoria de intelectuais negros e indígenas; 3. Realização de grandes seminários temáticos, nacionais e internacionais; 4. Projeto Encontro de Saberes, norteado pelas diretrizes curriculares das políticas de Educação e de Cultura, especialmente, aquelas voltadas à valorização da diversidade e promoção da equidade étnico-racial e social.

Tivemos notícias das ações do Encontro de Saberes ainda no seu nascedouro que teve como primeiras atividades públicas o Seminário Internacional “A Inclusão das Artes e dos Saberes Indígenas, Afro-Americanos e

⁸ Conforme Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UnB (Resolução CEPE nº 38/2003) que instituiu cotas para os candidatos negros e reserva de vagas para indígenas nos processos seletivos de ingresso aos cursos de graduação dessa universidade e implementadas a partir de 2004.

⁹Fonte <http://inct.cnpq.br/instituto-humanas-e-sociais>

Tradicionais na Universidade”¹⁰, realizado em julho de 2010, seguido do lançamento da edição-piloto da disciplina “Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais” (2010/02) na grade da graduação da UnB, ministrada pelas mestras/mestres tradicionais e das culturas populares. Essas atividades foram realizadas em parceria com o Ministério da Cultura (Minc), mediante a formalização de um Termo de Cooperação Técnica, celebrado quando trabalhávamos no governo federal com políticas orientadas aos povos e comunidades. Assim, devido às interfaces com esse público, participamos do seminário e ficamos bastante entusiasmadas com as discussões e chegamos a acompanhar, pontualmente, atividades da disciplina abertas à interação com o público externo.

¹⁰ Realizado no auditório Dois Candangos, o seminário reuniu atores diversos: mestras/ mestres tradicionais e populares e seus aprendizes; autoridades e agentes públicos do poder executivo federal; docentes, intelectuais e pesquisadores, tanto brasileiros quanto estrangeiros, que compartilharam experiências em projetos que visavam o diálogo entre saberes tradicionais e/ou populares e os conhecimentos científicos e/ou acadêmico.

Entre os participantes estrangeiros, estiveram presentes Luis Fernando Sarango Macas, reitor da Universidade Amawtay Wasi, do Equador; Maria Mercedes Díaz, da Universidade de Catamarca da Argentina; Jaime Arocha, professor de Antropologia da Universidade Nacional da Colômbia; Carlos Callisaya, coordenador das Universidades Indígenas junto ao Ministério da Educação da Bolívia; e Maria Luísa Duarte Medina que atua em vários projetos de inclusão dos saberes indígenas nas instituições de ensino superior do Paraguai.

Do Brasil, participaram: Antônio Rosemberg de Moura (Antônio Cariry), filósofo, cineasta e poeta cearense, idealizador das Escolas de Saberes Tradicionais e Contemporâneos que, desde a década de 1970, participa de movimentos artísticos na região do Cariri e Crato; Rosângela Tugny, professora da Escola de Música da UFMG (atualmente docente da UFSB), que atua com projetos juntos aos povos indígenas; Marcos Ayala, professor de Sociologia da UFPB e coordenador da Ação Griô: Mestres de Tradição Oral, voltada para escolas e bairros de João pessoa e UFPB; Fábio Munhós, pesquisador do Centro de Pesquisa em Comunicação Digital Atopos da Escola de Comunicações e Artes da USP e coordenador da Laje Acadêmica de diálogo entre saberes acadêmicos, tradicionais e locais; Luiz Phelipe Andrés, engenheiro e diretor do Centro Vocacional Tecnológico Estaleiro Escola do Maranhão que coordena projetos e ações de salvaguarda de técnicas de construção de embarcações tradicionais maranhenses.

Seminário “A Inclusão das Artes e dos Saberes Indígenas, Afro-Americanos e Tradicionais na Universidade” (UnB/2010)



(Em destaque, Américo Córdula, Secretário da Identidade e Diversidade Cultural-SID/MinC, e Prof. José Jorge de Carvalho. Acervo do INCTI¹¹)

Em fevereiro de 2011, pedimos exoneração do cargo em função comissionada que, então, exercíamos junto ao governo federal¹², ao ser contemplada com uma bolsa do CNPq, vinculada ao INCTI¹³ que nos permitiu participar dos bastidores da segunda edição do Encontro de Saberes (UnB, 2011/02), e contribuir com as pesquisas e levantamentos do Observatório Nacional das Ações Afirmativas.

Nesse período, ainda estavam em aberto os processos judiciais que questionavam a (in)constitucionalidade das ações afirmativas no Supremo Tribunal Federal (STF). Apesar das incertezas quanto ao futuro das ações afirmativas que enfrentavam acirrada oposição no Congresso Nacional e

¹¹Disponível em: <https://www.cotas.org.br/seminario/2010-seminario-internacional-da-inclusao-das-artes-e-saberes-indigenas>

¹² Nesse período, estava à frente da Coordenação de Povos e Comunidades Tradicionais da Secretaria Nacional do Departamento de Promoção da Alimentação Adequada e Saudável, da Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SESAN), do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), que desenvolve políticas de etnodesenvolvimento, soberania e segurança alimentar voltadas para os povos e comunidades tradicionais (indígenas, quilombolas, extrativistas, terreiros de matriz africana, pescadores artesanais, etc.)

¹³Bolsa de Fomento Tecnológico e Extensão Inovadora na modalidade Desenvolvimento Tecnológico e Industrial (CNPq-DTI/A).

companhas contrárias de setores poderosos, era um momento de maior “otimismo”. Mais de uma centena de instituições públicas de ensino superior tinham aprovado cotas e/ou outras modalidades afins (bônus, vagas suplementares, etc.). O país também acabava de eleger a primeira mulher presidenta, Dilma Rousseff (2011/2016), cujo programa de governo previa a continuidade das ações afirmativas adotadas e apoiadas ao longo dos dois primeiros mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2010).

A duração da nossa bolsa era de um ano e, posteriormente, ela foi prorrogada por mais seis meses. Assim, permanecemos no Instituto até a conclusão dos julgamentos na Corte Suprema que confirmaram a constitucionalidade das ações afirmativas e deixamos o INCTI logo após a aprovação da Lei Federal de Cotas (Lei nº 12.711/2012), o que nos permitiu acompanhar essas disputas num momento de grande efervescência dessas discussões.

Logo em seguida, voltamos a trabalhar junto ao governo federal com políticas orientadas às populações tradicionais e passamos a acompanhar, à distância, os desdobramentos do Encontro de Saberes, além de manter contato com algumas mestras/mestres participantes do projeto em outras esferas e circuitos.

Desde o início, o Instituto já vinha promovendo ações de fomento à expansão do projeto Encontro de Saberes que, em 2012, foi replicado pela Pontifícia Universidad Javeriana de Bogotá, na Colômbia. Em 2014, o INCTI celebrou um novo Termo de Cooperação Técnica com o MinC, quando, pela primeira vez, a iniciativa foi replicada no Brasil em 6 (seis) universidades: UFPA/PA, UECE/CE, UFCA/CE, UFSB/BA, UFMG/MG e UFJF/MG.

Em junho de 2015, participamos, a convite do INCTI, do seminário “Encontro de Saberes nas Universidades: Bases para um Diálogo Interepistêmico” realizado na UnB que contou com a presença de mestras/mestres, discentes, decanos e docentes da UnB, de representantes do MinC, MCTI e Ministério da Educação (MEC), de docentes das universidades replicadoras do projeto e representantes de 5 (cinco) universidades interessados em obter mais informações sobre o projeto com intuito de replicar a experiência nas suas

instituições (UFV, UFRB, UFRJ, UFRPE e IFPE). Novamente, ficamos bastante entusiasmadas com as discussões e avaliamos que, tanto do ponto de vista profissional quanto pessoal, era um momento oportuno para nos dedicar ao aprimoramento da nossa formação.

Apos esse seminário começamos a nos organizar para ingressar no doutorado com o intuito de (re)visitar nossas experiências e acompanhar disciplinas e atividades envolvendo a participação de mestras/mestres quilombolas, recorte que escolhemos, sobretudo, por relações de afeto e de afinidade, mas também porque já estávamos há mais tempo envolvidas com políticas voltadas para essas comunidades e pensamos que, desse modo, poderíamos nos valer de aprendizados e experiências vivenciados em outros contextos.

No entanto, quando elaboramos e apresentamos o nosso projeto de pesquisa para a seleção do doutorado do PPGAS/UnB, não sabíamos se seria possível realizá-lo, se ou quando disciplinas ministradas por mestras/mestres quilombolas seriam ofertadas e em qual universidade, nem se teríamos autorização formal para acompanhar essas atividades, uma vez que a minha presença exigia o aceite de diferentes instâncias e atores envolvidos (mestras/mestres, colegiado dos cursos, professores do quadro da instituição, alunos, etc.).

Em 2017, quando surgiu a oportunidade de acompanhar os módulos do Programa de Formação Transversal em Saberes Tradicionais na UFMG, nos deparamos como um cenário de crise universitária, de enfraquecimento democrático e crescente polarização que vinha se refletindo em situações extremamente desafiadoras: confrontos abertos, perseguições e episódios de injúria, racismo, intolerância, xenofobia; protestos, paralisações, greves; adoecimento, físico e psíquico, de estudantes, docentes, gestores, técnicos em educação, trabalhadores terceirizados (com ocorrência de muitos casos de suicídio...).

Diante desse contexto, compreendemos que o mais prudente seria não estabelecer, de antemão, um foco de pesquisa, mas acompanhar as aulas e, posteriormente, escolher algum tema para reflexão, a partir das questões que

fossem surgindo. Com o passar do tempo, os desafios não diminuíram, ao contrário, se intensificaram. Ao perceber que estava me movimentando numa espécie de *labirinto*, busquei inspiração no mito de Teseu e Ariadne e decidi que deveria percorrer diferentes caminhos, mas deixando alguns fios que me permitissem encontrar alguma rota de saída – quiçá, *linhas de fuga* (DELEUZE & GUATARRI, 2017).

Desde o início, tentamos nos alinhar a uma das premissas básicas do Encontro de Saberes, que é a abertura ao diálogo. Essa, sem dúvida, foi uma diretriz valiosa para lidarmos com o clima de crescente polarização e de intolerância que passamos a conviver, não apenas na universidade, mas de maneira generalizada, nos mais diferentes espaços e âmbitos da sociedade brasileira. Mas, para mim, esses “fios” consistiram em me deixar guiar pelos ensinamentos, exemplo, palavras, conselhos, gestos, atitudes e lições compartilhadas pelas mestras/mestres.

Alguns desses aprendizados registramos no corpo deste trabalho, mas quero, desde já, mencionar uma orientação que tentamos seguir, a de que devíamos nos nortear pelos referenciais históricos e não teóricos, que a concretude das questões que encontrássemos ou que, simplesmente, escolhêssemos nos debruçar, aguçaria nossos sentidos, estimulando, assim, a imaginação. Ao contrário das abstrações que, muitas vezes, nos distanciam do chão, nos fazendo perder o nosso contato com o que nos alimenta e dá “sustentação”.

Não tendo sapiência e nem perspicácia para compreender, como tantas vezes tentou alertar o nosso querido Mestre Nego Bispo¹⁴, que “não são as respostas, mas as perguntas que mais ensinam”, por muito tempo, achei que estivesse andando em círculos e que não conseguiria sair daquele labirinto. Quando, na verdade, foram as várias perguntas que me permiti fazer que me possibilitaram, não só precorrer os caminhos que resultaram na escrita desse

¹⁴ Nego Bispo (Antônio Bispo dos Santos), além de ser um grande mestre com quem pudemos aprender sobre muitas coisas, sempre foi, é será um amigo próximo e querido, companheiro de aventuras e partilhas anteriores aos reencontros que tivemos no Encontro de Saberes. Em 02/12/2023, fez a sua passagem para o mundo da ancestralidade. Quando do seu falecimento, já tínhamos redigido a maior parte da tese e optei por não fazer modificações ao texto. Assim, as referências ao Mestre Nego Bispo no corpo deste trabalho têm como horizonte vivências encarnadas.

trabalho (o que não é pouco!), mas, principalmente, reencontrar meu próprio “chão”.

Digo isso porque, quis a vida, que minhas incursões de pesquisa se concentrassem em universidades onde realizei parte significativa da minha formação.

A UFMG, onde me graduei, segunda universidade mais antiga do país, fundada em 1927, à época, como Universidade de Minas Gerais (UMG), uma instituição privada, mas que contava com subvenção estatal e que teve como primeiro reitor Francisco Mendes Pimentel (1869/1957), um jurista de ideias e ideais democráticos. Dois anos após participar da fundação da UMG, criou uma associação que concedia bolsas e empréstimos e prestava assistência médica, odontológica e jurídica aos estudantes das camadas populares, hoje Fundação Mendes Pimentel (FUMP), por compreender que o papel da universidade é contribuir para que todos possam ter a oportunidade de desenvolver suas vocações e habilidades.

É importante lembrar que estamos trazendo algumas reflexões, em retrospecto. Assim, antes de avançar, preciso dizer que, apesar de Francisco Mendes Pimentel ser, para mim, um nome bastante familiar, até pouco tempo quase nada sabia sobre a sua trajetória. A não ser o que acredito ser do conhecimento da maior parte dos discentes e egressos da UFMG: o papel fundamental da FUMP para sucessivas gerações de estudantes das camadas populares que puderam frequentar e se formar nessa universidade, devido à existência dessas bolsas, empréstimos e auxílios que, há quase cem anos, impediram que a UFMG fosse uma instituição não apenas “excludente”, mas “exclusiva” da elite mineira.

E a UnB, onde fiz o mestrado, fui bolsista no INCT e, agora, concluí o doutorado, fundada em 1962, com o objetivo de ser uma instituição aberta à experimentação, que pudesse oferecer múltiplas possibilidades de trajetórias formativas, mas com intuito de ser uma “universidade necessária” (RIBEIRO, 1969), capaz de contribuir no diagnóstico dos problemas do país, sobretudo, os sociais, e propor soluções democráticas. Além de Darcy Ribeiro, teve como importante idealizador e primeiro reitor, Anísio Spinola Teixeira (1900/1971),

também jurista que cultivava ideias e ideais democráticos, de quem tinha, relativamente, mais referências, por ser temporalmente mais próximo, isto é, conhecia (bem superficialmente) algumas (poucas) das suas (inúmeras) realizações, mas praticamente não tinha tido contato com sua extensa obra intelectual.

Como dissemos, no Encontro de Saberes, tivemos oportunidade de aprender não apenas os conteúdos ministrados pelas mestras/mestres, mas também com seus exemplos e sempre ficava impressionada com o grande conhecimento que detinham sobre diferentes assuntos, nem sempre imediatamente ou, ao menos, “aparentemente”, vinculados aos domínios que costumamos associar às suas maestrias. Obviamente, não em função da escolaridade ou origem desses sujeitos. Estamos aqui falando de algo mais próximo à ideia de saber “ilustrado” que sempre é algo admirável, sobretudo, quando professado por quem também possui “sabedoria”. Creio que me farei melhor entender com exemplos.

O Mestre Nego Bispo, do Quilombo Saco/Curtume, São João do Piauí/PI, sempre compartilhava informações pormenorizadas sobre legislação agrária, história dos partidos e de políticos, das organizações sindicais (trabalhistas e patronais) e costumava consultá-lo para saber sobre o histórico de políticas públicas que trabalhei.

O Mestre Naldinho (Arnaldo de Lina), do Quilombo da Custaneira, (Paquetá/PI), e o Mestre Bengala (José Bonifácio da Luz), do Quilombo Arturos, (Contagem/MG), além de mestres das tradições religiosas e festivas das suas comunidades, são grandes conhecedores da Igreja Católica (histórico, suas hierarquias, dogmas, etc.) e discorriam, com desenvoltura (sempre de forma respeitosa) sobre as doutrinas e os cultos evangélicos, pentecostais e neopentecostais

Do mesmo modo, a Mestre Lucely Moraes Pio, do Quilombo Cedro (Mineiros/GO), ervateira que detém profundo conhecimento sobre os cerrados, possui grande domínio sobre homeopatia e florais (que são saberes, respectivamente, de origem alemã e inglesa), sobre as aplicações e uso dos fitoterápicos no Sistema Único de Saúde (SUS) e costumava compartilhar

informações de pesquisas sobre princípios ativos ainda desconhecidos pela ciência, de projeto e debates sobre esse temas no Congresso Nacional, nas Organizações Internacionais, etc.

Mais ainda. Não apenas sabiam sobre assuntos variados, como demonstravam vívido interesse em obter mais informações e ouvir diversas opiniões.

Foi, sem dúvida, a partir da convivência com as mestras/mestres que percebi o meu “parco” conhecimento sobre essas instituições que havia frequentado por anos, em diferentes momentos da minha trajetória como estudante, onde também estava realizando pesquisas para o doutorado. Esses exemplos foram, para mim, um estímulo para buscar mais informações e compartilharemos alguns “achados” ou “fios” que nos ajudaram a tecer esse trabalho.

Perscrutando o Chão

Resta-nos somente nosso inconsciente, que só através da história poderá ser compreendido e solucionado (Beatriz Nascimento)¹⁵

Francisco Mendes Pimentel nasceu na cidade do Rio de Janeiro, então capital federal, mas cresceu em Barbacena, Minas Gerais. Diplomou-se na Faculdade de Direito de São Paulo, em 1889, testemunhando, durante a sua formação, os dois principais acontecimentos da história brasileira ao final do século XIX que tiveram forte repercussão nos debates jurídicos: a abolição da escravidão (1888) e a proclamação da República (1889).

Assim que se formou retornou para Minas Gerais, ingressou no Partido Republicano Mineiro, do qual foi um dos fundadores, elegendo-se, em 1894, deputado estadual e, em seguida, em 1897, como deputado federal. Se “autodenominava um republicano histórico” (PORTES, 2005, p. 115), mas era crítico do caráter conservador da transição para a República que fez com que o Brasil permanecesse como “uma colônia de muitas metrópoles” e “uma espécie de feitoria das potências industriais” (PIMENTEL, 1896, p. 14), destacando-se, já nesse período, como defensor da educação popular como instrumento de superação dos entraves e dos graves problemas sociais herdados do passado colonial e imperial.

Durante mandato como deputado estadual, foi relator da Comissão de Instrução Pública, quando apresentou e conseguiu aprovar a Lei Estadual n.º 203/1896 que previa a criação, na esfera dos municípios, dos Institutos de Educandos Artífices para “formação de mestres e contramestres” e oferta de ensino público para crianças pobres, entre 9 a 13 anos, que, no entanto, não chegaram, à época, a ser instalados.

Sr. Presidente, não foram unicamente estes motivos de ordem teórica, antes outros de caráter prático que me levaram a apresentar o projeto que V. Exa. acaba de submeter à primeira discussão. Dia a dia estamos observando e tristemente constatando os resultados da falta de ensino técnico primário. Na cidade em que resido, em Barbacena, existem abundantes jazidas muito

¹⁵Em: *Quilombola e Intelectual. Possibilidades nos Dias de Destruição*. São Paulo: Editora Filhos de África, 2019, p. 49.

próprias para serem exploradas pela indústria cerâmica; entretanto as companhias ou associações que para tal fim ali se fundaram, não querendo se limitar ao fabrico de artefatos grosseiros, da telha e do tijolo, tiveram de, a custa de enormes sacrifícios, importar operários oleiros de Portugal, da Itália e da Alemanha

E o que se está dando com a construção da Nova Capital mineira? O operário é estrangeiro, estrangeiro o contramestre, estrangeira toda a ferramenta empregada e quase todo o material, é importado; só não é estrangeira, só é nacional a alta direção técnica e o pessoal burocrático, porque nós, só nos temos ocupado com o ensino superior e com a formação do vasto proletário oficial dos empregados públicos [...]

A magna questão que, desde a segunda metade do século XIX, tem, não só preocupado, mas também agitado as nações que demandam o verdadeiro progresso social é a educação popular. Nesta obra ingente se empenham todos os povos que almejam o seu aperfeiçoamento e a felicidade pública, reconhecendo que a educação, pela sua influência decisiva na criança e na família [...]

À grande massa nós mal ministramos um ensino ilusório, sem valor prático e sem sistematização científica, atirando anualmente à luta pela vida, dezenas de milhares de indivíduos completamente desprovidos e desparelhados de meios e habilitação para lutar e para viver, ao passo que assim se procede para com o povo, desabrocha o Estado em favores para uma minoria feliz e favorecida com o ensino secundário e superior.

Para o pobre, para o operário, para o proletário, para o verdadeiro povo, enfim, cessa a educação aos primeiros passos da vida; para o rico, para o abastado, para o protegido, para essa minoria favorecida, o Estado a acompanha com a tutela solícita através do ensino secundário e superior até conferir-lhe um grau científico que social e legalmente a coloca em posição vantajosíssima na competência vital (Francisco Mendes Pimentel, em discurso na Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, sessão de 06/06/1896)¹⁶.

¹⁶ PIMENTEL, F. M. "Anais da Câmara dos Deputados". *Imprensa Oficial*, Belo Horizonte, 1896, p. 15.)

Com menos de um ano de mandato como deputado federal, renunciou, declarando-se desiludido com os rumos do seu partido e transferiu-se para a recém-inaugurada capital mineira, Belo Horizonte, onde, em 1890, foi nomeado professor substituto da Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte, com a aprovação da tese “Dos Crimes da Imprensa”.

No ano seguinte, foi promovido a catedrático de direito criminal e convidado a organizar e presidir o Conselho Penitenciário do Estado de Minas Gerais. Enquanto jurista e professor era uma das poucas vozes críticas à criminologia positivista. Apesar de não combater diretamente as teses racistas dominantes no campo da medicina criminal que não era sua especialidade, as considerava uma “amplificação deformada da verdade, como a caricatura é o exagero da realidade” (PIMENTEL, 1912 *apud* PINTO, 2010, p. 145).

Como conselheiro, preconizou a criação de regime penitenciário misto industrial agrícola que pudesse proporcionar, à maioria dos detentos, trabalho remunerado em condições de semiliberdade, com constituição de pecúlio junto à Caixa Econômica para futura aquisição de terras pelos egressos, facilitada pelo Estado e a instituição de sistema de prisões regionais com escolas e oficinas. Também foi responsável pela fundamentação jurídica do primeiro instituto de Livramento Condicional adotado em Minas Gerais (PORTES, 2001; PINTO 2010; SILVA, 2010).

Nesse período, dedicou-se a diversas atividades públicas. Participou da fundação do jornal *Diário de Minas*; da *Revista Forense* (1904); do Instituto João Pinheiro (1909)¹⁷; do Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais (1911); da *Revista Assistência* (1911); do Banco Hipotecário e Agrícola de Minas Gerais (1911); do Instituto dos Advogados de Minas Gerais (1915). Em 1909, foi eleito para Academia Mineira de Letras, mas recusou, sob o argumento de não ser escritor e, em 1917, foi nomeado ministro do STF (1917), deslocando-se até a capital federal, para solicitar a anulação e fazer campanha pela nomeação de Edmundo Lins, professor e presidente do Tribunal de Justiça de Minas Gerais, o qual, na sua avaliação, tinha sido injustamente preterido, devido a voto

¹⁷ Segundo Faria Filho (2001), trata-se de experiência provavelmente pioneira, implementada entre 1909/1934, de educação voltara para trabalho remunerado, destinado a preparação de crianças abandonadas, órfãos e/ou carentes que ingressam na instituição a partir de 8 anos, em regime de internato, onde podiam permanecer até os 21 anos.

fundamentado no TJ/MG contrário a interesses do poder executivo estadual (GUERRERO, 2020).

Os primeiros passos que, mais tarde, culminaram na criação da FUMP remontam esse período. Em 1911, Mendes Pimental foi nomeado diretor da Faculdade Livre de Direito, cargo que ocupou por 19 anos. Em 1912, criou a Fundação Afonso Pena, um dos primeiros órgãos colegiados superiores com participação discente que concedia empréstimos estudantis. Professores e estudantes participavam da seleção dos beneficiários, comprometendo-se “sob palavra de honra”, não revelar a aplicação do fundo, de modo a evitar constrangimentos e atos de discriminação contra alunos mais pobres. Após diplomação, os beneficiários deveriam restituir esses empréstimos, para que outros estudantes pudessem acessar o fundo e, assim, assegurar a sua continuidade.

Segundo Vilchez Guerrero (2020, p. 447), atual diretor da Faculdade de Direito da UFMG, consta nas atas da Congregação que a Fundação tinha como objetivo preencher um “sensível vácuo no meio acadêmico” que levava “muitos moços inteligentes”, desprovidos de recursos, a abandonar os estudos e outros documentos (que, só mais tarde, viriam a público), revelam que o patrimônio inicial dessa Fundação se formou a partir da doação de Mendes Pimental de um conto (1 milhão) de réis e o qual também se tornou donatário mensal de 200 mil réis.

Quando a UMG, hoje UFMG, foi criada, em 1927¹⁸, e Mendes Pimentel indicado como primeiro reitor, fundou, em 1929, a Associação Universitária Mineira (AUM, hoje Diretório Central dos Estudantes/DCE), instância colegiada que passou a selecionar, com base em critérios objetivos, os estudantes a serem contemplados com gratuidade das mensalidades subvencionadas pelo erário público que, até então, eram indicados pelo gabinete do governador (PORTES, 2001).

¹⁸Por meio do Decreto-Lei n° 956, assinado pelo governador de Minas Gerais, que autorizou a reunião, em universidade, da Faculdade Livre de Direito (fundada em Ouro Preto, em 1892, e transferida para a nova capital, Belo Horizonte, em 1898), da Faculdade Livre de Odontologia (1907), da Escola Livre de Engenharia (1911), da Faculdade de Medicina (1911) e do Curso de Farmácia (1914).

No ano seguinte, obteve, junto à Faculdade de Direito, autorização para extinguir a Fundação Afonso Pena, com transferência do seu patrimônio para criação, no âmbito da AUM, da Caixa dos Estudantes Pobres que, 1936, foi transformada em Assistência Universitária Mendes Pimentel (AUMP), atual FUMP¹⁹.

Anísio Teixeira, apesar de também ser jurista, não desenvolveu uma carreira na sua área de formação. Foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932) e elegeu a educação pública como sua causa prioritária. Criou, reestruturou e presidiu algumas das mais importantes instituições educacionais do país²⁰. Em 1935, foi o principal idealizador da Universidade do Distrito Federal (UDF)²¹, modelo inovador de instituição universitária, de formação docente e cultivo de saberes plurais, aberta à imaginação e ao diálogo, fundada com o intuito de socializar “a cultura, socializando os meios de adquiri-la” e, assim, “trabalhar e lutar por um Brasil de amanhã” (TEIXEIRA, 1935, s/p).

Mendes Pimentel era bem mais velho que Anísio Teixeira, mas foram contemporâneos da Revolução de 1930. Ambos pertenciam à Aliança Liberal e assistiram os seus projetos e anseios de construção de uma educação para democracia serem demolidos e, com a ascensão das forças e ideologias fascistas do golpe que instaurou a ditadura do Estado Novo (1937-1945), foram obrigados a abandonar suas cátedras nas universidades que lecionavam e de que participaram, ativamente, da fundação.

Instigada com esses paralelos, fomos atrás de mais informações e nos surpreendemos, ao constatar que, três décadas mais tarde, Anísio Teixeira, novamente assistira o projeto da UnB em que estava engajado ser destruído num golpe de estado, materializado sob a pena do mesmíssimo ideólogo fascista, Francisco Campos (1891/1968) que, além de ser o autor da Constituição autoritária de 1937, elaborou a fundamentação jurídica dos chamados “Atos Institucionais” (AI) e redigiu o preâmbulo do AI. 1, de instauração da Ditadura

¹⁹ Para mais informações, conferir <https://www.fump.ufmg.br/>

²⁰ A exemplo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

²¹ A UDF era uma instituição distrital instalada na cidade do Rio de Janeiro/RJ, então capital federal.

Militar (1964/1985). Pouco antes de falecer, em 1968, ainda teve tempo de encaminhar sugestões para a redação da Constituição de 1967 que suprimiu, formalmente, os princípios democráticos da Constituição de 1947 (FERNANDES, 2007).

Resolvemos pesquisar um pouco mais sobre a trajetória de Francisco Campos que era próximo de Gustavo Capanema (1900/1985), ambos juristas e diplomados na mesma Faculdade de Direito de Belo Horizonte, onde Francisco Mendes Pimentel era professor catedrático e diretor no tempo em que eram alunos. Fui em busca de possíveis inter-relações e pude observar que o afastamento de Mendes Pimentel da UMG ocorreu em 1930, em função de regramentos baixados pelo recém-criado Ministério da Educação que teve Francisco Campos como o primeiro titular da pasta.

Uma das primeiras normas editadas foi a aprovação automática dos estudantes com mais de 50% de frequência. Mendes Pimentel, que sempre foi republicano de valores democráticos, submeteu a questão para apreciação do Conselho Universitário, numa sessão aberta na Faculdade de Direito, em 18 novembro de 1930.

O Conselho deliberou que o decreto não deveria ser aplicado, por ferir a autonomia da instituição que, apesar de receber subvenção do Estado de Minas Gerais destinadas ao custeio de mensalidades de estudantes carentes, não era estatal, nem tampouco tinha vínculos com a administração federal. Logo após decisão, iniciou-se um enorme tumulto, com agressões verbais e físicas, depredação, arremesso de pedras, uma delas desferidas contra Pimentel e feriu a sua cabeça e, por fim, disparos de arma de que levou a morte de um estudante de medicina.

Foi após esse grave incidente que Pimentel renunciou ao reitorado e à cátedra de professor da UMG. Um dos seus filhos foi apontado como autor do disparo, levado a júri e absolvido, em 1931, com reconhecimento de legítima defesa de terceiro em circunstâncias, ainda hoje, pouco esclarecidas. Segundo Guerrero, o quebra-quebra foi insuflado “por pessoas estranhas ao meio universitário” (2020, p. 451)

O que se sabe é que, após a renúncia de Pimentel, a UMG teve sua autonomia cassada e a reitoria ocupada por Lúcio José dos Santos (1875-1944), intelectual católico conservador que integrou a “Câmara dos Quarenta” da Ação Integralista Brasileira. O julgamento do seu filho transcorreu quando Gustavo Capanema estava no comando da Secretaria do Interior e Justiça do Estado de Minas Gerais, participando, no mês seguinte, do lançamento do Manifesto da Legião Liberal Mineira, organização paramilitar inspirada no nazifascismo e idealizada por Francisco Campos, então ministro da Educação e tido como principal “mentor político e intelectual de Capanema” nesse período (SCHWARTZMAN et al, 2002, p. 53).

A estratégia, no entanto, não conseguiu angariar muitos adeptos e foi considerada um equívoco político. Capanema que estava à frente das forças policiais mineiras, acabou atuando como mediador desse conflitos, desentendendo-se com Campos. Em 1934, com o fim do governo provisório, Vargas foi reconduzido à Presidência para dar continuidade as reformas, até fossem realizadas as eleições diretas de 1938, quando as habilidades de conciliação de Capanema foram recompensados, com a sua nomeação para ministro da Educação e Saúde, apesar das campanhas contrárias de Francisco Campos que tentava emplacar o nome de Plínio Salgado, liderança popular dos integralistas, para assumir o posto.

Francisco Campos, por sua vez, foi quem substituiu Anísio Teixeira no comando da Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal, afastado em 1935, após ser acusado de “comunista”, apesar de ser publicamente liberal convicto²². A nomeação de Campos, além de assinalar o aprofundamento das mudanças que havia introduzido quando esteve à frente do Ministério da Educação, também era uma espécie de “fachada” da sua presença na capital

²² Anísio Teixeira, enquanto homem público, mantinha contato com várias forças políticas e intelectuais. Chegou a publicar alguns artigos no jornal *A Manhã*, ligado a Aliança Libertadora Nacional (ALN), frente que reunia vários setores de esquerda contrários ao fascismo e ao imperialismo, sem, contudo, jamais aderir à organização que foi responsável pela deflagração, em 1935, do levante armado que ficou conhecido como Intentona Comunista.

O levante foi rapidamente sufocado e, em seguida, Getúlio Vargas mobilizou seu aparato de propaganda para associá-lo a uma ação exclusivamente comunista, desencadeando violenta repressão sobre diversas correntes políticas de oposição, quando Anísio Teixeira foi detido, acusado de participar do levante e, após liberação, afastado das atividades na administração pública.

federal, quando passou a trabalhar na elaboração sigilosa da Constituição autoritária de 1937 e sendo, às vésperas do golpe, nomeado por Vargas como ministro da Justiça.

Apesar dos seus desentendimentos com Francisco Campos, Capanema sempre o admirou. Quando do seu falecimento, em 1968, o descreveu como “grande morto que hoje pranteamos” cuja “mentalidade superior” merecia biografia, não como as que “se escrevem a esmo, desinteressadas da inteira verdade e quase sempre sem a preocupação do exemplo, isto é, sem conteúdo moral, destituídas das lições contidas nas vidas exemplares” (CAPANEMA, em discurso na Câmara Federal, em 20/11/1968, *apud* BAIA HORTA, 2010, p. 11).

Campos e Capanema não só eram politicamente próximos, mas conterrâneos e “aparentados”, descendentes da afamada Joaquina de Pompeu (1752-1824)²³, uma das mais perversas fazendeiras escravocratas da região central de Minas Gerais, onde nasci e me criei, e que cujas histórias terríveis conheço desde a tenra infância, que me foram narradas pelos vizinhos e conhecidos, pelos meus pais, tias e tios, pelos foliões e nossos irmãos congadeiros²⁴.

Mas quero e preciso contar sobre a minha amada avó, Dona Nadir, já falecida, uma mulher negra, bastante ativa, conhecida por não ter “papas na língua” e que falava, abertamente, sobre racismo e discriminação, num tempo em que esses temas eram cercados de “tabu”. E também da exploração que sofreu, desde menina, trabalhando nas fazendas da região e, principalmente da sua coragem de ir embora, bem jovem, para cidade grande, deixando para trás a humilhação e sofrimento de colher arroz num área de pântano cheio de sanguessugas, que grudavam nas suas pernas, drenando a sua dignidade e juventude.

²³ Joaquina Bernarda da Silva de Abreu Castelo Branco e Silva Castelo Branco Souto Maior de Oliveira Campos

²⁴De diferentes irmandades congadeiras da nossa região e da Guarda de Moçambique Nossa Senhora Imaculada da Conceição do município de Sete Lagoas/MG, da qual participamos, eu, meu companheiro Pedro e a nossa filha Nara, batizada e corada na irmandade e “Rainha da Coroa Pequena”, como nomeou a nossa saudosa matriarca, Dona Native. Salve Maria!

Quando criança, meu pai adquiriu um pequeno sítio nos cerrados de Paraopeba, que minha avó nunca ia. Dizia que não gostava de roça, nem para passear.

Tive só um filho e não me arrependo. Foi até muito. Fiz o certo na minha situação. Hoje, tenho a minha casa. Vivo como quero, com liberdade. Como bem e o que gosto e tenho três netos inteligentes que estudam em boas escolas.

Todo conhecimento histórico pode ser representado pela imagem de uma balança em equilíbrio, que tem sobre um dos seus pratos o ocorrido e sobre o outro o conhecimento do presente. Enquanto no primeiro prato os fatos reunidos nunca serão insignificantes e numerosos demais, o outro deve receber apenas alguns poucos pesos – grandes e maciços (BENJAMIN, 2009, p. 510).

Organização da Tese (Blocos Temáticos)

Foi, portanto, ao reconectar com essas lembranças e sentimentos vivenciados na intimidade do solo doméstico que me alimentou, constitui e sustenta, que, finalmente, me dei conta que tínhamos realizado leituras e levantamentos sobre várias questões, sem dúvida, relevantes para a nossa pesquisa (cotas, ações afirmativas, diversidade epistêmica, quilombos, saberes tradicionais, formação transversal, etc.), sem, contudo, procurar refletir e estabelecer vínculos mais estreitos com os problemas relacionados ao enfraquecimento da democracia brasileira que era, justamente, um dos componentes mais evidentes da crise que não sabíamos como lidar e que se agudizou.

Foi, portanto, nos inspirando no exemplo de tantas pessoas queridas, fazendo perguntas, voltando, (re)voltando e percorrendo caminhos nada retilíneos, que estruturamos o presente trabalho a partir de três grandes blocos temáticos.

No primeiro bloco buscamos (re)vistar e (re)pensar a história do ensino superior no Brasil que, como nos sugere Gomes não é um *campo fixo* e “se configura como espaço-tempo inquieto que é ao mesmo tempo indagador indagado pelos coletivos sociais diversos” (2017, p. 25), retomando algumas questões abordadas no tópico anterior em outra chave, creio que mais “historiográfica”.

No segundo bloco traremos mais elementos sobre o histórico de implementação do Encontro de Saberes na UnB, além de alguns dados que sistematizamos sobre as ações afirmativas em interface com a questão dos quilombos.

No terceiro bloco compartilhamos registros etnográficos de atividades ministradas pelas mestras/mestres quilombolas na UFMG e, como (des)fecho, oferecemos três ensaios que almejam a continuidade desses diálogos em (trans)formação.

BLOCO TEMÁTICO I – O “PASSADO DO PRESENTE” DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Com efeito, os contornos da parte positiva só se realçarão nitidamente se ela for devidamente delimitada em relação a parte negativa. Toda negação, por sua vez, tem o seu valor apenas como pano de fundo para os contornos do vivo, do positivo (Walter Benjamim)²⁵

Da Colônia ao Estado Novo

Segundo Anísio Teixeira, o Estado colonial português sempre teve uma consciência bastante aguda da “função política da educação”, adotando no território brasileiro uma série de medidas para impedir qualquer forma de desenvolvimento intelectual autônomo (1989, p. 39). Assim, ao contrário dos espanhóis que, já no século XVI, buscaram instalar universidades nas suas possessões americanas para constituição de corpo administrativo, jurídico e eclesiástico, empreenderam uma política de formação dos quadros mais especializados na metrópole lusitana, de modo a assegurar a mais completa unidade cultural e ideológica das suas elites que viviam em ambos lados do atlântico.

As escolas de ensino superior foram proibidas, bem como outras instituições e instrumentos susceptíveis ao fomento de mudanças na ordem vigente (tipografias, imprensa, maquinários fabris mais sofisticados, etc.). O monopólio da educação foi entregue à recém-fundada Companhia de Jesus, responsável pela estruturação de um sistema de ensino para conformação e reprodução dos estamentos sociais rigidamente hierarquizados, segundo um escalonamento que, nas palavras de Anísio Teixeira, “lembraria o das castas orientais”: clero, nobres, misteres/artesãos, africanos escravizados e povos indígenas originários tidos como verdadeiras reservas humanas de trabalho compulsório, sujeitos a catequização e conversão em frentes de defesa dos povoamentos portugueses (1989, p. 40).

Aos povos indígenas foi imposto um programa especial de instrução elementar para fins de evangelização nos aldeamentos e aos africanos a desumanizadora disciplina do trabalho escravizado desprovida de tipo de

²⁵ Em: *Passagens*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009, p. 501.

escolarização cuja oferta era formalmente proibida e inacessível aos que conseguiam obter liberdade. Já os filhos da aristocracia residente e das poucas famílias que acumulavam cabedal suficiente para subir na rígida escala social, dispunham de educação de altíssimo nível nos reais colégios jesuíticos e/ou formação de clérigos, nos quais podiam ser admitidos, mediante licença, educandos pobres, mas os cursos ofertados eram subdivididos em classes de pregadores/professores (para formação de letrados) e de evangelizadores (instrução elementar acompanhada de formação teológica de cunho mais oral). (TEIXEIRA, 1989).

Segundo Cunha (2007), a instrução elementar abrangia o ensino das primeiras letras/alfabetização, cálculos básicos e doutrina católica, com terminalidade para os indígenas e os brancos pobres. Na sequência, em nível colegial, eram ofertadas três modalidades: 1. Teologia, de formação eclesiástica, com quatro anos de duração e ensino de dois grandes currículos, teologia especulativa e teologia moral; 2. Humanidades, com duração de dois anos para ensino de erudição/retórica, gramática, geografia, história e mitologia; 3. Artes, que também era chamado de ciências naturais e de filosofia, com três anos de duração e propedêutico ao ensino universitário, centrado no ensino de lógica, física, matemática, ética e metafísica. Todos os cursos, incluindo a instrução elementar, eram ministrados em latim.

Segundo Teixeira, nos colégios, a educação ministrada era idêntica à da metrópole²⁶ e, após concluir os chamados “estudos menores” (educação secundária), podiam se deslocar para a metrópole para cursar os “estudos maiores” (educação superior) na Universidade de Évora e, sobretudo, na Universidade de Coimbra, que se constituiu, historicamente, como principal instituição de formação da elite lusitana e como uma das grandes forças unificadoras do império português.

O brasileiro da Universidade de Coimbra não era um estrangeiro, mas um português nascido no Brasil, que poderia mesmo se fazer professor da

²⁶ A exemplo do Provincial do Colégio da Bahia, Inácio Tolosa, fundado em 1572, na cidade de Salvador/BA cujo curso de Teologia foi equiparado ao da Universidade de Évora e seus alunos formados recebidos na Universidade de Coimbra para o último ano no Colégio de Artes, sendo reconhecidos os três primeiros anos cursados na colônia brasileira (BARRETO & FILGUEIRAS, 2007).

Universidade. O Reitor Francisco de Lemos de Faria Pereira Coutinho, membro da Junta de Providência Literária, constituída para estudar e projetar a radical reforma universitária do tempo de Pombal, e, depois, o executor da reforma e reitor por cerca de 30 anos, era um brasileiro nascido nos arredores do Rio de Janeiro; José Bonifácio de Andrada, o brasileiro considerado patriarca da Independência do Brasil, foi antes professor da Universidade de Coimbra. Como estes, vários outros “brasileiros” foram ali professores (TEIXEIRA, 1989, p. 43).

Fundada em 1290, na forma de *Studium Generale*, formado pelas Faculdades de Artes, Direito Canônico e Civil e Medicina, a Universidade de Coimbra é a mais antiga de Portugal e uma das mais antigas do continente europeu. Após período de itinerância, recebeu a denominação que se tornou conhecida, ao se fixar, em 1537, na cidade de Coimbra, no mesmo século que Portugal passou por crise sucessória no Reino que culminou, em 1580, na unificação das Coroas de Portugal e Espanha (União Ibérica), sob domínio da última e esfacelamento do império português, com ocupação dos domínios ultramarinos pela rebelada e protestante Holanda que acabara de conquistar independência da Espanha.

Assim, a retomada, em 1640, da autonomia portuguesa se deu num momento de guerras luso batavas no nordeste do Brasil (1630-1654) e forte reafirmação católica, quando, segundo Teixeira, a Universidade de Coimbra foi repassada à Companhia de Jesus, responsável pela sua transformação numa instituição a “serviço da Contrarreforma e da Inquisição”, firmando-se como “centro de cultura mais caracterizadamente estacionária” de todo o mundo europeu (1989, p. 41).

Foi, portanto, numa universidade que buscava resguardar valores da cultura latina medieval que se formou a elite colonial brasileira, situação que apenas começou se modificar a partir da segunda metade do século XVIII, na esteira das reformas modernizantes, introduzidas por Marques de Pombal, Ministro do Rei Dom José (1750/1777), que tiveram amplo escopo e visavam superar os entraves do conservadorismo, herdado da restauração católica, apontado como responsável pelo atraso científico e industrial de Portugal no

mundo europeu.

No campo da educação, as reformas pombalinas começaram a ser implantadas em 1759, com a proscricção dos jesuítas, confisco dos bens da Companhia, fechamento da Universidade de Évora (instituição de ensino eclesiástico)²⁷, nacionalização dos estudos menores com supressão das prerrogativas da Igreja Católica na formulação dos programas pedagógicos, introdução das “aulas régias” (laicas), profissionalização da classe docente, instituição de posto de diretor de ensino e adoção do uso da língua vernácula portuguesa (MACIEL & NETO, 2006).

Com a edição o “Estatutos Pombalinos de 1772, alcançou os estudos maiores, quando a Coimbra passou por reforma radical, alçada ao status de refundação (“nova criação”), inspirada no iluminismo já reinante na Europa, tendo, inclusive, como primeiro reitor um luso-brasileiro, o Bispo Lemos (Francisco de Lemos de Faria Pereira Coutinho). A partir de então o ensino universitário foi remodelado e subdivido em ciências teológicas (Faculdade de Leis) e ciências naturais e filosóficas (Faculdade de Medicina, Matemática e de Filosofia). A filosofia foi reconceituada e o instituto também passou a formar agrônomos, botânicos, naturalistas, mineralistas e metalurgistas. As ciências naturais, assim identificadas, se tornaram o cerne da nova instituição, agora voltada à experimentação e suas aplicações (MELLO PEREIRA & CRUZ, 2009; SAMPAIO, 1991).

Nesse período, o Brasil não dispunha de estabelecimentos de estudos maiores, mas contava com um sistema de seminários e colégios jesuíticos espalhados por todo o território, que sofreu forte revés com extinção da Companhia de Jesus, enfrentando sérias dificuldades para a absorção dessas mudanças cujos efeitos, segundo Teixeira, além de desastrosos, foram mais “retardados”, não só devido à ausência de infraestrutura compatível, principalmente, como insuficiência de professores para substituir os jesuítas. Consoante esse autor:

²⁷ Segunda universidade a ser fundada em Portugal, em 1559, a partir do Colégio do Espírito, pelo então Inquisidor-mor e Arcebispo de Évora, Cardeal Dom Henrique, posteriormente ordenado como Rei de Portugal, e a qual só foi mais de 200 anos depois, em 1973, durante a ditadura do Estado Novo de Portugal, quando foi criado, no mesmo local, o Instituto Universitário de Évora.

[...] *no Brasil a influência jesuítica fora mais exclusiva, se assim podemos dizer, do que no Reino, e as forças intelectuais de oposição aos jesuítas não chegaram a desenvolver-se a ponto de criar receptividade para a reforma. O Brasil só a via como a destruição do sistema escolar existente, que era dos jesuítas. Por outro lado, a obra de Pombal, francamente reivindicadora do poder da Coroa, contribuía para acentuar mais do que abrandar os aspectos colonizantes de Metrópole. O poder jesuítico parecia à Colônia, graças ao sistema escolar existente, menos distante e mais “seu”, podendo sobre ele exercer-se mais a sua influência do que sobre o poder da Coroa. Se a reforma de Pombal teve influência no Brasil, essa lhe teria de chegar por intermédio dos seus estudantes de nível superior formados em Coimbra após a reforma* (TEIXEIRA, 1989, p. 44).

No início do século XIX, num contexto bastante “excepcional” de transmigração da família real para o Brasil, em 1808, em fuga das tropas napoleônicas que ocuparam Portugal, seriam fundadas as primeiras escolas superiores para suprir necessidades prementes da corte lusitana recém-transplantada.

Segundo Teixeira, tão logo a família real aportou em Salvador/BA, o comércio local se reuniu e solicitou “a fundação, na Bahia, de uma *universidade literária*, oferecendo importante soma em dinheiro para a construção do palácio real e o custeio da universidade” (1989, p. 44). Mas o pedido não foi atendido, optando-se pela recomendação do luso-brasileiro José Correia Picanço, antigo professor de Coimbra e cirurgião-mor do Reino. Assim, em fevereiro de 1808, iniciou-se em Salvador/BA, a instalação do Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia (atual Faculdade de Medicina da UFBA) primeira escola de ensino superior fundada no Brasil.

Com a transferência, ainda em 1808, da corte para a cidade do Rio de Janeiro, inicia-se a instalação de outras instituições que também passaram a ofertar ensino superior, segundo Mendonça, na “grande maioria, diretamente articuladas à preocupação com a defesa militar” (2000, p. 134).

Ainda no ano de 1808, cria-se, no Rio de Janeiro, a Academia de Marinha, e, em 1810, a Academia Real Militar, para a formação de oficiais e de

engenheiros civis e militares. Também em 1808, criaram-se os cursos de anatomia e cirurgia, para a formação de cirurgiões militares, que se instalaram, significativamente, no Hospital Militar (como também era o caso do curso da Bahia). A esses cursos, de início simples aulas ou cadeiras, acrescentaram-se, em 1809, os de medicina e, em 1813, constituiu-se, a partir desse cursos, a Academia de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro.

Outros cursos foram ainda criados, na Bahia e no Rio de Janeiro, todos eles marcados pela mesma preocupação pragmática de criar uma infraestrutura que garantisse a sobrevivência da Corte na colônia, tornada Reino-Unido. Na Bahia, a cadeira de economia (1808), e os cursos de agricultura (1812), de química (1817) e de desenho técnico (1817). No Rio, o laboratório de química (1812) e o curso de agricultura (1814).

Alguns cursos avulsos foram ainda criados em Pernambuco, em 1809 (matemática superior), em Vila Rica, em 1817 (desenho e história), e em Paracatu, Minas Gerais, em 1821 (retórica e filosofia), visando suprir lacunas do ensino ministrado nas aulas régias. A Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, criada em 1816, no seu plano original também estava marcada pela preocupação com a formação técnica (MENDONÇA, 2000, p. 134).

Como sabemos, a elevação à condição de Reino não foi a única “excepcionalidade” da história do Brasil que, 1822, com a “independência” de Portugal, converteu-se na única monarquia vigente em todas as Américas, governada por uma parte da família real que se aliou às aristocracias locais, manteve o regime escravista, adotando estratégias bastante similares de centralização política.

Logo após a emancipação, em 1827, foram fundadas as Faculdades de Direito em Olinda/PE e São Paulo/SP, para fortalecimento da nova estrutura jurídica e anunciada a criação da Escola de Minas, em Ouro Preto/MG, para incremento das atividades de exploração minerária, mas que apenas seria instalada 34 anos mais tarde (IESALC/UNESCO, 2002).

No mesmo ano, foi publicada a Lei de Instrução Pública de 1827 que determinou a criação de escolas para ensino das primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, posteriormente emendada pelo Ato

Adicional de 1834 que repassou às assembleias provinciais autonomia para legislar sobre instrução primária e ensino secundário nos seus respectivos territórios, bem como para criar estabelecimentos próprios para sua oferta, eximindo o governo central. Diante do estado de penúria da maioria das províncias, a medida acabou fazendo com que a maior parte do território continuasse desprovida de escolas.

Já o ensino superior ficou sob domínio exclusivo governo central que resistiu às pressões da Igreja para fundação de estabelecimentos de cunho confessional, fixando sua competência privativa e passando a exercer forte controle sobre essas instituições: nomeação de administradores, diretores e catedráticos com base em critérios de lealdade política, estreita regulação dos cursos e das suas disciplinas, definição dos livros e tratados que os docentes deveriam se basear para a redação obrigatória dos seus compêndios (SAMPAIO, 1991).

Esse rígido monopólio perdurou até a chamada Reforma de Leôncio de Carvalho de 1879, quando foram introduzidos os primeiros parâmetros de liberdade de cátedra, bem como autorizada a criação de cursos superiores mantidos por associações particulares, mas que não chegaram a ser implementados. Tampouco houve empenho estatal para a criação de novas faculdades que, afora poucas iniciativas concretas, limitou-se a manter as instituições fundadas na colônia e os projetos que propunha a criação de universidades foram reiteradamente rejeitados e/ou ignorados (MENDONÇA, 2000).

Para se ter uma ideia, segundo Anísio Teixeira, durante a monarquia chegaram a ser apresentados 42 projetos que preconizavam a criação de universidades no Brasil, “desde o de José Bonifácio até o último, que é o de Rui Barbosa, em 1882,” sempre recusados, sob argumento que se tratava de uma instituição decadente e incapaz de servir aos interesses de um “país novo”, tomando como exemplo Coimbra (que era a experiência mais próxima dos brasileiros) que permaneceu, um longo período, dominada pela escolástica, desconsiderando-se, assim, a existência de outras referências mais atuais ou modernas (a exemplo do modelo alemão humboldtiano de universidade de

pesquisa) (1968, p. 25).

Como resultado, ao final do governo monárquico a imensa maioria da população brasileira não era alfabetizada e o país dispunha de pouquíssimas faculdades isoladas de ensino profissionalizante “que dava direito a ocupar posições privilegiadas” na administração pública e no restrito mercado de profissões liberais (SAMPAIO, 1991, p. 3).

A queda do Império e passagem para a República, em 1889, apesar de impulsionada pela abolição da escravatura (1888), não contou com ampla participação da sociedade e pouco dialogou com as aspirações populares, efetivando-se por meio de golpe de estado apoiado pelos setores da elite e conduzido por uma pequena “ala” militar que dissolveu a corte, prendeu opositores, exilou a família real e fechou o antigo Parlamento. O governo provisório foi assumido pelos militares e, a partir da aprovação da primeira Constituição republicana, em 1891, estabeleceu-se novo regime político federalista, com reserva de parcelas de poder para a União e instituição de mandados eletivos, que, na prática, significaram a continuidade do poder dos latifundiários, com hegemonia dos cafeicultores paulistas ligados ao setor agroexportador e dos produtores de leite de Minas Gerais que passaram a ser alternar à frente do governo federal, por meio da realização de eleições fraudulentas.

Com a descentralização política, o sistema de educação também foi descentralizado, quando, pela primeira vez, autorizou-se a oferta de ensino superior nas três esferas de governo, bem como pelo setor privado e pelas instituições de cunho confessional (DURHAN, 2003). Mas a repartição de competências permaneceu estruturalmente idêntica ao modelo legado pelo Império: à União cabia legislar sobre o ensino superior ministrado na Capital Federal e promover a instrução no Distrito Federal, bem como criar (não privativamente e nem obrigatoriamente) escolas de ensino secundário nos estados. Já aos demais entes da federação (estados e municípios) competia promover o ensino primário e organizar, autonomamente, os seus sistemas escolares, sem, contudo, se buscar introduzir dispositivos para assegurar a equalização da oferta.

Replicou-se, assim, o antigo sistema marcado pelas suas profundas assimetrias regionais e diferenciação entre a educação para elites (escolas secundárias e ensino superior) daquela voltada aos estratos médios urbanos (instrução primária), com ausência de escolarização para grandes massas marginalizadas.

Mas logo se fez necessário ampliar esse escopo. Era um momento de transição de uma sociedade eminentemente rural e recém-saída da ordem escravista, que precisava se modernizar, atualizar as relações de trabalho na grande lavoura, bem como fornecer mão de obra para a nascente indústria nacional.

Para conformidade com os novos tempos, adotou-se como uma das principais estratégias as políticas de incentivo à imigração de mão de obra, sobretudo, de origem europeia. Mas, ao contrário do que a ideologia do braqueamento tenta(va) inculcar, a maior parte desses imigrantes também provinha de áreas rurais, com baixo nível de escolarização. Assim, longe de resolver os problemas de insuficiência de pessoal qualificado para as novas funções especializadas demandadas nas indústrias, agudizou, ainda mais, a necessidade de expansão e de mais completa reestruturação do sistema educacional.

Ao longo da Primeira República (1889-1930), foram empreendidas sucessivas reformas educacionais²⁸, mas que, por mais que tenham buscado acelerar essas transformações, partiram de uma infraestrutura diminuta e precisaram negociar com valores herdados por uma sociedade excludente e rigidamente hierarquizada, processando-se de uma forma lenta e bastante irregular.

As campanhas pela ampliação da instrução elementar fomentaram a expansão das escolas primárias, no entanto, a oferta ficou basicamente concentrada nas capitais e grandes centros urbanos e, assim como ocorria no Império, permaneceu inexistente na maior parte do território brasileiro e/ou ministrada por meio de iniciativas improvisadas e domésticas (SCHUELER & MAGALDI, 2008).

²⁸ Reforma Benjamin Constant (1890); Código Epitácio Pessoa (1901); Reforma Rivadávia Correa (1911); Reforma Carlos Maximiliano (1915); Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925).

A educação superior, por sua vez, conseguiu sair do estado de longa estagnação. Foram abertas novas escolas, sobretudo, pelo setor privado e confessional, mas essas também ficaram concentradas nos principais centros urbanos, sobretudo São Paulo²⁹, e os cursos que ofertavam continuaram fortemente orientados à formação de cunho profissional (DURHAN, 2003, SAMPAIO, 1991).

Os debates sobre a necessidade de criação de universidades também ressurgiram, mas, precisaram enfrentar antigas resistências enraizadas num imaginário descolado das referências atualizadas (TEIXEIRA, 1968). Levou, portanto, um certo tempo para amadurecimento dessas discussões que viabilizaram a criação, em 1920, âmbito do governo federal, da primeira universidade brasileira³⁰, Universidade do Rio de Janeiro (atual UFRJ), que se formou a partir da reunião da Faculdade de Medicina, da Escola Politécnica (ambas, criadas pela colônia) e de duas Faculdades Livres de Direito (isto é, privadas).

Nesse mesmo período, o setor cafeeiro que já tinha se convertido na

²⁹ Segundo Sampaio, ao longo da Primeira República, o número de estabelecimentos de ensino superior mais que quintuplicou, passando de 24 para 133, crescimento que foi fortemente impulsionado pela expansão cafeeira em São Paulo, que se tornou principal “polo da economia brasileira”, o que resultou na formação mais precoce de uma “classe média urbana ligada à prestação de serviços, às pequenas indústrias e à profissionalização e naturalmente à educação” (1991, p.7).

³⁰A criação Universidade do Rio de Janeiro foi precedida por outras iniciativas que não se consolidaram.

Segundo Cunha (2010) e Fávero (2006), em 1909, surgiu em Manaus/AM, a primeira universidade no Brasil, a Universidade de Manaus, implantada por grupos privados, com o apoio do governo estadual, durante o período de prosperidade na extração de borracha. Oferecia cursos em diversas áreas (Direito, Engenharia, Medicina, Farmácia, Odontologia e Comércio). Com o declínio da economia local, a universidade foi encerrada em 1926, exceto a Faculdade de Direito que, em 1962, foi incorporada à UFAM.

Em 1911, foi fundada, pela iniciativa privada, a Universidade de São Paulo, que adotou metodologias modernas. Foi a primeira a desenvolver atividades de extensão e oferecia cursos de Medicina, Odontologia, Farmácia, Comércio, Direito e Belas Artes, além de não poupar críticas às escolas superiores existentes. Em 1912, o governo de São Paulo criou uma escola de Medicina que esvaziou a clientela da concorrente privada, e aprovou uma lei que só permitia o exercício da profissão a odontólogos formados em faculdades oficiais. Essas medidas tornaram a iniciativa economicamente inviável e, em 1917, a instituição encerrou as suas atividades.

Em 1912, a Universidade do Paraná foi fundada em Curitiba, com cursos em Direito, Engenharia, Medicina, Farmácia, Odontologia e Comércio, mas foi dissolvida em 1915, após a Reforma Carlos Maximiliano que proibiu a constituição de universidades em cidades com menos de cem mil habitantes e em capital de Estado com menos de um milhão de habitantes. Algumas de suas faculdades foram incorporadas à Universidade Federal do Paraná em 1950.

principal força da economia brasileira, passou a enfrentar dificuldades, decorrentes da grande expansão das áreas de cultivos que gerou excesso de produção num contexto de queda dos preços no mercado internacional, com retração da demanda pelo produto, após o fim da Primeira Guerra Mundial (1914/1918).

Com o *crash* da Bolsa de Nova Iorque, em 1929, o setor foi duramente atingido e nas eleições presidenciais de 1930, as elites paulistas tentaram se perpetuar no poder e a ruptura do antigo pacto com Minas Gerais desembocou na formação da Aliança Liberal de coalizão dos mineiros com as oligarquias do Rio Grande do Sul e da Paraíba. Em tempo recorde, a nova frente de oposição conseguiu aglutinar outras forças estaduais. Com apoio dos estratos médios insatisfeitos e, principalmente, dos tenentes e outras categorias de militares de patentes mais baixas, tomaram o poder na Revolução de 1930, anulando a Constituição de 1891 e instituindo o Governo Provisório (1930-1934), sob o comando de Getúlio Vargas, então governador do Rio Grande do Sul que se destacou como uma das principais lideranças do movimento de conspiração revolucionária.

Eleito indiretamente, Vargas foi incumbido de efetuar as reformas do Estado que visavam a desintegração da antiga estrutura política oligárquica, conduzir a Assembleia Constituinte de 1934, processo culminaria na eleição presidencial de 1937. Tão logo se iniciou o governo provisório foi criado o Ministério da Educação (Decreto nº 19.402/1930, à época, em conjunto com a Saúde) que, em 1931, editou um amplo conjunto de medidas para completa reestruturação do setor.

Com a publicação do Decreto nº 19.890/1931 o ensino secundário foi desmembrado em dois ciclos: ginasial, com duração de cinco anos, destinado à formação básica e geral; e o complementar, de dois anos e propedêutico ao ingresso no ensino superior, subdividido em três segmentos: pré-jurídico, pré-médico e pré-politécnico (PALMA FILHO, 2010).

Para reorganização do ensino superior, foram editados três decretos: nº 19.851/1931, de instituição de um novo modelo de instituição universitária, chamado de “Estatuto das Universidades Brasileiras”; nº 19.852/1831 de reorganização da Universidade do Rio de Janeiro para a aplicação do modelo

recém-instituído; nº 19.850/1931, que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), instância de assessoria técnico consultiva da nova pasta. Entre as suas várias atribuições, estava a construção de diretrizes para controle e maior rigor para a autorização de novos cursos e a concessão de licenças para a criação de instituições superiores (ROTHEN, 2008).

A partir da nova legislação, o ensino superior deveria ser, preferencialmente, ofertado em universidades e as quais teriam que criar Faculdades de Educação, Ciências e Letras, responsáveis pela integração das diversas áreas do conhecimento e pela oferta de ciclo básico que se tornou obrigatório para todos os discentes. O sistema foi estruturado em duas modalidades básicas, com seus respectivos tipos de estabelecimentos: universitário e instituto isolado que poderiam ser ofertadas tanto pelo setor público/oficial quanto pelo setor livre/privado. Nas universidades, a administração ficou a cargo dos conselhos e dos reitores que deveriam ser escolhidos a partir de uma lista tríplice (como ocorre até hoje) e o corpo docente formado por catedráticos e auxiliares submetidos a concursos, títulos e provas (SAMPAIO, 1991).

O governo provisório se estendeu até 1934 e, após a promulgação da Constituição de 1934, Vargas foi novamente eleito indiretamente, ficando responsável em dar continuidade às reformas, até que fossem realizadas as eleições de 1938, com controle de fraudes, quando seria escolhido o novo presidente, via voto direto, para consolidação da nova República pautada por valores democráticos.

Enfatizamos, aqui, as principais mudanças empreendidas no campo da educação, tema do nosso interesse. Mas essas reformas tiveram amplo escopo, abrangendo importantes garantias democráticas como liberdade de imprensa (Decreto nº 21.111/1932), criação de justiça e código eleitorais (Decreto nº 21.076/1932), demandas do setor produtivo (a exemplo da criação de vários institutos estatais para estímulo e fomento de atividades exploratórias e agroindustriais³¹) e, pela primeira vez na história, reivindicações da classe

³¹ Foram criados no âmbito do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, vários departamentos e institutos para regulação, defesa dos interesses nacionais e estímulo dos setores básicos da economia: Departamento Nacional do Café (DNC), Instituto do Açúcar e do Alcool (IAA), das Salinas, do Cacau, do Mate, do Pinhão, etc.

Também foi criado o Departamento Nacional de Produção Mineral (DNPM) e instituído o Código de

trabalhadora como Lei de sindicalização patronal e operária (Decreto nº 19.770/1931); política de nacionalização da contratação de trabalhadores³² (Decreto nº 20. 291/1931); criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (Decreto nº 19.667/1931); jornada de trabalho de oito horas diárias, com 48 horas semanais e descanso obrigatório, a cada seis dias (Decreto nº 21.186/1932).

Embora não se possa dizer que o Brasil estivesse vivendo um processo revolucionário, mas “reformista”, era um momento de abertura de um país sufocado, que estava em busca do seu próprio caminho, após sofrer um dos processos mais lentos de descolonização de toda a América Latina, apenas rompendo, de modo definitivo, seus laços com a antiga metrópole colonial na última década do século XIX.

É bem verdade que parte considerável das reformas tiveram como horizonte a necessidade de conjugação de amparo à cafeicultura com diversificação agrícola e industrial para abastecimento interno, redução das importações e reequilíbrio da economia, e acolheram demandas em âmbito trabalhistas que poderiam se expandir para o enfreamento das injustiças e enormes passivos de um país que foi último das Américas a abolir o trabalho escravizado.

As coisas, no entanto, tomaram outro rumo e o momento de abertura acabou se tornando a “mais efêmera” das Repúblicas da história brasileira que “não prosperou” (BONAVIDES & AMARAL, 2002, p. 19), entrando em estado de asfixia com a Lei de Segurança Nacional (Lei nº 95/1935), que criou condições para a sua morte e sepultamento, em 1937, com a anulação da Constituição de 1934 e imposição da Constituição autoritária de 1937, que “legalizou” a permanência de Vargas à frente da ditadura do Estado Novo, sob tutela dos generais.

Não há, evidentemente, como saber quais caminhos poderiam ter sido precorridos, caso a Constituição de 1934 não tivesse sido prematuramente Minas (Decreto nº 24.542/1934) e o Código das Águas (Decreto nº 24.643/1934), com a nacionalização do subsolo e cursos d’água e o estabelecimento de legislação para as atividades de exploração desses recursos.

³² Fixação de teto de 1/3 de estrangeiros nas contratações por parte de indivíduos, empresas, associações, sindicatos, companhias, firmas comerciais e industriais que explorassem qualquer ramo de comércio ou indústria, e nas concessões dos governos federal, estadual, municipal e Distrito Federal.

sustada. Mas nos parece razoável supor que, mesmo com limitações e condicionantes, as bases programáticas que estavam sendo construídas com pluralidade de ideias e maior participação social poderiam repercutir num amadurecimento mais precoce dos valores democráticos, já que esses são requisitos básicos de um Estado capaz de se interpor como poder equilibrante entre os interesses de particulares e o interesse público para resguardo da *res-pública*.

Apesar de contar com adeptos, os projetos levados a efeito pelo Estado Novo, não dispunham de força bastante para se realizarem. Do contrário, não seria necessário recorrer à “fake news” (Plano Cohen)³³, ao sofreamento de vozes divergentes, ao golpismo e à repressão, ao uso ostensivo de propagandas ideológicas para a sedimentação do falacioso dilema “pão ou aço” (CASTRO, 1946)³⁴.

Se a Primeira República se caracterizou pela continuidade do poder das oligarquias, foi a partir do Estado Novo que se inaugurou o novo modelo de administração pública racional e “tecnicamente capaz” de atuar, em moldes empresariais, como principal propulsor de um nacional desenvolvimentismo

³³ Documento forjado pelos militares utilizado para justificativa do golpe de 1937 que foi atribuído aos comunistas, de suposto “plano” de tomada do poder por meio de violenta perturbação da ordem: incêndios a prédios públicos, greve geral, depredações e assassinato de autoridades. Com a crise do Estado Novo, em 1945, o general Góis Monteiro que ajudou a arquitetar o Golpe de 1937 passou a trabalhar para derrubar Vargas e tonou pública a fraude. O Plano Cohen, na verdade, foi redigido pelo então capitão Olímpio Mourão Filho (depois general que participou do golpe de 1964), que era chefe do serviço secreto da Ação Integralista e entregue ao Estado-Maior do Exército.

³⁴ Trata-se do subtítulo da conhecida obra de Josué de Castro, lançada em 1946, *Geografia da Fome. O dilema brasileiro: pão ou aço*, que apresenta críticas e dados contundentes das perversas disparidades geradas pelas políticas de fomento às indústrias de transformação, encampadas pelo Estado Novo, que tiveram como consequência a pauperização e o flagelo da fome nas grandes cidades e, especialmente no meio rural, onde residia a imensa maioria da população, sobre a falsa promessa de recompensadora melhoria futura.

Não tenho a menor dúvida de que é por culpa deste lamentável desequilíbrio que se começa a verificar um relativo recesso no ritmo de expansão de nossa indústria nos últimos três anos, exatamente quando maior tem sido o contingente de esforço e recursos concentrados na promoção do nosso desenvolvimento industrial. Já não é segredo, nem produto de pura especulação dos economistas, que vários setores industriais atingiram os limites da saturação do mercado interno, impondo a limitação de sua produção e dando origem ao desemprego que cresce em certos núcleos urbanos [...] Constitui grave risco contar com as forças do automatismo para corrigir esta distorção, baseando-se na premissa de que o progresso industrial, ao atingir certo nível, provocará automaticamente o progresso rural. Falsa premissa no campo da realidade social que apenas perdura como uma sobrevivência dos princípios da economia liberal (CASTRO, 1946, p. 278-279).

altamente concentrador das imensas riquezas geradas com a exploração descomunal dos recursos naturais, a custos sociais altíssimos desigualmente distribuídos.

Num país forjado pela violência colonial e escravista, as raízes das iniquidades são sempre múltiplas e profundas, remontando a sucessivos ciclos espoliativos. Mas foi nas décadas de 1930/1940, a partir dos vultuosos investimentos de estatização de parte das ferroviárias e criação de gigantescas empresas estatais de mineração, siderurgia, mecânica pesada, química e eletricidade³⁵ que se iniciou a montagem de uma pesada engrenagem que não parou mais de expandir – já segunda metade do século XX, o Brasil despontou como uma das maiores economias globais e um dos países mais desiguais do planeta.

As conquistas trabalhistas da Revolução de 1930 foram mantidas, mas apenas “parcialmente”. O direito a auto-organização e pluralidade sindical foi suprimida (Decreto-Lei nº 1402/1939) e coube a uma série de expedientes burocráticos obstaculizar e impedir o acesso a essas ferramentas pelos trabalhadores rurais e, assim, “por destros desta estrutura com aparência de progresso — progresso de fachada — permaneceram o latifúndio improdutivo, o sistema da grande plantação escravocrata, o atraso, a ignorância, o pauperismo, a fome” (CASTRO, 1946, p. 270).

Na educação, os recuos foram mais diretos. A Constituição de 1937 suprimiu os princípios de universalidade e gratuidade do acesso à educação pública (art. 149 e 150 da CF/1934), exigindo aos “que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar, escassez de recursos”, uma contribuição mensal (art. 130 de CF/1937). Os retrocessos não se deram apenas no campo principiológico, sendo extinto um amplo rol de dispositivos, vários deles, semelhantes às conquistas da Carta Magna de 1988 de “Constituição Cidadã”: percentuais mínimos de investimentos, suplementação orçamentária da União para equalização das oportunidades educacionais; progressividade da oferta pública, universal e gratuita, das diferentes modalidades e sucessivos níveis de ensino, liberdade de cátedra; criação de conselhos; elaboração de diretrizes

³⁵ Tais como: Cia Siderúrgica Nacional/1940; Cia. Vale do Rio Doce/1942; Fábrica Nacional de Motores/1943; Fábrica Nacional de Álcalis/1943, Cia Hidrelétrica do Vale do Rio São Francisco/1945.

nacionais e Planos Nacionais de Educação decenais, etc.

A oferta obrigatória de instrução primária para os adultos (isto é, analfabetos) também foi suprimida e à infância e juventude desprovidos de “recursos necessários à educação em instituições particulares” foi assegurada a possibilidade de receber educação “adequada” às suas faculdades, aptidões e “tendências vocacionais”, mas elencando o “ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas” como “primeiro dever de Estado” (art. 129 e 130 de CF/1937).

Francisco Campos foi o principal responsável pela elaboração da Constituição autoritária de 1937. Além de jurista, foi primeiro Ministro da Educação (1930/1932), mas preparou um texto com poucos artigos sobre a educação. O ensino superior sequer é mencionado, mas já vinha sofrendo intervenções arbitrárias que “prenunciavam” o que estava por vir. A Lei nº 452/1937, editada as vésperas do golpe, extinguiu a Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ) e, durante a ditadura, processada a sua transformação em “Universidade do Brasil”, uma “instituição total e unânime” (totalitária) de “aparelhamento de elite”, com capacidade bastante para “comandar a nação” e alçada a padrão único de instituição universitária (CAPANEMA, *apud* SCHWARTZMAN, BOMENY & COSTA, 2000, p. 221).

O Estado Novo não criou nenhuma universidade e ainda fechou a Universidade do Distrito Federal (UDF), fundada em 1935, sob a liderança de Anísio Teixeira. As outras três, à época, existentes, a Universidade de Minas (UMG/1927, atual UFMG), a Universidade do São Paulo (USP/1934) e a Universidade do Rio Grande de Sul (URGS/1934, atual UFRGS) tiveram que se adequar ao novo padrão imposto e submeter seus estatutos para sanção presidencial, para obter autorização de funcionamento. Do contrário, teriam o mesmo destino da UDF.

Como dissemos, essas intervenções começaram a ser pensadas e preparadas antes do golpe. Conforme buscamos contextualizar no capítulo de abertura, em 1934, Capanema foi indicado por Vargas e assumiu o posto de ministro da Educação. Em 1936, foi responsável pelo inquérito educacional da construção do Plano Nacional de Educação, previsto pela Constituição de 1934, que teve como principal instrumento um questionário contendo mais de 500

perguntas, elaboradas com a clara “intenção de fixar interpretações” para os artigos mais “polêmicos” do texto constitucional e de “definir condições e procedimentos” para completo controle da política educacional pela União, ferindo a autonomia dos demais entes (SCHWARTZMAN, BOMENY & COSTA, 2002, p. 193-194).

Distribuído em forma de livreto às Secretarias de Educação (estaduais e municipais), professores da rede pública e privada, estudantes, jornalistas, escritores, cientistas, lideranças religiosas, intelectuais, políticos e militares, resultou num Plano Nacional de Educação, com 504 artigos, “na medida da encomenda do questionário”, o qual Capanema solicitou a sua aprovação em “globo” para, assim, evitar discussões sobre “uma série de princípios e opções educacionais que não eram, de nenhuma forma, consensuais” (SCHWARTZMAN, BOMENY & COSTA, 2002, p. 198)

Seguindo os princípios e diretrizes traçados pelo próprio Ministro Capanema, travestidos de consulta “popular”, coube ao conjunto de decretos chamado de “Leis Orgânicas de Ensino”³⁶, a substituição do antigo binômio elitismo/exclusão por um novo sistema de educação, milimetricamente estratificado: ensino universitário limitado às “elites condutoras”; pós-secundário (ensino superior em faculdades isoladas) aos estratos médios; secundário profissional, industrial e comercial aos operários/trabalhadores urbanos de postos mais qualificados; secundário normal (magistério) às mulheres com maior nível de instrução; secundário agrícola para a classe média rural; primário para trabalhadores em ocupações humildes e mal remuneradas; e, tacitamente, ausência de escolarização para massas marginalizadas, no campo e na cidade (“exército de reserva”).

É digno de nota que Gustavo Capanema foi o ministro que mais tempo permaneceu à frente do Ministério da Educação (1934/1945), permitindo-o

³⁶ Entre 1934 e 1945, foram editados os seguintes decretos-lei:

Decreto-lei nº 4.073/1942, que organizou o ensino industrial; Decreto-lei nº 4.048/1942, que instituiu o SENAI; Decreto-lei nº 4.244/1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos, preparatório para ensino superior; Decreto-lei nº 6.141/1943, que reformou o ensino comercial. E, às vésperas do fim do Estado Novo, em janeiro de 1946, Decreto-lei nº 8.529/1946, que organizou o ensino primário a nível nacional; Decreto-lei nº 8.530/1946, que organizou o ensino normal; Decretos-lei nº 8.621 e 8.622/1946, que criaram o SENAC; Decreto-lei nº 9.613/ que organizou o ensino agrícola.

instituir processos e procedimentos *pari passu* de modulação das novas hierarquias. Conforme observam CURY et al (1982), até o final da primeira República, a oferta de escolarização, além de diminuta, não tinha grande significado social para a esmagadora maioria da população brasileira. Foi justamente nesse período que passou a manter correspondência direta com o mundo do trabalho, assumindo caráter mais sistemático, plasmando-se nas coincidentes disparidades educacionais e ocupacionais que se estruturaram nas décadas subsequentes.

Tendo em vista esse amplo esforço de “instrumentalização” é que pretendemos argumentar que esse período da história brasileira precisa ser especialmente contabilizado na compreensão dos nossos grandes dilemas educacionais, mas que, como ensina Walter Benjamin, nunca é homogênea e determinada por um único princípio de ordenação. Comporta múltiplas contradições que nos lembram que “toda ascensão do fascismo atesta uma revolução fracassada” (ŽIŽEK, 2011, p. 68), que sobrevive e (re)existe, paradoxalmente, em meio às ruínas e destroços que testificam a quebra do existente.

Assim, antes de avançar nesse esforço tateante, em sobrevoo, de compreensão do histórico de conformação do ensino superior, dedicaremos o próximo tópico aos dilemas e contradições que atravessamos e que nos atravessam, para tentar nos aproximar de três dimensões complexas e interligadas: *desigualdade*, *democracia* e *universidade*, sem, contudo, buscar equacioná-las.

Como nos ensina Paulo Freire, é ao nos reconhecemos como “seres inconclusos”, tornando-nos conscientes da nossa própria *inconclusão*, que indagamos e re-indagamos, nos inscrevendo, assim, num movimento de novas perguntas sobre o nosso passado/presente/futuro que tem sempre a vocação ontológica de “ser mais” (FREIRE, 2018).

Desigualdade, Democracia e Universidade

Quem nunca passou numa encruzilhada não sabe escolher caminhos (Antônio Bispo dos Santos, o Mestre Nego Bispo)³⁷

A palavra “desigualdade” vem do latim *aequalitate*, isto é, “igualdade”, antecedida do prefixo *des*, que indica “negação”. Por mais de três séculos, o Brasil foi colonizado pelos portugueses e foi sob o signo da negação da humanidade às populações indígenas e africanos escravizados que nossas *des-igualdades* se modula(ra)m – não como um “destino dado”, mas enquanto “fato concreto na história” e como “resultado de uma *ordem* injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos” (FREIRE, 2018, p. 41)

Desde sempre, os escravocratas luso-brasileiros foram duramente combatidos. Enfrentaram revoltas, fugas, assaltos, ataques volantes, quilombos, insurreições urbanas e outras formas de resistência e protesto negro que desempenharam papel crucial para o permanente desgaste das forças de sustentação do escravista. Mas, como parte do nosso processo de formação nacional, a abolição *formal* da escravatura e a emancipação republicana não só foram eventos bastante tardios, como se estruturaram com base em interesses privados e em alianças espúrias entre militares, oligarcas e a nascente burguesia nacional que estiveram à frente da transição moderna ou capitalista e não buscaram dispor dos passivos, nem transformar as hierarquias herdadas do passado.

À medida que o processo de industrialização e a urbanização foram avançando, essas injustiças se aprofundaram. As práticas racistas e segregacionistas, longamente enraizadas, persistiram, assumindo novas configurações, ao mesmo tempo em que o Brasil experimentava um notável crescimento econômico.

Para se ter uma ideia, segundo IBGE (2006)³⁸, entre 1930/1980, o PIB brasileiro multiplicou mais de 80 vezes, expandindo muito acima da média mundial. Mas, para a esmagadora maioria da população, esse vertiginoso

³⁷Sabedoria transmitida na oralidade.

³⁸Fonte: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=237312>

crescimento não se traduziu em mais oportunidades de trabalho digno e em ascensão social, principalmente, para as pessoas pretas e pardas que foram preteridas no mercado de trabalho, marginalizadas e empurradas para as ocupações mais humildes ou desvalorizadas e, conseqüentemente, mal remuneradas.

Na década de 1960, a partir da PNAD³⁹, o Brasil passou a registrar as informações que permitem estabelecer comparações mais sistemáticas e as aferições do Coeficiente de Gini⁴⁰ revelam que até o final do século vinte as disparidades de renda no Brasil não pararam de crescer e apenas começaram a diminuir após o retorno da democracia. Entre 1960/1970, o Coeficiente de Gini saltou de (0,50) para (0,56); entre 1970/1980 para (0,59) e; entre 1980/1991, para (0,63) (IBGE, 2006, p. 480). Entre 1990/2001, reduziu para (0,59); entre 2001/2010, para (0,53) e; entre 2010/2015, para (0,49) (CAMPELLO & GENTILLI, 2017; FAGNANI, 2017). No entanto, mais recentemente, entre 2016/2017, ficou estagnado, e, em 2018, após quase três décadas de sucessiva diminuição, aumentou para (0,54) (IBRE/FGV, 2020)⁴¹.

Não é nossa intenção apresentar uma compilação de dados sobre as desigualdades brasileiras, mas ressaltar que, desde a redemocratização, o país vinha passando por um processo de progressivas melhorias nos indicadores sociais, ainda que de forma lenta e, sem dúvida, insuficiente para alterar, radicalmente, o nosso brutal quadro de desigualdades bastante visível no cotidiano. Nem por isso, devemos relativar ou minimizar a relevância dessas conquistas e considero com um dos indicativos mais contundentes da sua inequívoca importância a saída do Brasil, em 2014, do Mapa da Fome (FAO, 2014)⁴².

Desde a década de 1990, a sociedade e o estado brasileiro vinham implementando ações e estratégias para superar nosso grave histórico de

³⁹ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE).

⁴⁰ O coeficiente de Gini é uma das medidas estatísticas mais utilizadas para avaliar a distribuição e concentração da renda e é calculado a partir da análise das diferenças entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Seus valores variam entre 0 e 1, e, quanto mais próximo de 1, maior é a desigualdade na distribuição de renda.

⁴¹ Fonte: <https://observatoriodesigualdades.fjp.mg.gov.br/?p=1413>

⁴² Fonte: www.fao.org/3/i4030e/i4030e.pdf

insegurança alimentar e esses esforços não podem ser ignorados, sobretudo, diante do retorno do Brasil ao mapa da Fome, em 2022, e das estatísticas que estimam que mais de 21 milhões de brasileiros se encontram em grave insegurança alimentar e mais de 70 milhões estão em insegurança alimentar moderada, isto é, com dificuldades para se alimentar e, por vezes, se vendo forçados a reduzir a qualidade, a frequência e a quantidade da sua alimentação (FAO, 2023)⁴³.

A pandemia que eclodiu em 2020, de efeitos destruidores, impactou, sobremaneira, a renda e as condições de vida e de sustento das pessoas mais vulneráveis. No caso do Brasil, a POF/IBGE (Pesquisa de Orçamentos Familiares) registrou, em 2018, uma grave queda no índice de segurança alimentar, de 71,1% para 63,3%, que foi o patamar mais baixo desde que a primeira POF foi aplicada, em 2004, que aferiu 64,8% de segurança alimentar (IBGE, 2020)⁴⁴. Em 2022, o índice teve redução ainda mais drástica: 44,8% de segurança alimentar (PENSSAN, 2022)⁴⁵.

Entre 2016/2017, a metade mais pobre dos brasileiros viu os seus rendimentos encolherem em 3,5% e a renda dos 10% mais ricos cresceu 2% (OXFAN Brasil, 2018)⁴⁶ e, entre 2017/2022, a renda do 1% mais ricos atingiu aumento real de 49%, enquanto para 95% da população esse aumento foi de apenas 1,5% (IBRE/FGV, 2024)⁴⁷.

Esses números evidenciam que a reversão na tendência de redução nas disparidades entre ricos e pobres já vinha ocorrendo desde meados da década passada, de maneira concomitante à crise política que eclodiu no Brasil nesse mesmo período (com o impeachment, em 2016, da presidenta Dilma Rouseff) e que vem dando mostras de radicalização. Recentemente, em 8 de janeiro de 2023, o país

⁴³Fonte: <https://www.fao.org/publications/home/fao-flagship-publications/the-state-of-food-security-and-nutrition-in-the-world/en>

⁴⁴ A POF/IBGE foi aplicada nos anos de 2004, 2009, 2013 e 2018. Desde o primeiro levantamento, esse índice vinha crescendo, atingindo, em 2013, atingiu o pico de 77,1% de segurança alimentar.

Fonte: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101749.pdf>

⁴⁵ Fonte: <https://olheparaafome.com.br/>

⁴⁶ Fonte: <https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/pais-estagnado/>

⁴⁷Fonte: <https://observatorio-politica-fiscal.ibre.fgv.br/politica-economica/pesquisa-academica/concentracao-de-renda-no-topo-novas-revelacoes-pelos-dados-0>

assistiu ao violento ataque de grupos ligados à extrema direita que invadiram e depredaram, em Brasília/DF, os prédios públicos que sediam e simbolizam os Três Poderes da República, face “mais visível” de uma tentativa frustrada de golpe de estado que, segundo as investigações em curso, já vinha sendo tramado há vários meses.

Desde o fim da Ditadura Militar (1964/1985), a democracia brasileira nunca esteve tão fragilizada e é estarrecedor assistir ao retorno do Brasil à patamares alarmantes de subalimentação, num momento de forte alta do PIB, impulsionada pelo setor de produção de grãos (milho e soja) que vem batendo recordes de safra. Ao mesmo tempo que o Brasil se destaca como líder nas exportações de outros alimentos (café, açúcar, carne bovina e de frango, suco de laranja, etc.), em meio à fome e ao aumento da miséria, ao passo que, em 2023, retornou ao “seleto” grupo das dez maiores economias globais, ultrapassando o Canadá e a Rússia, com projeção de superação da economia da Itália, em 2024 (AUSTIN RATINGS, 2023)⁴⁸.

Da maneira como hoje a concebemos, a democracia no Brasil é relativamente recente, marcando seu início em 1985, com o fim da Ditadura Militar. Mas os seus primeiros contornos começaram a se delinear com a Constituição de 1934, quando foram conquistados os primeiros direitos democráticos⁴⁹, mas que foram rapidamente suprimidos, com instauração da ditadura do Estado Novo em 1937, inspirado no fascismo de Mussolini, que se estendeu por quase uma década.

O fim da Segunda Guerra Mundial (1939/1945) selou a derrota do nazifascismo e o Estado Novo foi dissolvido com as forças e tendências democratizantes que emergiram globalmente. Em 1945, foram realizadas as eleições gerais que tiveram um papel crucial na retomada da democracia brasileira, sob a égide da Constituição de 1946⁵⁰, quando, pela primeira vez, o

⁴⁸ Austin Rating é uma das principais agências de consultoria de risco que ranqueia anualmente as economias mundiais com base nas estimativas do Fundo Monetário Internacional (FMI).

⁴⁹ Como, por exemplo, obrigatoriedade de oferta de ensino primário público, sufrágio feminino, voto secreto, leis trabalhistas, casamento civil gratuito com abertura de possibilidade de desquite com anulação e reconhecimento, sem custos, de filhos “naturais” (à época, diferenciados dos chamados legítimos, nascidos de pessoas casadas).

⁵⁰ Tida como mais democrática que a de 1934, assegurou direitos como pluralidade partidária, liberdade de expressão, direito de greve, eleição direta para presidente da República com definição

Brasil escolheu, via voto direto e sem artifício de fraudes, o presidente da República.

O general Eurico Gaspar Dutra, ministro de Guerra da ditadura Vargas, venceu o pleito e se tornou presidente, revelando que o país ainda mantinha vínculos estreitos com as forças políticas do Estado Novo. Mas, mesmo uma democracia de “baixa intensidade” como a que se iniciou em 1945, permite avanços importantes. Além da consolidação do sistema eleitoral, podemos mencionar como exemplo a realização, em 1945, da I Convenção Nacional do Negro Brasileiro que possibilitou a construção do *Manifesto à Nação Brasileira*, documento com propostas de valorização da população negra e de combate à discriminação racial que foi encaminhado à Assembleia Nacional Constituinte de 1946.

Em 1951, o tema retornou à agenda legislativa, após o caso de racismo sofrido pela bailarina e antropóloga negra norte-americana, Katherine Dunham, impedida de hospedar num hotel de luxo em São Paulo/SP, que teve grande repercussão internacional. Assim, para tentar conter os impactos negativos à imagem do Brasil, sobretudo no exterior, foi aprovada, às pressas, por unanimidade, a Lei Afonso Arinos (Lei n.º 1390/1951), que inclui entre “as contravenções penais os atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor” e a “recusa, por parte de estabelecimento comercial ou de ensino de qualquer natureza, de hospedar, servir, atender ou receber cliente, comprador ou aluno, por preconceito de raça ou de cor”.

Quando do incidente racista, estavam em curso no Brasil pesquisas financiadas pela recém-fundada UNESCO que visavam levantar insumos e subsídios para a construção de diretrizes e ações internacionais para combater conflitos inter-raciais, diante dos traumas do pós-guerra e da emergência de regimes de segregação étnica e racial, a exemplo dos Estados Unidos (Leis Jim Crow) e África do Sul (Apartheid).

As pesquisas no Brasil eram, desse modo, parte de um amplo esforço internacional, coordenado por grandes expoentes na área dos estudos raciais e

de mandato de 5 anos, sem possibilidade de reeleição, inviolabilidade das correspondências, extinção da pena de morte.

etnológicos⁵¹, envolvendo a participação de diversos países. Assim, a enorme repercussão internacional do incidente racista sofrido por Katherine Dunham também se deveu ao fato do Brasil ter sido selecionado para participar do Projeto Unesco, justamente porque se acreditava que o país era um caso bem-sucedido de “integração harmônica entre as raças”.

O prestígio internacional de Gilberto Freyre também teve um peso importante, o qual se envolveu diretamente nas tratativas com a Unesco e participou do desenho do anteprojeto da etapa brasileira que precisou ser remodelado, para contemplar as novas “demandas” que surgiram com o “constrangimento”, lembrado e condenado no discurso de Gilberto Freyre de apresentação do Projeto Unesco na Câmara Federal.

Senhor Presidente, se é certo que um hotel da Capital de São Paulo recusou acolher como seu hóspede a artista norte-americana Katherine Dunham por ser pessoa de cor, o fato não deve ficar sem uma palavra de protesto nacional nesta Casa [...] em que o silêncio cômodo seria uma traição aos nossos deveres de representantes de uma nação que faz do ideal, se não sempre da prática, da democracia social, inclusive a étnica, um dos seus motivos de vida, uma das suas condições de desenvolvimento [...] No momento em que homens de ciência de quase todo o mundo, certos de que não há raças superiores ou inferiores e despertados por estudos brasileiros, voltam-se para o Brasil, para a cultura brasileira, para a arte brasileira como exemplo de solução pacífica das lutas entre grupos humanos provocadas pelos preconceitos de raça, seria na verdade triste e até vergonhoso para todos nós, brasileiros [...] essa atitude desgarrada do sentido social, e não apenas político, de democracia que nos anima e nos inspira como república livremente americana (Discurso proferido na Câmara Federal, Rio de Janeiro, em 17 julho 1951)⁵².

Assim, além da aprovação da tipificação penal do racismo, o escândalo serviu para reforçar as críticas que já vinham sendo apontadas pela

⁵¹Como, por exemplo, Franklin Frazier (EUA), Morris Ginsberg (Inglaterra), Luiz de Aguiar Costa Pinto (Brasil), Ernest Beaghole (Nova Zelândia), Juan Comas (México), Ashley Montagu (EUA), Claude Lévi-Strauss (França) e Humayan Kabir (Índia).

⁵² FREYRE, Gilberto. Contra o preconceito de raça no Brasil. Discurso proferido na Câmara Federal, Rio de Janeiro, 17 jul. 1950. Disponível em: http://bvgf.fgf.org.br/frances/obra/discur_palest/contra.htm.

intelectualidade negra brasileira e as pesquisas foram convertidas na elaboração de diagnóstico das especificidades do racismo brasileiro que contribuíram para a revisão crítica da imagem do Brasil como país da “democracia racial” e para inserção do tema na agenda nos debates travados pela intelectualidade hegemônica, até então, refratária a abordagem de discussões sobre racismo antinegro⁵³.

Esses exemplos servem aqui como ilustração de debates que tiveram implicações concretas, promoveram maior amadurecimento de questões relevantes que se refletiram em conquistas que dificilmente seriam alcançadas num regime de exceção.

Após a dissolução do Estado Novo, o Brasil experimentou, com altos e baixos, 19 anos de democracia, processo novamente interrompido, com uso de *fake news* e falsos rumores de “ameaça comunista”, pelo golpe de 1964 que instaurou a Ditadura Militar que perdurou 21 anos.

Tida como um dos períodos mais violentos e sombrios da história republicana brasileira, nos últimos tempos se tornou objeto de exaltação e revisionismos. Mais grave ainda, foi alçada à plataforma política abertamente encampada pelo último presidente, Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) que promoveu um governo completamente hostil aos direitos sociais e garantias asseguradas pela Constituição de 1988, conspirando contra a democracia e colocando-a em risco.

Em 2016, Pedro de Souza defendeu uma premiada tese sobre a concentração de renda no topo da pirâmide social brasileira, abarcando série histórica de quase um século de registros tributários no Brasil (1927-2013). Consoante Souza, a análise dos números revelou que, em quase cem anos, a concentração da renda pelo 1% de mais ricos não chegou a se alterar, radicalmente, mas as movimentações oscilaram de forma coincidente com os grandes ciclos políticos do país.

A fração apropriada para o 1% mais rico aumentou durante o Estado Novo e

⁵³ No Brasil, as pesquisas foram realizadas nos anos de 1951 e de 1952, envolvendo a realização de diagnósticos em regiões classificadas como “tradicionais” (Nordeste) e “desenvolvidas” (Sudeste) e conduzidas por renomados estudiosos brasileiros, como Luiz de Aguiar Costa Pinto, Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Thales de Azevedo, Oracy Nogueira, e pesquisadores estrangeiros que atuavam no Brasil como Roger Bastide, Marvin Harris e Charles Wagley, entre outros.

a 2ª Guerra e caiu no imediato pós-guerra e, mais ainda, na segunda metade da década de 1950, tendência revertida depois do golpe militar de 1964, com uma volta ao patamar de duas décadas antes. Os anos 1970 foram marcados por instabilidade, mas a desigualdade cresceu novamente na década seguinte. Em seguida, houve alguma desconcentração até o fim da década de 1990 ou, talvez, meados dos anos 2000, e estabilidade desde então (SOUZA, 2016, p. 8).

Dados atuais têm evidenciado que, com a recente ascensão de forças autoritárias, a concentração da renda pela fração dos 1% vêm aumentando, confirmando as tendências observadas por Souza que apontam uma histórica resiliência das disparidades brasileiras que, apesar de passarem por pequenas oscilações, suas idas e vindas acabaram resultando num “jogo de soma zero, ao menos no que diz respeito à concentração no topo” (2016, p. 270).

Por outro lado, também sugerem que os abalos periódicos da frágil da democracia brasileira têm se constituído como uma variável relevante, senão determinante, impedindo que avanços conquistados nos períodos de maior abertura produzam efeitos mais duradouros e, assim, engendrar mudanças estruturais.

No Brasil, a ascensão dessas forças autoritárias é um fenômeno que tem se reproduzido de uma forma cíclica e sub-reptícia que, além da imposição de medidas econômicas, de efeito concentrador, tem se caracterizado por grandes reformas educacionais que não instauram outra vocação, que não do “a do ser menos” (FREIRE, 2018, p. 41).

No alvorecer da década de 1930, quando o Brasil vivia sua primeira experiência democrática, o jovem Anísio Teixeira, um dos mobilizadores do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), defendia que só existiria democracia no Brasil, quando se montasse “no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública” (TEIXEIRA, 1936, p. 58). Reconhecido como um dos maiores nomes da educação pública brasileira, foi perseguido pelo Estado Novo e forçado a se afastar da vida pública. Em 1947, quando o Brasil se viu diante de uma nova oportunidade de (re)construção democrática, em seu discurso na Assembleia Constituinte do Estado da Bahia, afirmou que sentia “certo constrangimento” por ter que abordar, novamente, o

péssimo estado da educação brasileira, assunto que tanto se debateu, mas que como “nenhum outro, tão pouco se realizou” TEIXEIRA, [1947], 2002, p. 34).

Se a democracia pode constituir-se para nós um ideal, um programa para o desenvolvimento indefinido da própria sociedade humana, é porque resolve o problema dessa dilacerante desigualdade [...]

A educação é, portanto, não somente a base da democracia, mas a própria justiça social. Que fizemos nós no Brasil, até hoje, para que essa suprema função do Estado – a educação – se exercesse? A resposta a esta pergunta exprime-se pelo fato mesmo de estarmos aqui a fundar, pela terceira vez, a democracia (TEIXEIRA, [1947], 2002, p. 35).

Mais adiante, lança uma série de perguntas que ainda ecoam e seguem reverberando na frase do mestre Nego Bispo, citada em epígrafe, e que nos encoraja a refletir sobre os caminhos que temos percorrido e quais as escolhas precisamos fazer, se quisermos interromper esse círculo vicioso que, de tempos em tempos, nos ameaça, atinge e dilacera, fazendo-nos imergir para recônditos mais profundos da “banalização do mal” (ARENDDT, [1963], 1999) da nossa escandalosa “miséria na fartura” (FREIRE, 1997, p. 115).

Que iremos fazer dessa lição e desta oportunidade? Da lição da ditadura e da oportunidade da revolução em que nos achamos? Como iremos organizar o sistema de educação para todos, que nos salve de nossos vícios e nos crie as condições para a democracia? Como estabelecer a seriedade do processo educativo e a sua eficiência? (TEIXEIRA, [1947], 2002, p. 41).

No Brasil, desde muito, um dos principais artifícios adotados para a produção, reprodução e atualização das desigualdades tem sido o de restringir e retardar, ao máximo, o acesso à educação formal para impedir o avanço da cidadania e, conseqüentemente, da democracia. Foi assim com o direito à alfabetização, com a universalização de oferta da educação básica (ensino fundamental e médio), com o ingresso no ensino superior e, por fim, nas instituições universitárias.

Não por acaso, as lutas pelo direito à educação possuem caráter permanente no Brasil, se fazendo presentes na trajetória dos mais variados segmentos e coletividades. Diante desse histórico, a garantia de acesso e

permanência, forçosamente, tiveram que ser e continuam sendo a bandeira prioritária.

Mas as discussões sobre quais princípios e valores deveriam reger a educação brasileira, sobretudo, na esfera pública em perspectiva democrática, sempre fizeram parte dessas lutas. Anísio Teixeira, por exemplo, defendia que a educação para democracia, pressupõe, além de igualdade, de gratuidade, de laicidade, de liberdade e da obrigatoriedade da oferta, a possibilidade de nos tornar “conscientes de nossa cultura viva e diversificada” (TEIXEIRA, 2005, p. 70).

Só conseguiremos transmitir a cultura e o saber quando transformarmos as nossas instituições educacionais em instituições realmente embebidas no solo brasileiro, na terra brasileira, a reflitirem a peculiaridade brasileira e o modo de pensar brasileiro (TEIXEIRA, 2002, p. 284).

Para a realização desses objetivos, também compreendia que as universidades tinham um papel estratégico, as quais, além de se ocuparem da formação dos professores e dos quadros mais especializados para atuar em diferentes frentes e nos diversos domínios da vida nacional, também são responsáveis pela elaboração dos conhecimentos transmitidos no sistema de ensino formal e para a sociedade, tarefa que não se confunde com a simples reprodução de conhecimentos transplantados de realidades dissociadas da brasileira.

Assim como a universidade da Idade Média elaborou a cultura da Idade Média, a universidade da Idade Moderna teve de elaborar a cultura moderna para ensiná-la. Então, não se trata de dizer apenas que a universidade precisa dedicar-se à pesquisa. Ela tem de formular o conhecimento que vai ensinar, o qual não existe ainda. Quando se fala que a universidade deve passar à pesquisa não significa se faça um acréscimo, isto é, que lhe devemos anexar mais uma tarefa e ela viraria universidade de pesquisa. A universidade só será de pesquisa quando passar a formular a cultura que vai ensinar.

Pode parecer excessivo dizer-se que a cultura humana tem de ser elaborada para poder ser ensinada. Isso, porém, é literalmente verdade. Todas as vezes que eu estiver dando uma cultura que não foi elaborada nacionalmente para ser ensinada, estarei prestando informações: não proporcionando educação.

De maneira que eu posso dar informações, inclusive por meio de uma porção de livros estrangeiros etc. Posso fazer cabeças muito bem informadas, tornar pessoas aparentemente muito entendidas do assunto, mas esses indivíduos não serão representativos da cultura, não estarão aprendendo uma cultura corporificada na sociedade de que são membros (TEXEIRA, 1968, s/p).⁵⁴

Em um dos últimos boletins que publicou à frente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), antes de ser afastado, compulsoriamente aposentado, perseguido e, provavelmente, assassinado pela Ditadura Militar⁵⁵, Anísio Teixeira sintetizou aquelas que seriam, na sua perspectiva, as quatro principais funções das universidades: 1. Formação profissional; 2. Alargamento da mente humana; 3. Desenvolvimento e/ou inovação do saber e; 4. Transmissão da cultura comum, sendo essa última a que a universidade brasileira “mais falhou”.

[...] a universidade brasileira, relativamente desinteressada pelo Brasil, não logrou constituir-se a transmissora de uma cultura comum nacional. A universidade não é só a expressão do saber abstrato e sistematizado e como tal universalizado, mas a expressão concreta da cultura da sociedade em que estiver inserida. E é por isto que vemos a universidade germânica cultivar e transmitir a cultura germânica; a universidade inglesa transmitir a cultura inglesa; a universidade francesa transmitir a cultura francesa; a universidade americana transmitir a cultura americana. A universidade brasileira tem que ser a grande transmissora da cultura brasileira. Esta cultura brasileira, concebida como modo geral de vida de toda a sociedade, é algo que está em processo, que se vem elaborando e que a universidade irá procurar formular, definir, tornar consciente e, deste modo, nela integrar todo o povo brasileiro.

A universidade será assim um centro de saber, destinado a aumentar o conhecimento humano, um noviciado de cultura capaz de alargar a mente e

⁵⁴ TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.50, n.111, jul./set. 1968. p.21-82. Disponível em: <http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/artigos/perspectiva.html>

⁵⁵ Anísio Teixeira faleceu no dia 11 de março de 1971, em circunstâncias obscuras. O seu corpo foi encontrado no fosso do elevador do prédio do professor e crítico Aurélio Buarque de Holanda, em Botafogo, na zona sul do Rio de Janeiro, com o qual tinha agendado um encontro e vários indícios e inconsistências no laudo médico que periciou a sua morte indicam que provavelmente foi torturado e assinado pelos agentes da repressão da Ditadura Militar.

amadurecer a imaginação dos jovens para a aventura do conhecimento, uma escola de formação de profissionais e o instrumento mais amplo e mais profundo de elaboração e transmissão da cultura comum brasileira (TEXEIRA, 1964, s/p).⁵⁶

Para Anísio Teixeira, *cultura comum*, evidentemente, não significa cultura homogênea, nem “mestiça”. Defendia, ao contrário, que era quando nos tornássemos conscientes da nossa realidade plural e compósita que a cultura comum brasileira poderia se estabelecer, dentro de um “espírito comum” (TEXEIRA, 2005, p. 73)⁵⁷.

[...] logo que as culturas se fazem conscientes, entram a variar e diversificar, e eis aí o que assegura o seu continuado crescimento e maior florescimento. A unidade decorre, então, do grau de consciência que possui a comunidade para integrar, vitalmente, as mudanças, variedades e diversificações. É a percepção e o conhecimento desse processo de crescimento que promovem e alimentam a nova, sempre nova unidade dinâmica da cultura. Neste sentido é que a escola, sendo um dos processos de transmissão da cultura e de transmissão em grande parte consciente, ajuda e promove a unidade cultural, na medida em que retratar essa cultura com fidelidade e riqueza, em todo o seu dinamismo. Na medida, porém, em que a deformar ou a retratar só parcialmente, ou se recusar a lhe perceber as diversificações e as mudanças, poderá operar como um fator de bloqueio, de estagnação e, por conseguinte, de desagregação ou de degeneração (TEXEIRA, 1976, p. 340).

Anísio Teixeira teve uma vida pública intensa. Realizou experiências que continuam na vanguarda como referências incontornáveis para o avanço da educação pública brasileira⁵⁸. Deixou uma seminal obra intelectual e suas

⁵⁶ TEXEIRA, Anísio. Funções da universidade. *Boletim Informativo CAPES*. Rio de Janeiro, n.135, Fev. 1964. p.1-2. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/funcoes.html>

⁵⁷ TEXEIRA, Anísio. A educação e a crise brasileira. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005. 424p.

⁵⁸ Com especial destaque para o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, erigido em 1950, na periferia de Salvador/BA, nos bairros da Liberdade, Caixa D'água, Pero Vaz e Pau Miúdo, instituição pioneira de ensino ampliado na perspectiva de formação integral.

Quando da sua fundação, dispunha de quatro escolas-classes e de uma escola-parque, onde eram realizadas as atividades no turno oposto. Composto por edificações modernas, com capacidade para receber cerca de quatro mil estudantes, inicialmente a instituição era centrada na oferta de ensino primário e, em 1961, passou a contar com ensino ginásial ministrado na Escola-Classe 4, no bairro Caixa d'Água. O seu projeto original previa, ainda, a construção de uma residência para receber 5%

realizações e ideias, certamente, transcendem sua destacada atuação enquanto educador e gestor educacional. As poucas referências que trouxemos aqui, publicadas décadas atrás, permanecem absolutamente atuais, como o seu diagnóstico que as universidades brasileiras não têm se mostrado capazes de produzir conhecimento aprofundado (não fragmentado, nem deformador) das múltiplas matrizes culturais e civilizatórias que con-form(ar)am a nossa realidade plural.

Esse misto entre despreparo e desinteresse tem se refletido na incapacidade das universitárias para elaborar a “cultura comum”, tal qual idealizada por Anísio Teixeira, e que compreendemos como a construção de epistemes (conceitos, teorias, métodos e práticas) de coexistência e convivência democrática, isto é: diálogo crítico e escuta ativa; vitalidade e preservação dinâmica das nossas principais referências culturais e identitárias, compartilhadas e particulares; renovação dentro de um espírito público, em benefício de todos os envolvidos; “aguda consciência de toda e qualquer situação de privilégio, acompanhada do desejo real e profundo de reparar essa situação de privilégio com os sacrifícios necessários para a correção da injustiça” (TEIXEIRA, 1960, s/p)⁵⁹.

Que possamos fazer da lição do golpe (quer aqueles consumados ou *aparentemente* fracassados), uma oportunidade (mais radical e mais duradoura), para que a nossa democracia não só resista aos ataques (de ontem e hoje), mas possa “ser mais”.

Essa, no entanto, é uma tarefa que exige decisão, resiliência e, tal qual nos assevera Anísio Teixeira, esforço consciente de construção dos pilares que a

dos estudantes considerados sem lar, a qual, no entanto, não chegou a se concretizar.

Apelidada por Anísio Teixeira de “Pequena Universidade infantil”, devido ao seu formato que era assemelhado ao de Campus, contava com “cantina com assistência alimentar; pavilhão de trabalho reagrupado em artes aplicadas, industriais e plásticas; setor recreativo ou de educação física; setor artístico abrangendo teatro, música e dança; biblioteca, que possuía atividades de leitura, estudo-livre ou dirigido, pesquisa, hora do conto, jornal mural, exposições, teatro de sombra e fantoches; setor socializante, responsável pela organização do banco, do jornal diário e mensal, da rádio-escola, do grêmio estudantil, da loja e por alguns cursos extras dedicados aos alunos mais velhos (arte culinária, manicure, cabeleireiro, bijuteria e datilografia); assistência material e médica-dontológica” (SANTOS, 2013, p. 4-5). Com a instauração da Ditadura Militar (1968/1985), seu plano pedagógico foi desvirtuado e suas instalações sofreram degradação com o tempo, recebendo, a partir dos anos 2000, algumas reformas pontuais.

⁵⁹ TEIXEIRA, Anísio. Educação e nacionalismo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.34, n.80, out./dez. 1960. p.205-208. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/educacao7.html>

propiciam e “sustentam”.

Sabemos já o que seja democracia. Vimo-la, há pouco, na sua mais tremenda provação. Foi o ímpeto de sua vitória no mundo que no-la trouxe de novo às nossas plagas– para mais um ensaio de implantação. Conhecemos as suas promessas e os seus frutos, mas sabemos também é, por excelência, um regime social e político difícil e de alto preço. Todas as suas virtudes têm um reverso:– a dificuldade. O seu próprio lema, tão velho e sonoro de liberdade, igualdade e fraternidade, é uma forma condensada dessas dificuldades. A liberdade não é a ausência de restrições, mas autodireção, disciplina compreendida e consentida; a igualdade não é fácil nivelamento, mas oportunidade igual de conquistar o poder, o saber e o mérito; e a fraternidade é mais que tudo isso, mais que virtude, mais que saber: é sabedoria, é possuir o senso profundo de nossa identidade de destino e de nossa identidade de origem. Democracia é, assim, um regime de saber e de virtude. E saber e virtude não chegam conosco ao berço, mas são aquisições lentas e penosas por processos voluntários e organizados. Na sua competição com outros regimes a desvantagem maior da democracia é a de ser o mais difícil dos regimes por isto mesmo, o mais humano e o mais rico. Todos os regimes desde os mais mecânicos e menos humanos– dependem da educação. Mas a democracia depende de se fazer do filho do homem– graças ao seu incomparável poder de aprendizagem– não um bicho ensinado, mas um homem. Assim, embora todos os regimes dependam da educação, a democracia depende da mais difícil das educações e da maior quantidade de educação. Há educação e educação. Há educação que é treino, que é domesticação. E há educação que é formação do homem livre e sadio. Há educação para alguns, há educação para muitos e há educação para todos. A democracia é o regime da mais difícil das educações, a educação pela qual o homem, todos os homens e todas as mulheres aprendem a ser livres, bons e capazes. Nesse regime, pois, a educação, faz-se o processo mesmo de sua realização (TEIXEIRA, [1947], 2002, p. 34).

A citação é longa, como longa é caminhada...

Se a educação pública não só condiciona, como é a própria democracia, lutemos por elas!

Ditadura Militar e Expansão Neoliberal

É sempre assim: não curamos do tempo, o tempo tudo escritura e nos surpreende com as suas contas monstruosas.
(Capistrano de Abreu)⁶⁰

Na madrugada do golpe de 1964 que instaurou a Ditadura Militar, os agentes da repressão atacaram e incendiaram a sede da União Nacional dos Estudantes (UNE), no Rio de Janeiro. Foi o primeiro de vários atos violentos e medidas repressivos: Os Diretórios Centrais de Estudantes (DCEs) e Diretórios Acadêmicos (DAs) tiveram suas atividades limitadas e controladas. A UNE foi extinta e substituída pelo Diretório Nacional dos Estudantes (DNE), entidade fundada pelos militares, mas suas reuniões só poderiam ser realizadas sob supervisão do MEC, em Brasília/DF, durante as férias escolares.

Em poucos meses, o Ministro da Educação, Suplicy de Lacerda, publicou a Lei nº 4.464/1964 que “vedava aos órgãos de representação estudantil qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares” (art. 14, Lei nº 4.464/1964).

O cerceamento do direito à manifestação foi acompanhado de medidas arbitrárias que resultaram na cassação de vários professores. Outras ações violentas foram empregadas, mas não conseguiram arrefecer os protestos estudantis. Ao contrário, se intensificaram.

Mobilizados em torno de uma agenda extensa, foram especialmente apoiados e reforçados com o agravamento dos problemas de superlotação das universidades e das listas de excedentes, cada vez maiores, de aprovados nos vestibulares que não conseguiam se matricular, devido à indisponibilidade de vagas. Para se ter uma da grande extensão do deficit, em 1960, a taxa bruta de matrículas (TBM)⁶¹ no ensino superior brasileiro era de apenas 1% (Inep, 2004 *apud* PINTO, 2004, p. 729), percentual que, segundo Braghini (2014, p. 127), em

⁶⁰Em: *Correspondência Capistrano de Abreu*. RODRIGUES (org.), 1977, Vol. 2, p. 281. [Carta a João Lúcio de Azevedo, 20/10/1923]

⁶¹ Consoante definição do Inep, “a taxa bruta de matrícula (TBM) é definida por meio da razão entre o total de pessoas que frequentam cursos superiores de graduação (independentemente da idade) e o total da população de 18 a 24 anos – faixa etária considerada como referência para o cálculo das taxas de cobertura dos cursos de graduação” (2022, p. 266).

números absolutos, correspondia a 95.691 matrículas (sendo 53.624 na rede pública e 42.067 na rede privada). Em 1960, cerca de 29 mil estudantes aprovados no vestibular não conseguiram obter vaga, número que, em 1967, mais que quintuplicou, saltando para 162 mil.

A gravidade desses problemas fez com que, desde muito cedo, a reforma universitária entrasse na pauta dos militares, que firmaram uma série de convênios com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) que passou a contribuir na elaboração de estudos e planos de reestruturação do setor.

O caráter obscuro dessas negociações e a ausência de diálogo geraram desconfiança e insatisfação. Mesmo em meio à repressão, os protestos continuaram, atingindo seu ápice em março de 1968, após o assassinato, pela polícia, do estudante secundarista Edson Luís de Lima Souto, com um tiro à queima-roupa, numa passeata contra o fechamento e projeto de demolição do restaurante central dos estudantes, para a construção de trevo viário e *revitalização* (gentrificação) do local (SIQUEIRA, 2011).

Abrigado num antigo presídio, onde, no passado eram confinados escravizados, no centro do Rio de Janeiro, o restaurante “Calabouço”, como era mais conhecido, pertencia ao MEC, mas era administrado pelo movimento estudantil carioca. Oferecia refeições de baixo custo, dispunha de policlínica popular e de um teatro estudantil e seus frequentadores passaram a ser perseguidos e acusados de “subversivos” pela Ditadura Militar. O estudante baleado foi socorrido pelos colegas, que o levaram até a Santa Casa de Misericórdia, onde chegou morto. Com receio que os agentes da repressão ocultassem o crime com o desaparecimento do corpo de Edson Luís, o levaram para frente da Assembleia Legislativa. Rapidamente a notícia se espalhou, causando revolta e forte comoção popular. Uma multidão compareceu ao seu velório, dando lugar a uma onda de protestos estudantis que se alastrou por todo o país.

Para tentar contornar a situação, os militares criaram um Grupo de Trabalho (GT), responsável por propor “soluções realistas” e “medidas operacionais” que fossem capazes de arrefecer os protestos estudantis e

incorporar “parte” das reivindicações (MARTINS, 2009). Foi, portanto, num ambiente conflitivo que se deu a Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540/1968) que introduziu mudanças de efeitos duradouros, ainda hoje perceptíveis na atual configuração e nas contradições que permeiam o sistema de ensino superior brasileiro.

Inspirada no modelo de *research universities* norte-americanas e influenciada pela USAID, a Reforma Universitária de 1968 foi responsável pela completa reestruturação do setor que se concretizou em diversas medidas: implantação dos institutos básicos e de regime departamental; construção de instalações em áreas específicas no formato de campus; criação de cursos de especialização e extensão; abolição das cátedras e regulamentação da carreira docente, com ingresso e regime de progressão de carreira atrelados à titulação acadêmica; política nacional de pós-graduação conduzida por agências especializadas de fomento.

Essas medidas possibilitaram a ampliação das vagas e resultaram em melhoria na infraestrutura, modernização do ensino e maior integração com a pesquisa e extensão, estruturação mais efetiva da pós-graduação, entre outras mudanças que asseguraram a “excelência” dessas instituições (DURHAN, 2003, MARTINS, 2009, ARONI, 2016). As pressões do movimento estudantil, por outro lado, forçaram algumas clivagens em relação ao modelo norte-americano, sobretudo na questão do financiamento, permitindo que essas instituições se mantivessem gratuitas e providas de recursos estatais, com autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, mas com a introdução de mecanismos de ingerência e heteronomia⁶².

Além disso, não houve equalização na distribuição dos recursos e os principais investimentos destinados às instituições ficaram localizados em regiões e cidades mais industrializadas para maior “sinergia” com o novo modelo de

⁶² Como, por exemplo, reserva de assentos nas instâncias colegiadas das universidades de membros externos, com menção expressa aos representantes das classes produtoras, bem como criação de “Conselho de Curadores” para a “fiscalização econômico-financeira”, com um terço de membros externos, entre os quais, nomeadamente “representantes da indústria” (art. 14 e 15, Lei nº 5.540/1968).

desenvolvimento, modernização e crescimento econômico adotado pela Ditadura Militar⁶³

Desde a década de 1930, o Brasil vinha passando por uma série de transformações desencadeadas pelo fomento da industrialização que, nesse primeiro ciclo, teve como foco as políticas de substituição das importações, apoiando-se no mercado interno. Em meados dos anos 1950, iniciou-se a integração das atividades com a economia mundial, com abertura ao capital externo e às empresas multinacionais. Esse processo se intensificou com o Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG)⁶⁴, lançado em 1964 pelos militares que resultou no afluxo de grande volume de capital, nacional e internacional, em que parte substantiva foi destinada à expansão de complexos industriais, com a concomitante abertura de novas frentes de exploração de extensas áreas do território, até então, apenas parcialmente integradas aos circuitos econômicos hegemônicos.

Assim, a construção de grandes obras de infraestrutura e complexos logísticos descentralizados, o crescimento da pecuária e das atividades de mineração, a conformação de novas áreas para monocultura, entre outros processos de expansão/interiorização capitalista, sob bases autoritárias, significaram, para as populações que viviam nessas regiões, a perda e o retalhamento das suas posses rurais, impossibilidade de permanência e/ou remoção compulsória que, somados às propagandas⁶⁵ que incentivaram a migração, desencadearam taxas de êxodo rural, em ritmo e volume sem precedentes. Para se ter uma ideia, até o final dos anos 1950, a grande maioria (aproximadamente dois terços) dos brasileiros vivia em áreas rurais. Entre 1960/1970, cerca de 30 milhões migraram do campo e a maior parte da população,

⁶³ Isto é, região Sul e Sudeste, onde, ainda hoje, se concentram a maioria das universidades e programas de pós-graduação que também continuam recebendo maior volume de recursos e investimentos.

⁶⁴ O PAEG promoveu reformas em âmbito fiscal, tributário e financeiro e teve como principais objetivos controle inflacionário, monetário e cambial, redução dos gastos, aumento da arrecadação e maior disponibilidade de crédito por meio da criação de impostos (IPI, ICM, ISS) e fundos de poupança compulsória (PIS, PASEP, FGTS), entre outras medidas que possibilitaram acúmulo de capital para financiamento da expansão capitalista nesse período.

⁶⁵ Como destaca Mestre Nego Bispo (SANTOS, 2015), não só para maior disponibilidade mão de obra, mas de modo a promover o esvaziamento desses territórios e e dos seus saberes de resistência que as suas populações sempre praticaram, sob falsas promessas de melhoria das condições de vida.

num curto espaço de tempo, passou a residir em centros urbanos (MARTINE & CARMARGO, 1984).

Assim, as reformas educacionais que foram promovidas pela Ditadura Militar, além de marcadas por protestos de rua, se deram em meio à crescente urbanização. Abarcaram todos níveis de ensino e tiveram como horizonte a adequação e o treinamento da força de trabalho para suprir as carências do setor produtivo e de serviços que se tornaram mais complexos e diversificados, demandando, desse modo, emprego de mão de obra mais escolarizada e especializada.

Apesar do enorme dinamismo econômico e aceleração do processo de industrialização durante o chamado “Milagre Econômico”, a abertura de postos trabalhos que exigiam o desempenho de funções mais especializadas já vinha ocorrendo desde meados da década de 1950, quando se iniciou a chegada de multinacionais. Nesse período, as soluções encontradas envolveram discussões mais abertas e participativas, que resultaram na formação das primeiras universidades confessionais e privadas (DURHAN & SAMPAIO, 1995) e na constituição da rede de universidades federais, com a federalização de várias universidades estaduais que tinham sido fundadas nas décadas passadas (SAMPAIO, BALBACHESKY & PEÑALOZA, 1998).

As vagas abertas na década de 1950, que já eram insuficientes, ficaram ainda mais escassas, diante desse novo cenário, de crescimento econômico e rápida urbanização desordenada. Mas, ao contrário do que ocorrera no período anterior, as reformas educacionais dos militares foram idealizadas a “portas fechadas” e pouco dialogaram com as aspirações das camadas populares. Buscaram atender às necessidades de expansão para a formação de capital humano e, ao mesmo tempo, propiciar a contenção dos protestos, com medidas que pudessem garantir maior apoio da classe média e a modulação das antigas hierarquias.

Nas universidades públicas, entre 1968/1978, as vagas triplicaram (FILARDI, 2019, p. 123)⁶⁶, aumento, sabidamente, completamente aquém da demanda reprimida. Os vestibulares baseados em critérios universalizados

⁶⁶ De acordo com Filardi, passaram de 151.770 para 452.880.

continuaram sendo o único meio de acesso a essas vagas disputadíssimas, com notório favorecimento da elite e classe média, não só porque dispunham de recursos para arcar com os altos custos das escolas e cursinhos privados que ofereciam formação de melhor qualidade, mas também devido aos efeitos da reforma do ensino público secundário (Lei nº 5.692/1971) norteada pelo abandono do ensino propedêutico e reorientação para formação vocacional profissional com “terminalidade”, de modo a assegurar o fornecimento de profissionais de nível médio com habilitações específicas e, ao mesmo tempo, conter aspirações (e possibilidades) das classes populares em cursar o ensino superior (CURY et al, 1982).

A diversificação do setor produtivo e de serviços também implicou o aumento das demandas por profissionais em nível pós-secundário, adotando-se como estratégia o estímulo do setor privado que já predominava na oferta de ensino superior profissionalizante, segmento, até então, majoritariamente composto por estabelecimentos confessionais e comunitários que ministravam cursos de boa qualidade para as habilitações a que se destinavam (DURHAN, 2003). O segmento, no entanto foi preterido e a Ditadura Militar preferiu impulsionar “outro” setor, com maior potencial para empreender a rápida absorção das novas demandas.

Nesse período, o Brasil já dispunha de um setor organizado de empresas educacionais, com fins lucrativos, concentrados no ensino médio e em cursos pré-vestibulares que, a partir de então, começou a se reorganizar para a oferta de ensino superior (DURHAN, 2003) Em parte, devido à emergência de um novo mercado atrelado às novas ocupações que exigiam formação em nível pós-secundário, mas também pelas políticas que facilitavam o acesso às isenções e incentivos estatais que, antes das reformas promovidas pelos militares, se destinavam às instituições “sem fins lucrativos”.

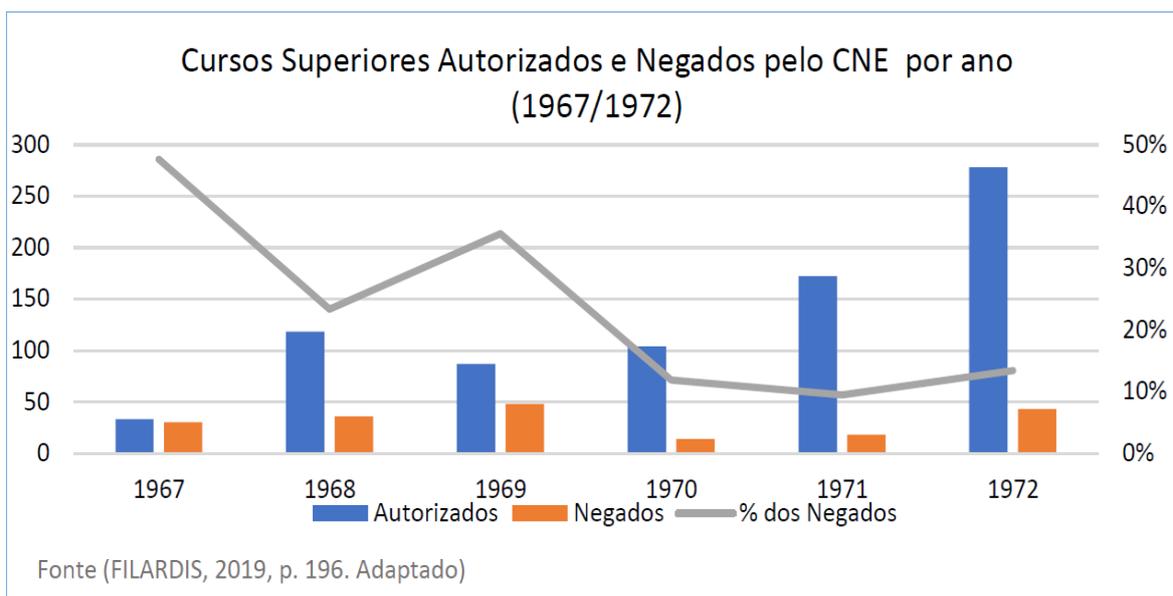
A isenção de tributos aos estabelecimentos privados que ofereciam educação gratuita foi assegurada na Constituição de 1934 (art. 154). Durante o Estado Novo o dispositivo foi suprimido, mas prevendo-se, mediante discricionariedade do poder público, a possibilidade de concessão de auxílios,

facilidades e subsídios às escolas que fossem mantidas pelas indústrias e sindicatos para filhos de funcionários e/ou associados (art. 129, CF/1937).

Com a promulgação da Constituição de 1947, estabelece-se o instituto jurídico da imunidade, em substituição à isenção, que foi estendida a todas as instituições de educação (art. 31), mas consoante apreciação das instâncias consultivas formalmente criadas, mais precisamente, do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Desde a fundação do CNE, em 1931, a autorização estatal referente à abertura de novos cursos e/ou estabelecimentos educacionais se baseava em critérios técnicos, estipulados pelo CNE, que com a edição da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 4.024/1961), foi reestruturado e subdividido em câmaras especializadas para deliberação dos assuntos pertinentes ao ensino fundamental, médio e superior, essa última responsável pela análise dos pedidos de autorização/credenciamento para a abertura de cursos e instituições de ensino superior, na forma de pareceres técnicos, submetidos à apreciação e homologação pelo MEC.

A Constituição de 1967 (art. 20, bem como a Emenda Constitucional de 1969, art.19) reiteraram a imunidade de tributos às instituições privadas de educação, e a Reforma Universitária de 1968 manteve a competência do CNE quanto à emissão de pareceres de autorização/credenciamento de cursos e instituições. Mas, segundo Klein (1992), durante o regime militar houve “aparelhamento” do CNE, e parte dos conselheiros passou a atuar como colaboradores da expansão do setor privado com fins lucrativos, Assim, essas análises se tornaram bem mais “permissivas” e os dados reunidos por Filardi (2019), apresentados no gráfico abaixo, evidenciam o crescente aumento de solicitações, bem como de pareceres favoráveis, corroborando essa perspectiva.



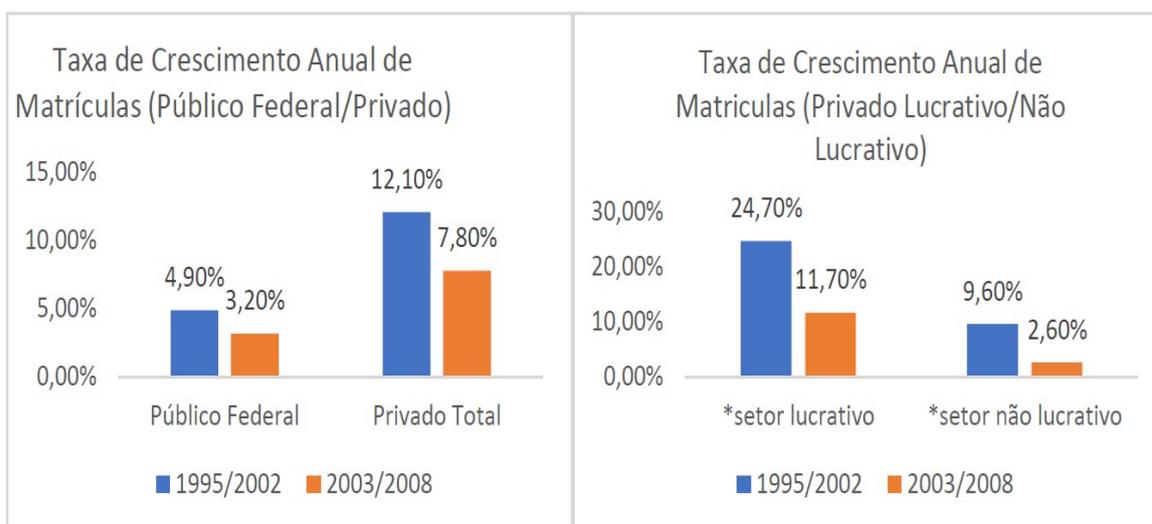
Como resultado, entre 1968/1978, o número de instituições públicas de ensino superior cresceu, de 129 para 218, mas os estabelecimentos privados saltaram de 243 para 644, fazendo com que o setor público, que respondia por 54,5% do total de matrículas, passasse a representar 36,7% desse universo. Manteve sua predominância no ensino universitário, mas com perda de peso relativo. Em 1973, era responsável por 87,19% das vagas, em 1978 essa participação reduziu para 74,36% (FILARDES, 2019).

Esses números revelam que a expansão do ensino superior durante o regime militar, apesar de ter promovido maior diversificação dos cursos e modernização das instituições públicas, reforçou e aprofundou suas bases dualistas, com universidades públicas destinadas às camadas elitizadas e faculdades privadas para os estratos populares. A principal mudança foi a emergência, com estímulos estatais, de uma ampla rede de estabelecimentos empresariais e a transformação dos estudantes das classes mais baixas em “clientela” preferencial do mercado extremamente lucrativo formado por faculdades privadas de baixa qualidade, nem sempre capazes de assegurar boas colocações no mercado de trabalho (MARTINS, 2009; ARONI, 2017).

Somente em 1996, com a publicação da nova LDB (art. 20, Lei nº 9.394/1996), que as instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos receberam uma definição legal específica (art. 20, Lei nº 9.394/1996) e não

puderam mais se valer da imunidade tributária, que se tonou restrita às instituições sem fins lucrativos que exercem função “semi-estatal” (DURHAN, 2003).

Coube, portanto, como nos destaca C. H. Carvalho, à nova legislação aprovada após o retorno da democracia, explicitar a “existência, até então dissimulada de um processo de mercantilização da educação superior”, às expensas dos cofres públicos (2013, p. 763). No entanto, consoante a autora, o novo enquadramento não tem se mostrado capaz de impedir o surgimento de outros estímulos estatais de redução de custos operacionais e, nos ciclos de expansão subsequentes, o segmento privado com fins lucrativos continuou apresentando crescimento acima dos demais setores, conforme pode ser observado no gráfico abaixo.



(Fonte: C. H. CARVALHO, 2013, p.763. Adaptado)

Como buscamos registrar no capítulo de abertura, ao longo das duas primeiras décadas deste século, o governo brasileiro realizou uma série de investimentos para expansão da rede pública de ensino superior que, como demonstra o gráfico acima, não reverteu a tendência de predomínio das instituições privadas com fins lucrativos, que segue crescendo de forma avassaladora. Em 2022, das 7,3 milhões de novas vagas ofertadas pelo setor privado, 5,6 milhões pertenciam a instituições com fins lucrativos, 1,7 milhão (24%) eram de instituições sem fins de lucro que, juntas, totalizaram, 78% do

universo das novas matrículas, e 88% dos estabelecimentos de ensino superior, sendo a imensa maioria desses faculdades isoladas (80%), seguidas de Centros Universitários (16%) e universidades (4%) (Inep, 2023).

Apesar das instituições universitárias serem a menor parcela dos estabelecimentos privados, também vêm apresentando tendência de predominância sobre o setor público que, em 2022, ofertou pouco mais que a metade das vagas, 54,4% (Inep, 2023)⁶⁷, muito embora, do ponto de vista qualitativo, a ampliação do segmento privado não surtiu efeitos de maior valorização dos cursos ofertados. Como nos destaca Martins (2009), parte significativa dessas instituições se formou a partir da mera fusão comercial norteada pela percepção que estabelecimentos com cursos diversificados poderiam trazer vantagens competitivas, mas com investimento mínimo nas atividades de pesquisa e extensão, muitas vezes não passando de simples conglomerados de faculdades profissionalizantes, “que não consolidaram a carreira acadêmica de seus professores e não institucionalizaram a pesquisa em seu interior” (MARTINS, 2009, p. 24).

Na prática, as universidades públicas continuam exercendo sua ampla liderança na formação de quadros especializados, no desenvolvimento de pesquisas, se constituindo como principal instituição de ingresso das camadas mais elitizadas que, desde o século passado, vêm se posicionando contra a mercantilização da educação superior e contra o estímulo do poder público na disseminação de estabelecimentos de tipo empresarial que ofertam aos mais pobres um ensino de “segunda classe”.

No entanto, se mostraram insensíveis aos segmentos excluídos que reivindicam cotas e ações afirmativas para assegurar seu ingresso nas universidades públicas que ministram ensino de maior qualidade, com poucas manifestações de “empatia” e, mais raras ainda, de adesões a essas lutas e demandas que, ao contrário, enfrenta(ram) forte resistência de docentes e discentes dessas instituições.

Com a aprovação da Lei Federal de Cotas/2012, as ações afirmativas tiveram expressivo ganho de escala e, hoje, fazem parte do cotidiano das

⁶⁷ https://inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2022.pdf

universidades públicas, que passaram a conviver com diferentes categorias de sujeitos, até então excluídos desses espaços, e vêm sendo internamente questionadas sobre a sua (in)capacidade, conveniência e/ou desinteresse de romper com a lógica dual perpetuadora de privilégios, que fez com que essas instituições de referência e “excelência” pouco contribuíssem na construção de conhecimentos (trans)formadores e emancipatórios para amplo conjunto da sociedade.

Esses debates recrudescem na medida em que as políticas de expansão do sistema de ensino superior, por vezes revestidas de um discurso de inclusão dissociado do exame crítico dos seus efeitos conservadores de manutenção do *status quo*, não têm resultado em igualdade substantiva, nem mesmo na diminuição das disparidades, que não só voltaram a crescer, como vêm se ampliando de forma assustadora.

Em 2022, cinco empresas educacionais⁶⁸ aglutinaram número maior de estudantes que toda a rede pública de ensino superior, consistindo na maior concentração de matrículas na educação superior em tão poucas instituições já registrada (Inep, 2023). Segundo Cunha & Miebach (2024)⁶⁹, essa completa desproporção não é um simples fenômeno de mercado (ou da livre “oferta/demanda”), mas da captura de recursos públicos pelas instituições privadas com fins lucrativos que teve uma notável escalada com a criação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), em 1999, em substituição ao Programa de Crédito Educativo (CREDUC), criado na Ditadura Militar. Consoante os dois autores, os dados do Fundo Nacional de Educação (FNDE, 2024)⁷⁰ indicam que, entre 2014/2023, o subsídio implícito ao FIES totalizou cerca de R\$ 114 bilhões, superando a soma dos valores de custeio e investimentos destinados, no mesmo intervalo, ao conjunto das universidades federais, que somaram aproximadamente R\$ 110 bilhões.

⁶⁸Grupo Cogna (Pitágoras, Unopar e Anhanguera), Leonardo da Vinci, Cesumar, Estácio de Sá e Universidade Paulista que, em 2022, somaram, juntas, 27% das matrículas no ensino superior.

⁶⁹ Fonte: https://aterraeredonda.com.br/lula-e-o-ensino-superior/#_edn4

⁷⁰ Disponível no seguinte link: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/transparencia-e-prestacao-de-contas/demonstracoes-contabeis-e-notas-explicativas/demonstrativos-contabeis-e-notas-exercicio-2023.pdf>

Nos últimos anos, os efeitos desse fenômeno têm se desdobrado no subfinanciamento das instituições públicas de ensino superior, que, após vivenciarem um ciclo expansão e de maior valorização na primeira década deste século, vêm sofrendo com a paralisação dos investimentos e sucessivas perdas orçamentárias. De acordo com os dados da Unifesp (2003)⁷¹, entre 2019/2022, o orçamento das universidades federais acumulou uma redução de 14,4%, retornando ao patamar de 2013. Os recursos destinados a investimentos, que incluem obras, equipamentos para aulas, pesquisas, laboratórios, etc., também tiveram drástica diminuição. Em 2014, o investimento aplicado foi de R\$ 1,5 bilhão e, em 2022, caiu para R\$ 188,7 milhões.

Esse cenário regressivo se aprofunda e se mostra ainda mais desafiador, com o poder econômico e a capacidade, cada vez maior, de lobby político, acumulados por essas gigantescas corporações educacionais. No entanto, as universidades públicas ainda dispõem de importante valor social. Continuam responsáveis pela oferta de 83% dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado/doutorados) (Obaap, 2021)⁷². Em 2004, participaram diretamente da geração de 67% de toda a produção científica nacional, em 2012, esse percentual expandiu para 77,6% (LOPES & ALMEIDA, 2024) e, no ano de 2018, saltou para 95% (CLARIVATE ANALYTICS, 2019)⁷³.

Cabe, no entanto, questionar a quais interesses esses conhecimentos têm servido, sobretudo, diante dessa descomunal expansão da rede privada empresarial, da crescente asfixia orçamentária imposta ao setor público educacional, com intensa precarização das condições de trabalho, estudo e pesquisa, que muito longe de serem problemas circunscritos ao mundo das universidades, refletem tendências que se acentuam nos diversos setores e domínios da sociedade.

Certamente, essa não é a primeira vez que as universidades públicas se veem diante da necessidade de (re)pensar seus propósitos. Mas, talvez, nunca tenham precisado mudar tanto e tão radicalmente, em face de um cenário de

⁷¹ Fonte: <https://souciencia.unifesp.br/dados-fctesp/orcamento-universidades-federais>

⁷² Fonte: <https://www.obaap.com.br/dados/metodologia-2/>

⁷³ Fonte: <https://discover.clarivate.com/Research Excellence Awards Brazil Download>

acirramento de tendências que conduziram a sociedade brasileira para uma grande “encruzilhada”, diante da qual não sabemos, ainda, se os valores que congregam poderão ser maiores que as divisões que, há muito, têm nos distanciando.

Os desafios que se apresentam, sem dúvida, são imensos. Mas, apesar das dificuldades, ou justamente por causa delas, é um momento propício para mudanças. No entanto, para que a universidade possa ser um instrumento de transformação, é necessário que ela também se transforme, questione antigas estruturas, formule novas perguntas, se abra para outras vozes, valores e práticas, *práxis*.

BLOCO TEMÁTICO II - “PRESENTE DO FUTURO” DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

É caminhando que se abrem os caminhos.
(Ulysses Guimarães, 1988)⁷⁴

Após tentar nos situar e nos *posicionar* nesse universo extremamente complexo, que é o sistema de ensino superior, esse bloco será dedicado a um primeiro esforço de aproximação de aprendizados e de experiências que vivenciamos junto ao Encontro de Saberes na UnB, bem como das ações afirmativas, de modo a reunir dados e elementos sobre suas interfaces com a questão dos quilombos.

Para tanto, partimos da perspectiva que registramos em epígrafe: “é caminhando que se abrem os caminhos”, que têm na presença desses “novos” agentes de (trans)formação das instituições universitárias uma oportunidade concreta de reafirmação de outros saberes, práticas, trajetórias e legados, presentificando-os.

As cotas étnico-raciais e as chamadas “cotas epistêmicas” (CARVALHO, 2022, 2023) se constituem como diferentes dimensões de problemas inter-relacionadas e, conforme nos sugere Carvalho (2010), sempre estiveram ancoradas na ideia que há que se lutar pela garantia de equidade de acesso/permanência à educação e ao ensino superior e, simultaneamente, promover a inclusão da rica constelação de saberes plurais provenientes dos paradigmas civilizatórios historicamente excluídos do mundo acadêmico, pautando-se pela crítica ao caráter eurocêntrico e/ou norte-americano das universidades brasileiras.

Assim, sem desconsiderar a convergência entre essas lutas, embates e debates, a primeira parte será voltada ao Encontro de Saberes e, em seguida, buscamos traçar um panorama sobre as ações afirmações em diálogo com os quilombos.

⁷⁴ A frase em epígrafe foi proferida por Ulysses Guimarães, então presidente da Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988) na histórica sessão de promulgação da Constituição Federal de 1988 (GUIMARÃES, publicado no DANC de 5 de outubro de 1988, p. 14380-14382).

Encontro de Saberes (INCTI/UnB)

Quando a gente confluencia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende (Antônio Bispo dos Santos, Mestre Nego Bispo)⁷⁵

Segundo o Prof. José Jorge de Carvalho (2011), o Encontro de Saberes começou a se delinear a partir da articulação entre debates e demandas em profusão em duas arenas que apresentavam interfaces e afinidades bastante estreitas: os dois Seminários Nacionais de Políticas Públicas para as Culturas Populares (2005 e 2006) realizados em Brasília/DF, pelo Ministério da Cultura (Minc), e o adensamento das críticas que surgiram num segundo campo das discussões sobre as ações afirmativas que apontavam para a necessidade de modificar “o currículo eurocêntrico que se generalizou em todos os cursos e carreiras acadêmicas”, que se mostrava incongruente para acompanhar as transformações e novos anseios que surgiram, juntamente ao ingresso dos estudantes cotistas (CARVALHO, 2023, p. 2).

Carvalho estava bastante envolvido com essas duas agendas. Tinha participado diretamente da elaboração e do processo de aprovação do primeiro sistema de cotas da UnB, em 2003, bem como da organização desses dois seminários⁷⁶ que reuniram centenas de brincantes, artífices e mestras/mestres tradicionais e das culturas populares de todo o país, constituindo-se, na sua avaliação, como um “marco histórico” que propiciou o florescimento de uma “plataforma política”, na qual as vozes desses sujeitos “passaram a fazer parte imprescindível de qualquer projeto de apoio estatal” às saberes e tradições salvaguardadas e atualizadas por essas mestras/mestres e comunidades que manifestaram interesse em participar e contribuir com as instituições educacionais (2011, p. 40-41).

Em todos esses encontros, os mestres expuseram a vontade de se aproximar da universidade. No contexto da luta pelas cotas (que já travo há vários anos), eu afirmava que precisávamos da inclusão dos saberes indígenas e afro-brasileiros. Ou seja, a afirmação da cultura dos mestres populares estava na

⁷⁵Em: A terra dá, a terra quer. São Paulo: UBU, 2023, p. 15..

⁷⁶ Segundo Carvalho (2011, p. 3), atuou como conferencista nos dois seminários, além de ter feito a fundamentação teórica do segundo.

linha dessa luta (CARVALHO, 2011, p. 3)⁷⁷.

Os dois Seminários Nacionais de Políticas Públicas para as Culturas Populares tiveram como propósito formular recomendações, diretrizes e propostas de ação para a valorização das culturas populares, resultando da definição de 7 (sete) eixos prioritários: 1. *Criação de fundos e outros incentivos públicos de apoio às culturas populares*; 2. *Mapeamento, registro e documentação das manifestações e culturas populares*; 3. *Realização de instâncias de diálogo e formulação e/ou deliberação participativas de políticas culturais*, 4. *Inclusão das culturas populares nos processos educativos formais e informais*; 5. *Criação de Leis de estímulo e manutenção das culturas populares*; 6. *Democratizar a distribuição de recursos nas várias regiões do Brasil*; 7. *Facilitar e desburocratizar os meios de financiamento, garantindo maior abrangência* (BRASIL, 2006, 2007).

No eixo “Inclusão das culturas populares nos processos educativos formais e informais”, foram elencadas as seguintes propostas de ação: I. *Estimular a participação dos agentes locais de cultura popular no processo de ensino*. II. *Inserir nos currículos escolares a cultura popular local e nos temas transversais previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PNC)* (BRASIL, 2006, 2007). Em 2007, essas propostas foram acolhidas no âmbito da Câmara Interministerial de Educação e Cultura (MEC/MinC)⁷⁸ e incluídas nas metas decenais do Plano Nacional de Cultura (Lei n.º 12.343/2010), criando, assim, afinidades que possibilitaram a celebração de parcerias formais entre Minc e INCTI para realização de ações conjuntas em consonância com essas propostas e seus dispositivos.

Foi, portanto, com base nas recomendações, diretrizes e propostas construídas com as mestras/metres a partir de intenso ciclo de oitivas que resultaram num “novo pacto educativo das comunidades tradicionais com o Estado” (CARVALHO & VIANNA, 2020, p. 25), que o Encontro de Saberes foi gestado e ganhou corpo.

Assim, no primeiro semestre de 2010 foi realizado o Seminário

⁷⁷ Em entrevista concedida à Natalia Mazotte, em 7 de janeiro de 2011, originalmente publicada na Revista de História da Biblioteca Nacional e replicada no *Cadernos de Inclusão*, V. 1, N. 1, Nov/2011.

⁷⁸ Câmara Interministerial de Educação e Cultura, criada em 2006 e regulamentada pela Portaria Normativa Interministerial nº 1, de 4 de outubro de 2007.

Internacional: “A Inclusão das Artes e dos Saberes Indígenas, Afro-Americanos e Tradicionais na UnB”⁷⁹ que marcou início das atividades públicas do projeto e contou a presença das mestras e dos mestres que participaram, no segundo semestre de 2010, da edição-piloto do Encontro de Saberes, com a oferta da disciplina “Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais” na grade da graduação da UnB. Após o seminário, permaneceram alguns dias em Brasília/DF, quando puderam conhecer os espaços da UnB e os locais onde ministrariam as aulas, dialogar com seus professores parceiros (que os assistiriam na condução da disciplina) propor ajustes ao projeto, elaborar seus planos de aulas mediante o apoio da equipe do INCTI, entre outras atividades preparatórias.

A disciplina foi ofertada em formato aberto aos estudantes de todos os cursos e contou com 5 (cinco) “Módulos Temáticos”, distribuídos numa carga horária de 90 horas/aula e ministrados por diferentes mestras/metres, com a apoio de assistentes das suas comunidades (que indicaram) e professores parceiros (do quadro de docentes da UnB), conforme sintetizamos na tabela abaixo:

Encontros de Saberes/UnB (02/2010)⁸⁰

Módulo	Mestra/Mestra	Área de Atuação	Professores Parceiros
I. Dança, música e teatro do Cavalo Marinho	Mestre Alexandre Biu	Mestre de teatro popular e de Cavalo Marinho, Condado/PE	Luciana Hartman e Rita de Cássia (Artes Cênicas)
II. Educação ambiental e reflorestamento : Saber viver na terra	Mestre indígena Benki Ashaninka	Pajé, compositor, músico, escultor, pintor e liderança da Comunidade Ashaninka do Rio Amônia/AC	Nina Laranjeira (Faculdade UnB/Planaltina (FUP/UnB).
III. Natureza e cultura: os sentidos e sentimentos	Mestra quilombola Lucely Pio	Raizeira do Quilombos Cedro, situado em Mineiros/GO e liderança da Articulação Pacari de Plantas Medicinais do Cerrado	Silvéria Santos (Faculdade de Saúde/UnB)
IV. Saberes sociomusicais	Mestre Zé Jerome	Capitão de guarda de Moçambique e de Folia de Reis da cidade de Cunha/SP;	Antenor Ferreira (Faculdade de Música).
V. Arquitetura	Mestre indígena	Arquiteto representante	Jaime Almeida

⁷⁹Para mais informações, consultar nota 10.

⁸⁰ Fonte: <http://www.inctinclusao.com.br/encontro-de-saberes/edicao-2010> acesso em 26/03/2018.

da tradicional xinguana	casa	Maniwa Kamayurá	dos povos indígenas do Alto Xingu	(Departamento de Arquitetura/UnB)
--	-------------	--------------------	--------------------------------------	--------------------------------------

Segundo Carvalho (2011), embora já tivessem sido realizadas atividades semelhantes em projetos de extensão universitária, essa seria a primeira experiência de disciplina formal ministrada por mestras/mestres tradicionais e das culturas populares e, vale registrar, aqui algumas implicações dessa “diferença”.

Como o próprio nome já sugere, a extensão universitária tem como principal perspectiva estender as atividades desenvolvidas pelas instituições universitárias à comunidade externa, centrando-se na realização de ações de formação e treinamento dos estudantes por meio da sua inserção em projetos aplicados, na prestação de serviços comunitários e na *transferência* de conhecimentos e de tecnologias para o Estado e a sociedade. Desse modo, a inserção desses sujeitos como docentes e “pares acadêmicos”, não como público externo e/ou “objeto de estudos”, abriu novas perspectivas, tanto para os processos formativos, quanto para a produção de novos conhecimentos e tecnologias.

Carvalho (2011), em entrevista que concedeu logo após a realização da edição-piloto, compartilhou reflexões sobre a abertura desse novo horizonte, destacando que um dos objetivos do Encontro de Saberes era a ampliação da “própria noção de saber” que, no ambiente das universidades se mostrava severamente limitado.

Existe preconceito e ele faz parte da formação das nossas universidades. Elas foram constituídas através da negação dos saberes tradicionais que existiam no nosso país. Nossas universidades são completamente colonizadas e foram formadas apenas pra reproduzir o saber europeu, letrado e moderno no Brasil. Em nenhum momento se pensou que os indígenas já tinham algum saber constituído e válido ou que as tradições africanas também tinham saberes válidos. Houve racismo e uma atitude de mente colonizada. Um bom exemplo é a USP, que nasceu de uma missão francesa, responsável pelas aulas de filosofia, de linguística, pelo começo da instituição.

Não é que esse saber não seja válido, mas não era o único que existia no Brasil. O saber das plantas medicinais, por exemplo, poderia estar nas universidades desde o século XIX. Existia uma enormidade de conhecimentos tecnológicos desses povos: produção de barcos, saberes de arquitetura, saberes da pesca... e ficaram todos de fora! Há mais de 100 anos é assim. Então o preconceito existe.

Para legitimar o saber de origem europeia instituiu-se que só se aceitaria na academia pessoas com letramento, que tivessem passado pela educação formal. Com isso, garantiu-se a predominância do saber eurocêntrico moderno e a impossibilidade de outros saberes entrarem nas universidades. O resultado: ficamos com uma formação empobrecida. Com a exigência de mestrado e doutorado é ainda pior (2011, p. 6-7).

Na mesma entrevista, teceu paralelos entre a iniciativa e a pedagogia do oprimido de Paulo Freire. Na sua avaliação, a metodologia de alfabetização desenvolvida por Paulo Freire trouxe uma contribuição importante que não ignorava que pessoas iletradas dispunham do seu próprio horizonte de conhecimentos, mas não chegou a reconhecer que, com esses conhecimentos, poderiam ocupar o lugar de professores, passo que o Encontro de Saberes pretendia dar e, assim, contribuir para a desconstrução de preconceitos que associam a condição de “iletrado” com a de “ignorante”.

Nós trouxemos os analfabetos para dar aula em uma universidade, em uma matéria regular. Dos cinco mestres que participaram da disciplina, quatro são analfabetos. Analfabeto não significa ignorante, ele pode ser um sábio assim como o letrado. E este é outro preconceito a ser enfrentado. Há pessoas escandalizadas pelo fato de analfabetos estarem dando aulas. Nós permitimos esta confusão. E o encontro de saberes possibilitou um avanço enorme no esclarecimento desta questão. Ele é o encontro de sábios, é o encontro de saberes válidos e necessários para a sociedade brasileira (2011, p. 7).

A partir do meu ingresso como bolsista junto ao INCTI em 2011, tive oportunidade de acompanhar a segunda edição do Encontro de Saberes que contou com os seguintes módulos, mestres/mestras e docentes parceiros.

Encontros de Saberes/UnB (02/2011)⁸¹

Módulo	Mestra/Mestra	Área de Atuação	Professores Parceiros
I. Mestre do DF e Entorno	Mestres/Mestras: Francisca, Gilvan e Martinha	Mestra Francisca (benzedeira, parteira e raizeira de Goiânia); Mestre Gilvan (capoeirista e idealizador da capoterapia); e Mestra Martinha (Coco do Paranoá);	Maristela Sousa Torres (coordenação Pedagógica INCTI)
II. Xamanismo e Mitologia Tukano	Mestres Casimiro e Álvaro Tukano	Pai e filho, mestres de rituais e cerimônias do Alto Rio Negro, São Gabriel da Cachoeira/AM	José Jorge de Carvalho (DAN/UnB).
III. Dança, música e teatro do Cavalo Marinho	Mestre Alexandre Biu	Mestre de teatro popular e de Cavalo Marinho, de Condado/PE	Luciana Hartman e Rita de Cássia (Artes Cênicas)
IV. A sabedoria das plantas medicinais na tradição afro-brasileira	Mestra quilombola Lucely Pio	Raizeira do Quilombos Cedro, situado em Mineiros/GO e liderança da Articulação Pacari de Plantas Medicinais do Cerrado	Silvéria Santos (Faculdade de Saúde/UnB)
V. Os Arturos: Reinado e Congado	Mestres Quilombolas do Congado: Jorge Antônio dos Santos; Joel Catarino da Silva Marcos Eustáquio dos Santos Antônio Márcio dos Santos	Jorge Antônio dos Santos (Capitão e Segundo Ministro da Guarda de Moçambique), Joel Catarino da Silva (1º Capitão da Guarda de Moçambique), Marcos Eustáquio dos Santos (Caixeiro da Guarda do Congo), Antônio Marcio dos Santos (Capitão Pé de Coroa da Guarda de Moçambique).	Antenor Ferreira (Faculdade de Música).

Ao contrário das políticas de ações afirmativas de ingresso aos cursos de graduação que, até então, tinham se mostrado pouco sensíveis às demandas dos quilombolas (que buscamos evidenciar mais adiante), nessas duas primeiras edições do Encontro de Saberes, as mestras/mestres quilombolas não só se fizeram presentes, como ministraram número maior de módulos. Ainda que tal situação possa ser fruto de fatores meramente contingenciais, não deixa de ser sugestivo que um Instituto de “inclusão” tenha priorizado incluir representantes dessas comunidades.

Nesse período, além da oferta da disciplina Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais, o INCTI já tinha aberto uma nova frente de intervenção de uma

⁸¹ <https://www.inctinclusao.com.br/encontro-de-saberes/edicao-2011> acesso em 26/03/2018.

dimensão bastante cara para as universidades, que é a questão da escrita acadêmica. Sob a coordenação e orientação do Prof. José Jorge de Carvalho, tive oportunidade de participar dessa nova frente. Assim, em conjunto com outros bolsistas, passamos a dar suporte para a elaboração dos manuscritos de dois mestres: Álvaro Fernandes Sampaio (Álvaro Tukano), pensador indígena do Alto Rio Negro/AM e Antônio Bispo dos Santos (Nego Bispo), pensador quilombola residente no Quilombo Saco/Curtume, em São João do Piauí/PI.

Esses dois mestres já estavam envolvidos em atividades de escrituração, dispunham de textos que publicaram ao longo das suas trajetórias, mas que tiveram pouca repercussão no meio acadêmico e/ou entre os intelectuais do campo hegemônico. Também dispunha de alguns textos inéditos que não publicaram, por falta de apoio e/ou interesse. Nesse primeiro momento, nossas atividades se concentraram na organização desses materiais e, a partir das demandas apresentadas por esses pensadores, assisti-los em pesquisas e na seleção de materiais para que pudessem proceder a ajustes e/ou adaptações para publicação de livros, sob os auspícios do Instituto.

No caso do mestre Nego Bispo, reunimos os artigos que publicou em revistas e jornais de movimentos sociais que atuava desde os anos 1990 e ele manifestou interesse em construir uma versão expandida dos debates e ideias reunidas no seu livro *Colonização Quilombos: Modos e Significados*, lançado em 2007, pela Companhia Editorial do Piauí (COMEPI)⁸².

Tive contato com essa obra antes de entrar no INCTI, numa das minhas muitas idas ao Quilombo Saco/Curtume, entre os anos de 2008 e de 2009, quando estreitamos laços e, desde então, o Mestre Nego Bispo se tornou um amigo próximo e muito querido. Nesse período exercia um cargo em comissão junto à Fundação Cultural Palmares (FCP/MinC) e fui designada para acompanhar as atividades e mediar Consultas Públicas dos estudos de impacto ambiental do componente quilombola (EIA/ECQ) do licenciamento ambiental da Linha de Transmissão 500 Kv – São João do Piauí/Colinas⁸³. As condicionantes da Licença

⁸² Editora do governo do Estado do Piauí.

⁸³ Trata-se de um empreendimento linear, com cerca 400 Km de extensão. Diferentes comunidades quilombolas do sudeste e do sudoeste piauiense estavam inseridas no processo de licenciamento ambiental e decidiram realizar essas tratativas de forma conjunta. Assim, como o mestre Nego Bispo também é membro da diretoria da Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Piauí (CECOQ/PI), a nossa convivência nesse período foi bastante intensa. Nos encontramos nas reuniões realizadas na sua comunidade e nos demais territórios afetados.

Prévia (LP) determinaram, entre outras medidas, a construção de um Termo de Compromisso entre a Associação Quilombola Saco/Curtume e a empresa responsável pelo empreendimento (Interligação Elétrica Norte e Nordeste S.A.) e me coube representar a FCP/MinC nas reuniões em que essas tratativas foram realizadas.

Durante uma dessas reuniões, após um pequeno intervalo solicitado pela comunidade, Nego Bispo nos presenteou com o seu livro, isto é, nós, mediadores governamentais, gestores do empreendimento (na sua maioria, engenheiros) e consultores ambientais externos (de diferentes especialidades) responsáveis pela elaboração EIA/ECQ⁸⁴. No retorno dos trabalhos, os temas abordados no livro se tornaram a tônica dos debates, no que os representantes da empresa ficaram, visivelmente, desnorteados com a sofisticada argumentação sustentada em conceitos que desconheciam, como o admitiram publicamente. Em seguida, decidiu-se que todos precisavam de mais tempo para amadurecer as suas propostas. Foram agendadas outras atividades e reuniões e os representantes da empresa acabaram cedendo em pontos que, naquele dia, se mostravam mais resistentes em negociar.

Quando, em meados de 2011, entrei em contato com o Mestre Nego Bispo a pedido do Prof. José Jorge Carvalho, para lhe transmitir o convite do INCTI para fazer parte de uma coleção de livros das mestras/mestres tradicionais lançados pelo Instituto, ele me disse que, após publicar esse seu primeiro livro, recebeu convites para escrever, mas que tinha recusado, por compreender que deveria se concentrar nos embates e lutas travadas junto ao povo quilombola que sempre se comunicou pela oralidade. No entanto, ao perceber que o seu livro teve impacto positivo naquelas tratativas do licenciamento ambiental, mudou de ideia e que pretendia de dedicar a uma escrita para a formação dos estudantes, incluindo aquelas/es que poderiam vir a atuar nesse meio .

Esse era justamente o meu caso. Tinha cursado a graduação (ciências sociais, na UFMG) e mestrado (antropologia, PPGAS/Dan/UnB) entre o final da década de 1990 e o início dos 2000. Quando passei a atuar profissionalmente, a

⁸⁴ Não me lembro de nenhum outro momento que o trabalho de mediação tenha se mostrado, para mim, com tanta plasticidade. Durante o intervalo, os comunitários quilombolas se reuniram em um salão e os representantes da empresa em outro espaço, sugerido pelos quilombolas, e eu fiquei, bem ao meio do caminho, sentada em um banco, à sombra de uma árvore, aguardando os diálogos.

minha formação acadêmica me ajudou a situar em contextos complexos que envolvem questões desafiadoras. Mas, na universidade, praticamente não tive contato com discussões mais aprofundadas sobre as comunidades quilombolas. Não por falta de interesse. Tentei me aproximar dessa temática, com a leitura de textos sobre campesinato negro, territorialidade, conflitos socioambientais, etnicidade, etnogênese, etc., mas os quilombos raramente eram abordados nessas discussões, menos ainda nas outras disciplinas da minha grade curricular.

Foi, portanto, com a minha inserção em trabalhos aplicados que pude preencher essas e outras lacunas, a partir de diálogos e aprendizados com as comunidades quilombolas e suas lideranças tiveram um papel fundamental na minha formação profissional e, sobretudo, humana, que, com as ações do INCTI, passaram a ser mais acessíveis aos estudantes e professores de diferente áreas envolvidos nessas atividades.

Com a confirmação do aceite do Mestre Nego Bispo, demos início a esses trabalhos que, no caso do Mestre Álvaro Tukano, estavam em curso, desde 2009. Ao mesmo tempo que acompanhávamos os módulos das mestras/mestres no Encontro de Saberes. Desse modo, pudemos estar em contato simultâneo com essas duas frentes e com as reflexões sobre as inter-relações entre essas duas dimensões: a oralidade e a produção textual de pensadores que também eram mestres de saberes orais.

Na mesma entrevista de 2011, o Prof. José Jorge de Carvalho teceu considerações sobre a inter-relação entre essas duas frentes, ressaltado a necessidade de maior valorização e de reforço dos saberes orais no mundo acadêmico, que “fetichizou a escrita como o único lugar de conhecimento, como se só a pessoa que tivesse acesso à escrita pudesse saber”, o que, na sua avaliação, além de empobrecer e reduzir drasticamente o rol de conhecimentos que poderiam circular nas instituições universitárias, vinha produzindo outros impactos negativos (2011, p. 9).

O espaço universitário tem contribuído para que os alunos fiquem desmemoriados. Não há exercício para memória longa e precisa, pois tudo se olha no google. Os próprios estudantes já fizeram esse diagnóstico. Eles não conseguem fazer poesia, lembrar de histórias complexas. O conhecimento está

cada vez mais mediado, não há uma relação direta com o objeto de estudo. Então o encontro de saberes privilegia a presença do mestre, sua capacidade mnemônica de transmitir conhecimentos oralmente, a relação face a face, a sensibilidade. Isso já é uma outra mudança de paradigma (2011, p. 9).

Não se trata, evidentemente, de uma mudança de paradigma calcada no banimento da escrita, mas de uma abertura às diversas formas de linguagem e comunicação, de modo a propiciar o desenvolvimento de outras habilidades e competências.

Seguindo a sugestão de Carvalho, pode-se dizer que Instituto, ao apoiar e fomentar a produção livros de autoria das mestras/mestres, também buscou ampliar a noção de inscrição dos saber, inserindo, no circuito editorial universitário, outras formas de escrituração, à época, pouco presentes nas instituições que, direta e indiretamente, também eram pelas representações estereotipadas de que detentoras/es de sabedorias orais não preenchem os requisitos para ocupar o lugar de autor e autoria.

Tal qual propõe Homi K. Bhabha, os estereótipos são uma das principais estratégias de controle discursivo da ordem hegemônica, mas precisam estar em *excesso* para conseguir sustentar o que “não pode ser provado empiricamente ou explicado logicamente”, especialmente, quando interpelados sob o signo do confronto que sempre poderá trazer à tona seus disparates e inconsistências constitutivas, requerendo “para uma significação bem-sucedida, uma cadeia contínua e repetitiva de outros estereótipos” (2003, p. 120).

Essa cadeia pode ser observada nos preconceitos que alicerçam as associações entre a condição de iletrado e de ignorante, sempre reforçadas e replicadas nas representações pejorativas comumente associadas aos povos e comunidades que tem a oralidade como principal meio de comunicação e de transmissão de conhecimentos costumeiramente taxados como incultos, simplórios, rudimentares.

No caso dos quilombolas, essas associações automáticas encontram-se perfiladas numa série de imagens preconceituosas que recaem sobre a sua condição racial (negro), residencial (rural), ocupacional (lavrador), escolar (isto é, analfabeto “que não pegou no lápis e está *condenado* ao cabo da enxada”) e de classe (pobre). Evidentemente, intelectuais oriundos dos povos indígenas e

pensadores negros provenientes das camadas urbanas também sofrem preconceito e forte discriminação, mas contam com algumas exceções (que confirmam a regra) que alcançaram notoriedade e reconhecimento⁸⁵, bem mais escassas com relação aos quilombolas.

No prefácio de apresentação do livro do Mestre Nego Bispo que foi publicado pelo INCTI, Carvalho nos traz alguns apontamentos nessa mesma direção, situando-o ao lado dos intelectuais negros consagrados pelo grande público que escreveram obras de referência sobre os quilombos, como Edison Carneiro, Clóvis Moura e Abdias do Nascimento. Mas destaca que Nego Bispo acrescentava “uma dimensão nova, que faltava, não somente a eles em particular, mas à luta antirracista brasileira em geral: a sua condição existencial e biográfica de um quilombola” (2015, p.12).

Enquanto os outros foram acadêmicos e cidadãos urbanos, Bispo é autodidata e residente em uma comunidade rural de agricultura familiar piauiense. Junto com sua verve de escritor, poeta, filósofo, historiador e ensaísta, ele traz para o debate intelectual uma nova lucidez advinda de quem planta aquilo que come, cuida da roça e cria cabras e ainda goza do convívio gerado pelo rico circuito das festas e eventos das comunidades rurais da sua região (2015, 12).

Durante o período em que permaneci no Instituto, pude auxiliar o Mestre Nego Bispo na preparação da versão preliminar dos manuscritos que deram

⁸⁵ Um exemplo bastante significativo é a Academia Brasileira de Letras (ABL) que tem como membro fundador e primeiro presidente o aclamado escritor negro, Machado de Assis.

Quando da fundação da ABL, em 1897, o historiador Capistrano de Abreu, conhecido como erudito autodidata de feições “caboclas” e comportamento “exótico” (sempre enfatizado pelos seus vários biógrafos, como andar com pimentas no bolso para as refeições, dormir nu e em rede, banhar-se ao ar livre, receber visitas em trajes descontraídos, etc.) também foi convidado para integrar o seletto quadro de fundadores e recusou a oferta, alegando ironicamente, que, “infelizmente” já pertencia a uma sociedade, a “humana”, apenas porque para dela participar não havia sido consultado (OCTAVIO FILHO, 1953, p. 60).

Capistrano de Abreu ainda hoje povoa o imaginário das camadas intelectualizadas, tanto pelas suas inestimáveis contribuições em diferentes áreas do conhecimento (história, etnologia, linguística, literatura, tradução, geografia, etc.), quanto pela sua biografia e trajetória singular, constantemente revisitadas por intelectuais renomados.

Após o seu falecimento, em 1927, no mesmo ano, seu espólio intelectual foi reunido pela Sociedade Capistrano de Abreu que se manteve ativa por 42 anos e por ela passaram intelectuais de “peso” como Mário de Andrade, Manuel Bonfim, Assis Chateaubriand, Câmara Cascudo, Paulo Prado, Franz Boas, Paul Rivete, H. G. Wells, Roquette-Pinto, Eugênio de Castro, Rodolfo Garcia e José Honório Rodrigues. O seu legado também tem sido objeto de estudiosos contemporâneos e docentes de grandes universidades como José D’Assunção Barros (UFRRJ); Rebeca Gontijo (UFF); José Carlos Reis (UFMG), Virgínia Albuquerque de Castro Buarque (UFOP), etc.

origem a esse livro, publicado pelo INCTI, em 2015, sob o título, *Colonização Quilombos: Modos e Significações*. Eram atividades intermitentes em que me deslocava para o Piauí e sempre que possível, quando o Mestre Nego Bispo vinha para Brasília/DF para as atividades que realizada como liderança quilombola, aproveitávamos para ir avançando no trabalho.

Numa dessas ocasiões, em março de 2012, quando Nego Bispo veio à Brasília/DF para participar de uma oficina de Assistência Técnica Rural (ATER) Quilombola, no Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), surgiu uma pequena brecha que o permitiu aceitar um convite feito do Prof. José Jorge de Carvalho para palestrar e dialogar com os seus alunos de uma disciplina da graduação (Estudos Afro, do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília - DAN/UnB)

Combinamos de nos encontrar na Esplanada dos Ministérios, para que pudesse acompanhá-lo na UnB e, após a aula, levá-lo de volta para o MDA, em tempo hábil para continuidade dessa sua agenda. No caminho para a UnB, me pediu para falar sobre a dinâmica dessas aulas e sobre o perfil dos estudantes. Nessa época, Mestre Nego Bispo não costumava frequentar o ambiente da universidade, mas me disse que estava tranquilo, pois, além de ser habituado a falas públicas, mantinha diálogos frequentes com acadêmicos que atuavam em instâncias governamentais e/ou junto aos movimentos sociais e dominava os “jargões”.

O mestre Nego Bispo também atuava há anos como mobilizador em atividades que envolviam a participação de muitos jovens e, durante a aula, disse aos alunos para ficarem à vontade para fazer perguntas, observações e intervenções. Palestrou com desenvoltura que lhe é particular, diante de uma audiência *concentrada*, além de dialogar bastante com o Prof. José Jorge de Carvalho.

No nosso retorno ao MDA, comentou que ficou um pouco “intrigado” e me perguntou porque os alunos permaneceram mais “calados”, pois em outros espaços que dialogava, os jovens costumavam ser mais falantes. Respondi que a minha impressão era que eles estavam atentos e que, talvez, muitas questões deviam ser novas, mas que os seus olhares e feições revelavam interesse e entusiasmo, que se fosse desprezo ou mera indiferença não teríamos nenhuma

dúvida.

De fato, após sua ida a UnB, vários alunos me procuraram no Instituto, comentaram que a aula foi incrível e perguntaram como poderiam acessar mais informações sobre a trajetória do mestre e dos seus trabalhos no movimento quilombola. Telefonei para o Mestre Nego Bispo para lhe transmitir os elogios e dizer que os estudantes estavam entusiasmados com as notícias sobre o seu retorno à UnB, já que, nesse período, tinha aceitado o convite para atuar como docente na 3.^a edição do Encontro de Saberes que seria realizada no segundo semestre de 2012.

No segundo semestre de 2012, não pude acompanhar sua primeira participação como docente do Encontro de Saberes na UnB, em função de compromissos profissionais que assumi junto à UNESCO no estado de Pernambuco, nem no ano seguinte, quando Nego Bispo também participou, em 2013, da 4.^a edição. Até o final de 2014, permaneci fora de Brasília. Mas continuamos dialogando sobre o livro e nos encontrando com uma certa regularidade, não só devido aos laços de amizade que nos unem, mas também porque idealizamos e escrevemos juntos um projeto (“Mapeamento e Inventário do Saber Jucá, do Quilombo Volta do Campo Grande, em Campinas do Piauí/PI”) o qual foi aprovado em edital do IPHAN e dividimos a coordenação dessas atividades⁸⁶.

Nesses encontros, perguntei sobre as suas experiências como professor e ele me respondeu que, como tinha ocorrido na disciplina do Prof. José Jorge de Carvalho, no início, os estudantes estavam mais tímidos, mas que, com a convivência, foram, aos poucos, se soltando e se tornando mais participativos.

⁸⁶ O “saber jucá” consiste numa arte marcial quilombola que é formada por um conjunto de técnicas de luta e de defesa que tem como base o manuseio do “pau do jucá” (extraído do pé de jucá, também conhecido pelo nome de pau ferro ou pé de jucazeiro).

O projeto foi realizado a partir de recursos do Edital de Seleção de Projetos Técnicos nº 001/2011 – Mapeamento e Salvaguarda do Patrimônio Cultural do IPHAN e foi executado entre 2012 e 2014, por meio de convênio entre o IPHAN e a Associação Filmes de Quintal, em parceria com a Associação do Quilombo Volta do Campo Grande, Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Piauí (CECOQ/PI) e Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ).

Além do relatório técnico, o projeto também resultou na edição de uma cartilha e de um filme documentário que se encontra disponível no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=uJ5TdJL2chg> acesso em 26/03/2018.

Para mais informações, conferir: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1011/> acesso em 26/03/2018.

Também contou vários casos, que tinha cozinhado e ensinado o preparo do mugunzá (prato da culinária piauiense que tem como base feijão, milho e carne de porco) e que fez dessa aula uma análise de conjuntura a partir das suas experiências na compra dos ingredientes dos supermercados de Brasília, e que tinha levado os estudantes para uma visita ao Quilombo Mesquita (Cidade Ocidental/GO, entorno do DF) que, apesar de próximo, não conheciam e que foi uma festa ver a alegria deles naquele lugar.

Nego Bispo nunca foi um “entusiasta” da universidade, nem de outros espaços de educação formal em termos amplos. Pelo contrário, tinha um olhar bastante crítico. Essa, inclusive, é uma das temáticas que aborda no seu livro, assim, tivemos muitas oportunidades de conversar sobre esse assuntos. Costumava dizer que as universidades eram “chocadeiras de ovos do colonialismo”, mas considerava o Encontro de Saberes uma experiência interessante, que tinha uma proposta diferenciada que deveria ser incorporada por outras universidades e pelas escolas como um todo, mas que, para ele, de “nada serviam”, pois tudo que precisava saber para se bem viver tinha aprendido com as suas mestras e mestres de ofícios tradicionais.

No início de 2015, voltei para Brasília e, em julho, tive a oportunidade de participar, a convite do INCTI, do seminário “Encontro de Saberes nas Universidades: Bases para um Diálogo Interepistêmico”⁸⁷ que, conforme registramos na abertura da tese, nos motivou a retornar à universidade para ingressar no doutorado.

Além de ter sido um seminário inspirador, no campo afetivo, foi um momento especial, de lançamento do livro do Mestre Nego Bispo, *Colonização Quilombos: Modos e Significações* (2015) em que pudemos testemunhar a sua acolhida entusiasmada. Durante o evento, recebeu vários convites para dar palestras, conferências e dialogar sobre o livro e as suas ideias em diferentes universidades. Chegou a comentar que ficou um pouco surpreendido e não esperava que, já no evento de lançamento, a sua obra pudesse gerar tanto

⁸⁷ Para mais informações, conferir o documento base que norteou as atividades do seminário. Disponível em: http://www.ufvjm.edu.br/formularios/doc_view/7248-.html?lang=pt_BR.utf8%2C+pt_BR.UT acesso em 26/03/2018.

interesse.

Nunca tive dúvidas do enorme sucesso de um autor cujas ideias sempre foram transformadoras na vida de tantas que puderam ter contato com o seu pensamento, afetividade e personalidade antes da sua entrada no circuito acadêmico. Desde então, os convites não pararam de multiplicar e Nego Bispo passou a percorrer dezenas de universidades, alcançando justa e ampla notoriedade.



(Mestre Nego Bispo, Mestre Álvaro Tukano e Prof. Kabengele Munanga/USP. Lançamento do Livro *Colonização Quilombos: Modos e Significações*, UnB, 17 de junho de 2015. Foto: Arquivo Pessoal)

Ações Afirmativas/Quilombos

O expediente de trabalho governamental junto aos povos e comunidades tradicionais envolve tanto o desenvolvimento de políticas específicas ou “focalizadas”, quanto a inserção em agendas transversais. Ante de ingressar no INCTI, em 2011, nunca tinha me envolvido com as políticas educacionais, mas devido minha atuação em ações interinstitucionais, tinha boa noção sobre as principais reivindicações das comunidades quilombolas (e de outras populações tradicionais) com relação as ações afirmativas, mas não tinha contato com as discussões de outros públicos dessas políticas e não tinha muitas informações sobre como essas demandas vinham sendo recepcionadas nas instituições de ensino superior, a não ser as notícias e “polêmicas” que acompanhava pela imprensa

Foi, portanto, com a minha entrada no INCTI que tive oportunidade de conhecer os principais agentes, agendas e debates implicados nessas arenas, quando passei a contribuir com as pesquisas e levantamentos conduzidos pelo Instituto, desde 2010, para a conformação de um banco de dados abrangendo todas as medidas e sistemas aprovados, desde o início das primeiras ações afirmativas de ingresso aos cursos de graduação, para subsidiar a construção do Mapa das Ações Afirmativas (CARVALHO, 2016)⁸⁸.

Nesse período, muitas instituições públicas de ensino superior ainda estavam começando a debater e/ou a aprovar ações afirmativas e havia uma enorme efervescência em torno dessas discussões. Não só em função dos processos em aberto no Supremo Tribunal Federal (STF) com questionamentos sobre a (in)constitucionalidade das ações afirmativas ou de parte de suas condicionalidades (especialmente os critérios raciais), mas também porque a maioria das medidas então aprovadas consistia em decisões das próprias instituições no exercício da sua autonomia refletindo, desse modo, a enorme profusão de debates.

⁸⁸ Os levantamentos abrangeram as ações afirmativas aprovadas até 2012, no período anterior a aprovação da Lei Federal de Cotas (Lei Federal nº 12.711/2012) e deram origem a um ensaio descritivo e analítico, escrito por Carvalho (2016), lançado na forma de livro, acompanhado do Mapa das Ações Afirmativas.

Cumprir observar que essas pesquisas não abarcaram o Programa Universidade Para Todos (Prouni) que passou a destinar bolsas integrais e parciais, concedidas pelo governo federal, para os cursos de graduação ofertados em instituições de ensino superior da rede privada.

Desse modo, o Mapa das Ações Afirmativas, de evidente relevância para a produção de conhecimento sobre essas políticas, também se constituía como um subsídio importante para o adensamento dessas discussões, demandando a concentração de esforços de toda a equipe da sede do INCTI para a constante atualização e rigorosa revisão dessas informações que, à época, se encontravam dispersas em documentos variados: Resoluções aprovadas pelos Conselhos Universitários, legislações estaduais e municipais, Termos de Adesão ao SISU/MEC, editais de vestibulares e processos de seleção específicos, etc. Exigiam, portanto, rastreamento cotidiano, leituras e releituras de documentos que tratavam de diferentes assuntos, identificação de modificações publicizadas em erratas e em “erratas de erratas”. Em suma, uma tarefa minuciosa e *melindrosa* dada as interfaces com discussões políticas e jurídicas.

Além de contribuir com esses levantamentos, fiquei responsável pelo arquivamento dos documentos, pela alimentação das tabelas do Excel e sistematização dos primeiros campos de dados agregados⁸⁹ para uma análise global das informações reunidas que resultaram no mapeamento de 128 instituições de ensino superior, com ações afirmativas aprovadas entre 2002/2012⁹⁰.

Assim, o processo de mapeamento, além de ter fornecido insumos e contribuído para esses debates num momento bastante decisivo de grandes implicações para o futuro dessas políticas, cumpriu o importante papel de monitoramento desse primeiro ciclo de dez anos e as informações reunidas revelaram um enorme variedade de critérios e condicionantes, de públicos beneficiários elegíveis, tipos de ações afirmativas, evidenciando, como destaca Carvalho, um conjunto heterogêneo fortemente marcado pelas suas “diferenças internas” (2016, p. 63).

Quando terminamos de compilar e resumir todos os modelos de ações afirmativas implementados, o primeiro que saltou à vista foi a enorme

⁸⁹ Cumpre registrar que os esforços de sistematização das informações posteriormente foram aprofundados e receberam tratamento estatístico especializado em outras etapas que não cheguei a acompanhar.

⁹⁰ Isto é, no período anterior a implementação da “Lei de Cotas” (Lei Federal nº 12.711/2012) que, após longa tramitação, foi instituída em 29 de agosto daquele ano, depois da conclusão dos processos junto à Corte Suprema que confirmaram a constitucionalidade dessas medidas.

variedade de soluções, combinações, percentuais, números, restrições e condicionantes de singularidades que aparecem em cada universidade [...]

O princípio das escolhas parece ter sido o da diferenciação: cada nova universidade que aprovava ações afirmativas introduzia algum marcador de singularidade ou emblema de originalidade com relação a todas anteriores. Esta constatação não é nada trivial, pois as instituições não tinham um monitoramento nem minucioso nem completo dos modelos que as demais aprovaram (2016, p. 63 e 76).

Após coleta e sistematização das informações, o primeiro passo foi a identificação das regularidades das medidas/sistema⁹¹, procedimento que possibilitou o reconhecimento de 7 categorias de sujeitos beneficiários e 4 modalidades/tipos de ações afirmativas (cotas, subcotas, vagas e bônus), sendo a imensa maioria implementada por meio de deliberações dos Conselhos Universitários (cerca de 90%).

Em seguida, Carvalho construiu uma gramática baseada na linguística estrutural que o possibilitasse reduzir a “desafiadora diversidade” empírica dos dados coletados aos seus princípios gerais e, assim, “operar e estabelecer comparações, em um nível mais formal e abstrato”, na qual os tipos/modelos de ações afirmativas conformaram a dimensão paradigmática e os sujeitos

⁹¹ Tarefa que exigiu deixar em “segundo plano” elementos secundários nada “triviais”, mas que precisavam ser equacionados, para fins de elaboração de um material analítico com foco nas principais regularidades.

Um exemplo sugestivo é o caso do primeiro sistema de ações afirmativas aprovado na UFBA, em 2005, que dispunha de medidas voltadas para “descendentes de indígenas” e “indígenas aldeados”. Tal diferenciação exigia, por exemplo, reflexão sobre se os dois públicos correspondiam a medidas voltadas para as populações indígenas, num contexto regional de lutas por reconhecimento étnico atravessadas por várias tensões (ainda presentes) com Estado brasileiro que ficaram à época, conhecidas, como “emergência étnica” ou “etnogênese”, em que vários povos precisaram enfrentar longa batalha para conquistar reconhecimento étnico oficial.

É importante considerar que as instituições públicas de ensino superior, a despeito da autonomia universitária, precisam estabelecer ações e políticas em consonância com a legislação vigente, do contrário, poderiam ficar sujeitas a litígios.

Além disso, “descendentes de indígena”, apesar de não ser uma categoria “operativa” em termos de políticas públicas, sempre esteve presente nos debates identitários enquanto um pertencimento particular, distinto de povos indígenas ou de pardos, a exemplo das discussões sobre a categoria “caboclo”.

Vale destacar que as singularidades dos sistemas se encontram registradas no produto final da pesquisa que deu origem a versão final do Mapa das Ações Afirmativas, acompanhada de um ensaio descritivo e analítico de Carvalho (2015, p. 23-55), que, certamente, merecem ser aprofundadas em outras discussões.

beneficiários a dimensão sintagmática (2016, p. 63). Valendo-se da teoria semiótica pierceana, elaborou um sistema de signos para apresentação, em linguagem visual, diretamente aplicada no mapa, as informações reunidas e sistematizadas que também visaram oferecer um olhar condensado do “inconsciente político” dos formuladores plasmado nas opções e linguagens adotados nas medidas.

Como sugere Carvalho, um mapa, além de refletir a sua concepção e as conclusões derivadas da análise das informações, também “funciona como um catalisador de novas perguntas” (2016, p. 7) e, assim que concluímos essas atividades, fiquei bastante perturbada, ao constatar que das 128 instituições mapeadas, apenas 7 elencaram os quilombolas como público das medidas implementadas.

As ações afirmativas, apesar de apenas terem começado a ser implementadas no início desse século, perfazem uma história complexa, com muitos capítulos. Mas, diante das possibilidades, apontadas por Carvalho, de observá-las para nos aproximar do “inconsciente político dos ativistas e acadêmicos brasileiros” (2016, p. 66), realizamos um levantamento com foco específico nos quilombos, considerando que esse inconsciente também se manifesta *negativamente*, isto é, por aquilo que *rejeitam, excluem, interdita, rarefazem* (FOUCAULT, 1979, 1996).

O nosso intuito é oferecer um quadro abrangente, portanto, sujeito a revisões/complementações, mas que precisa ser registrado para se tornar *significativo*.

Encerraremos essa seção com um pequeno “adendo” no qual apresentaremos compilação de dados constantes no Catálogo de Teses e de Dissertações da Plataforma Sucupira/Capes que nos possibilitaram construir alguns indicadores numéricos referentes a tematização dos quilombos em trabalhos de conclusão de pós-graduação na série histórica 1987/2018, contemplando, assim, o cenário anterior ao início das ações afirmativas e mudanças que se processaram até o período que realizamos os nossos levantamentos etnográficos na UFMG.

I. Primeiro Ciclo: 1995/2012

Desde, ao menos, o final da década de 1970, o Brasil dispunha de dados objetivados sobre os efeitos da discriminação e do racismo na produção e reprodução das desigualdades (HASENBALG, 1979; SILVA, 1978)⁹², que corroboraram as análises dos intelectuais negros que a estratificação racial no mercado de trabalho e na mobilidade social não eram, como, então, muitos intelectuais costumam argumentar, uma simples ideologia “anacrônica” com tendência ao desaparecimento, mas resultante de mecanismos atuais de subordinação racial, dissimuladamente introduzidos no contexto pós-abolição e reiterados nas práticas do presente (NASCIMENTO, 1978; MOURA, 1977; GONZALES, 1979).

Esses dados e a própria realidade de um cotidiano fortemente marcado pelos efeitos do racismo permaneceram, muito tempo, sonogados e apenas começaram a ser admitidos no âmbito do poder executivo federal, após as pressões da Marcha do Tricentenário de Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, realizada em 20 de novembro de 1995, que reuniu milhares de pessoas em Brasília/DF e a qual começou a ser construída quatro meses antes, quando foi lançada, em 8 de julho de 1995, em São Paulo⁹³, a campanha de construção do ato unificado em torno do tricentenário da *imortalidade* de Zumbi de Palmares.

Este ano celebramos três séculos da imortalidade de Zumbi dos Palmares. A realização de uma Marcha a Brasília se apoia, portanto, nos referenciais mais profundos de nossa memória coletiva no Brasil: a luta contra a opressão desumanizadora do racismo. Somente a força contínua e perene, através de

⁹² Nas décadas de 1970/1980, Hasenbalg e Nelson do Vale da Silva foram os primeiros sociólogos brasileiros que utilizaram a base de dados do IBGE para mensurar as desigualdades entre diferentes grupos de cor/raça no âmbito de pesquisas relacionadas a questões como demografia, seletividade conjugal, educação, mercado de trabalho, mobilidade social, gênero e raça. Esses estudos são considerados um verdadeiro divisor de águas nas discussões sobre racismo no Brasil e colocaram em xeque as principais teorias em voga que postulavam que havia uma incompatibilidade entre industrialização e racismo, tido como mero resquício anacrônico, com tendência de dissolução e desaparecimento (LIMA, 2014).

Também foram os primeiros pesquisadores que aglutinaram os grupos de cor preta e parda para conformação de um único agregado estatístico, relativo à população negra, que demonstravam a existência de condições homólogas de exclusão e de marginalização, associados aos fatores de discriminação racial (LIMA, 2014; CAMPOS, 2003).

⁹³ A Plenária do Ato de lançamento da Marcha foi realizada na cidade de São Paulo, na Câmara de Vereadores, no dia 8 de julho de 1995 (Cf. JORNAL DA MARCHA, 1995).

sucessivas gerações, de nossa ação militante garante a coesão, os elementos aglutinadores necessários para o êxito de uma iniciativa política com a dimensão da Marcha que estamos impetuosamente desencadeando.

A boa nova percorre todos os cantos do país: os negros se preparam para ir à Brasília. Não se trata mais de dizer que o Estado se omite, que o estado não faz. Nós vamos à Brasília dizer o que o estado deve fazer (JORNAL DA MARCHA, “Editorial”, out/1995, p. 1).

De maneira concomitante, foi formada a Comissão Executiva Nacional, composta por entidades do movimento negro e grandes centrais sindicais⁹⁴, estratégia que, segundo Rios (2012), buscou, a um só tempo, ampliar a base de articulação em torno do ato e equacionar subdivisões internas do movimento negro que, nesse período, já contava com organizações especializadas e/ou estruturadas com foco em temáticas específicas e o Editorial do Jornal da Marcha traz elementos que corroboraram essa análise.

*Idealizada pelo Movimento Negro, a Marcha vai-se construindo como uma ação unificada envolvendo novas parcerias, que atestam o crescimento de nossa base social e o alargamento das frentes de luta contra o racismo: sindicalistas, setores populares, mulheres, estudantes, organizações não governamentais, **comunidades rurais**.*

A Marcha é assim uma espécie de ponte entre este momento, extremamente fecundo, mas sob o predomínio de ações pulverizadas, e um outro cujas iniciativas se pautarão em um programa político amplo, delineado na efervescência de um movimento de massas e projetado a partir de uma ótica negra (JORNAL DA MARCHA, “Editorial”, out/1995, p. 1, grifos nossos).

As comunidades rurais, aludidas no Jornal da Marcha e que também integraram a Comissão Executiva Nacional⁹⁵ eram, na verdade, as comunidades

⁹⁴ Segundo JACCOUD, em meados da década de 1990 “as centrais sindicais e os principais sindicatos brasileiros passaram a incluir a temática das relações raciais em sua pauta de reivindicações, o que se refletiu não apenas na promoção de seminários, encontros, cursos e publicações, como no aparecimento de órgãos internos específicos sobre o tema” (2009, p. 32).

⁹⁵ Segundo o *Jornal da Marcha*, de outubro de 1995, compunham a Comissão Executiva Nacional as seguintes entidades: Agentes de Pastoral Negros (APNs), Cenarab, Central de Movimentos Populares, CGT, Comunidades Negras Rurais, CUT, Força Sindical, Fórum Nacional de Entidades Negras, Fórum de Mulheres Negras, MNU, Movimento pelas Reparações, Senun, Unegro, Grucon.

quilombolas que, à época, estavam em processo construção de uma entidade representativa das comunidades quilombolas, em esfera nacional. Durante a Marcha, realizaram o “I Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais”, quando se deliberou a constituição da Comissão Nacional Provisória das Comunidades Rurais Negras Quilombolas, responsável pela mobilização nos estados que, no ano seguinte, em 1996, resultou na criação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ)⁹⁶.

I Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais Marcha Tricentenário Zumbi dos Palmares (Brasília/DF, 1995)⁹⁷



Além das ações de mobilização, as atividades preparatórias da Marcha abrangeram a elaboração de um diagnóstico sobre violações de direitos sofridas pela população negra, acompanhado das estatísticas disponíveis sobre as desigualdades raciais no campo da saúde, educação, violência institucional e trabalho para evidenciar flagrante desrespeito aos direitos constitucionais e o descumprimento de compromissos assumidos pelo Brasil em tratados internacionais. Também foram elaboradas diretrizes acompanhadas de um conjunto de propostas que pudessem para subsidiar a implementação de uma

⁹⁶ Para mais informações, conferir: <https://conaq.org.br/nossa-historia/>

⁹⁷ Fonte: <https://conaq.org.br/nossa-historia/>

“política nacional de combate ao racismo e às desigualdades raciais” que compuseram o documento intitulado “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial” (PROGRAMA MARCHA 1995, p. 16).

As propostas elencadas no documento foram estruturadas em 8 tópicos⁹⁸, incluindo um específico sobre educação com as seguintes reivindicações: I. Recuperação, fortalecimento e ampliação da escola pública, garantia de boa qualidade; II. Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; III. Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União; IV. Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras; V. Desenvolvimento de programa educacional de emergência para a eliminação do analfabetismo e concessão de bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda para o acesso e conclusão do primeiro e segundo grau (atual ensino fundamental e médio); VI. Desenvolvimento de **ações afirmativas para acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta** (PROGRAMA MARCHA 1995, p. 17, grifos nossos).

Contando com forte respaldo popular e ampla cobertura midiática, a Marcha culminou na entrega do referido documento para o então presidente, Fernando Henrique Cardoso (FHC, 1995-2002), que, como resposta, instituiu, no mesmo dia, o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) de Valorização da População Negra, em ato solene no Palácio do Planalto. Na ocasião, proferiu um discurso histórico, no qual, pela primeira vez, um presidente reconhecia, em ato oficial, a existência de racismo no Brasil⁹⁹. Também afirmou que estava aberto a

⁹⁸ I. Democratização da informação; II. Educação; III. Saúde; IV. Cultura e Comunicação; V. Mercado de trabalho; VI. Violência; VII. Terra e; VIII. Religião

⁹⁹ Nas palavras do presidente: “Ao receber os documentos do representante dessa marcha, queria concordar com ele e dizer que o meu desejo é o estabelecimento de um diálogo fecundo com os movimentos negros organizados no Brasil. [...] Os que aqui estão sabem tão bem quanto eu que não é por falta de leis que as coisas não funcionam de forma mais adequada no Brasil, mas por falta de prática. As leis aí estão, a Constituição aí está, e prescrevem leis de igualdade. O problema vem da pesada herança escravocrata, de uma cultura que dissimula a discriminação em certas formas aparentes de cordialidade, e que não fazem mais do que repetir, reproduzir, formas de discriminação (CARDOSO, 1995)

Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/publicacoes/construindo-a-democracia-racial/view>

discutir, “sem precipitações”, as “várias fórmulas existentes para assegurar igualdade de oportunidades”, como as experiências norte-americanas de ações afirmativas, mas com algumas ressalvas que essas eram vistas com “muita resistência em certos setores” da sociedade brasileira (CARDOSO, 1995)¹⁰⁰

Após o lançamento, em 13 de maio¹⁰¹ de 1996, do Programa Nacional dos Direitos Humanos (I PNDH), o GTI foi integrado ao I PNDH e, em 2 de julho, foi organizado, pelo governo federal, o seminário internacional “Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”, que contou com a participação de “renomados” estudiosos, brasileiros e brasilianistas norte-americanos¹⁰² e do próprio presidente e do vice-presidente, Marco Maciel.

A presença dos dois principais mandatários do país no evento denotava prestígio. Mas, na abertura, FHC acabou proferindo um discurso evasivo, que transferia para a sociedade a responsabilidade de encontrar formas “criativas” para o enfrentamento do racismo, ante a uma situação que, evidentemente, demanda forte atuação do poder público que tem a obrigação de assegurar condições de igualdade, requisito básico para o pleno exercício de direitos fundamentais num Estado Democrático de Direito.

Foi por isso que nós criamos um grupo interministerial – e o professor Hélio Santos está encarregado de animar esse grupo – para dar uma injeção de criatividade nas nossas práticas, inclusive nas práticas legislativas, nas práticas burocráticas, na maneira pela qual o Governo atua nessa matéria, que é matéria difícil de nela atuar, porque diz respeito a valores muito profundos e a interesses também; e diz respeito a situações que são

¹⁰⁰ Discurso do presidente Fernando Henrique Cardoso na solenidade de criação do GTI de Valorização da População Negra no dia 20 de novembro de 1995.

Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/publicacoes/construindo-a-democracia-racial/view>

¹⁰¹ É digno de nota que praticamente todos os atos públicos do governo FHC relacionados à pauta negra terão o dia 13 de maio (data da abolição) como referência e não o 20 de novembro (data do assassinato do líder palmarino que celebra a imortalidade de Zumbi dos Palmares e, hoje, Dia Nacional da Consciência Negra).

¹⁰² O seminário foi realizado na UnB e teve como objetivo aproximação com as experiências de ações afirmativas nos EUA, conforme havia sido sugerido no ato de criação do GTI, envolvendo nomes como Jessé Souza, Hélio Santos, Carlos Hasenbalg, Roberto Da Matta, Luís Roberto Cardoso de Oliveira, Contardo Calligaris, Fábio Wanderley Reis, Thomas E. Skidmore, Angela Gilliam, Michael Rosenfeld e George Reid Andrews.

inaceitáveis. [...]

Desafio vocês: criem! Vejam se é possível. Seguramente, num grupo tão vasto como este, além da inteligência bem repartida, deve haver alguns aí com muita criatividade. Então, o Governo está tentando explorar a criatividade dos senhores e pedindo isso, porque a nossa está esgotada. Nós, com as reformas, já não achamos mais meios de convencer. Não conseguimos convencer do óbvio, quanto mais convencer do que não é tão óbvio, que é a necessidade de uma luta mais tenaz pela igualdade, uma luta mais tenaz contra o preconceito e contra a discriminação. Então, estamos pedindo à sociedade que nos ajude (CARDOSO, 1996)¹⁰³.

Como um governo que mal tinha iniciado poderia alegar que estava com criatividade “esgotada” e sem “meios de convencer” a necessidade de travar uma “luta mais tenaz pela igualdade” e contra o preconceito e discriminação que dispunha de amplo respaldo social, mobilizando, no ano anterior, um enorme protesto? Esse discurso “evasivo” acabou se refletindo nas ações do governo de FHC que pouco avançou na construção de uma agenda estatal antirracista, frustrando demandas e anseios da Marcha de 1995, que, nas palavras do Prof. Hélio Santos, pretendia instaurar o “ano zero da cidadania do negro brasileiro” e “personificar o início da reconstrução da cidadania que Palmares promoveu” (SANTOS, em *JORNAL DA MARCHA*, out/1995, p. 3).

No segundo mandato de FHC, esses debates ressurgiram, impulsionados pela participação do Brasil na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, promovida pela ONU e que seria realizada entre o dia 31 de agosto e 8 de setembro de 2001, em Durban, na África do Sul. Em setembro de 2000, foi instituído o Comitê Nacional preparatório responsável pela organização das Pré-Conferências Temáticas Regionais de construção das propostas e definição do posicionamento do Brasil com relação ao temário da Conferência.

Mais uma vez, as comunidades quilombolas tiveram ativa participação

¹⁰³ Discurso do presidente Fernando Henrique Cardoso na abertura do “Seminário Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos” no dia 2 de julho de 1996.

Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/discursos/1o-mandato/1996-1/02.pdf>

nesses debates e o documento final de sistematização destacou o I Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais durante a Marcha de 1995 como um momento de maior visibilidade das legítimas reivindicações de regularização fundiária dos seus territórios, as quais não se limitavam à “titulação das terras, demandando infraestrutura, política agrícola, educação e saúde” (BRASIL, 2002, p. 55).

Nas Pré-conferências Temáticas foram eleitos os delegados para a Conferência Nacional, realizada em julho de 2001 e que resultou na chamada “Carta do Rio”, documento síntese que embasou o Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Intolerância (2001) e o documento oficial brasileiro que foi apresentado na III Conferência de Durban. As propostas que compuseram a Carta do Rio foram estruturadas em 13 eixos temáticos, com um específico das comunidades quilombolas, que abrangeu diferentes reivindicações, principalmente, titulação, desintração, preservação e integridade dos territórios que utilizam como base de sustentação, reprodução e atualização dos seus modos de vida tradicionais, condicionando a maior parte dos seus direitos. Mas foram elencadas outras reivindicações que, no caso da educação, incluíram “cursos preparatórios específicos para **ingresso dos jovens quilombolas nas universidades**” (BRASIL, 2002, p. 87, grifos nossos).

Destaca-se, assim, nesses breves registros, a ativa participação dos quilombolas nessas discussões, com a formalização de demandas no campo educacional, incluindo-se o acesso ao ensino superior.

A Conferência de Durban foi um marco na luta antirracista e há amplo consenso sobre a sua importância no avanço das ações afirmativas no Brasil. Segundo o embaixador Vergne Saboia, que presidiu o Comitê Nacional preparatório e que, à época, estava à frente da Secretaria Nacional de Direitos Humanos, a participação do Brasil na Conferência de Durban teve uma forte repercussão interna e foi responsável por uma inflexão na posição do Estado brasileiro quanto aos efeitos do racismo na reprodução das desigualdades, resultando na conformação de uma “massa crítica capaz de identificar as peculiaridades das manifestações racistas no Brasil e de articular-se para seu combate” (2002, p. 23).

Conferência de Durban provocava efeitos no Brasil antes mesmo de realizar-se. Ao impulsionar as discussões internas sobre seu temário, a Conferência acabou por lograr um aumento no nível de conscientização da população sobre a realidade do racismo e seus efeitos. Esta parece ser a mais importante conquista da Conferência para o Brasil: ter conseguido incluir o combate ao racismo como tarefa a ser levada a cabo pela sociedade brasileira

[...] Hoje, parece consensual nos círculos governamentais, sociais e acadêmicos formadores de opinião que o racismo e a intolerância persistem no Brasil e devem ser combatidos por meio de políticas públicas específicas e coordenadas. O mito da democracia racial perfeita caiu por terra, substituído pela possibilidade da democracia racial em construção (SABOIA, 2002, p. 23 e 25).

O Brasil, reconhecidamente, desempenhou um papel bastante ativo na Conferência de Durban. Dos mais de 170 países participantes, enviou a maior delegação e a ativista brasileira, Edna Rolan¹⁰⁴, foi a indicada pelo governo brasileiro e escolhida pela ONU como Relatora-geral da Conferência (BRASIL, 2002).

O Brasil se tornou signatário da Declaração e Plano de Ação de Durban, instrumentos formais que estabelecem amplo conjunto de medidas (mais de duzentas), com atuação contundente dos Estados nacionais e dos organismos internacionais no combate às manifestações estruturais de todas as formas de discriminação, racismo, xenofobia e intolerância correlata.

Em 13 maio de 2002, pouco depois da Conferência, foi lançado o II PNDH que revisou e ampliou as metas do I PNDH, de modo a contemplar algumas medidas pactuadas em Durban, com a inclusão das seguintes diretrizes: *I. Apoiar o reconhecimento, por parte do Estado brasileiro, de que a escravidão e o tráfico transatlântico de escravos constituíram violações graves e sistemáticas dos direitos humanos, que hoje seriam considerados crimes contra a humanidade; II. Apoiar o reconhecimento, por parte do Estado brasileiro, da marginalização econômica, social e política a que foram submetidos os “afrodescendentes” em decorrência da escravidão; III. Estudar a viabilidade da criação de fundos de reparação social*

¹⁰⁴ Ativista e uma das fundadoras da organização *Fala Preta!*

destinados a financiar políticas de ação afirmativa e de promoção da igualdade de oportunidades (II PNDH apud LIMA, 2010, p. 81).

Em que se pese a relevância da inclusão dessas diretrizes em programa governamental, resultante das pressões e da permanente mobilização das/os ativistas do movimento negro, é forçoso reconhecer que o I e o II PNDH se concentraram na elaboração de diagnósticos, e as poucas ações finalistas que foram desenvolvidas se mostraram incapazes de atingir a raiz dos problemas identificados¹⁰⁵.

O relato de Nilma Bentes¹⁰⁶ é bastante ilustrativo do descompasso entre os compromissos assumidos em Durban, e as ações empreendidas pelo governo, relativizando a avaliação de Saboia de que, desde então, havia maior consenso nos círculos políticos, sociais e acadêmicos formadores de opinião que o racismo deveria ser combatido por meio de “políticas públicas específicas e coordenadas”.

O Brasil, por sua vez, nem parecia o Brasil que conhecemos aqui no Brasil. Com posições altamente progressistas que até admitiam avanços nas ações afirmativas, também foi o grande porta-voz das organizações que defendiam o pleno direito dos homossexuais a um “viver convencional”. A diplomacia brasileira parecia tão politicamente correta que, como muitos, fiquei acreditando que o Brasil do Itamarati não é o mesmo do Ministério da Educação, ou o da Fazenda ou mesmo o da Presidência da República (BENTES, 2002, p. 234).

Embora tenha sido nesse período que se iniciaram as primeiras

¹⁰⁵ Até onde pudemos averiguar, o PNDH ensejou as seguintes ações e/ou programas: 1. Instituição do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD); 2. Programa Diversidade na Universidade (voltado para criação de estratégias de acesso ao ensino superior por parte de estudantes carentes, especialmente negros e indígenas, consistindo, segundo Santos (2014), no fornecimento de bolsas para os cursinhos pré-vestibulares populares); 3. Programa Bolsa-Prêmio de Vocação para a Diplomacia (auxílio financeiro para custear a preparação de candidatos negros ao concurso de admissão à carreira de diplomata); Programa Brasil Gênero e Raça (centrado na implementação, nas Delegacias e Subdelegacias Regionais do Trabalho, de Núcleos de Promoção da Igualdade de Oportunidades e de Combate à Discriminação no Emprego e na Profissão); Programa Nacional de Ações Afirmativas (criado pelo Decreto nº 4.228/2002 e que previa a introdução de requisitos para garantir percentuais mínimos de negros, de mulheres e de pessoas com deficiência no preenchimento dos cargos de direção (DAS) da administração pública federal e na contratação de consultores governamentais via organismos internacionais, o qual não foi regulamentado e não chegou a ser implementado).

¹⁰⁶ Raimunda Nilma de Melo Bentes, mais conhecida como Nilma Bentes, é uma das fundadoras do Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará (Cedenpa)

experiências de ações afirmativas no ensino superior brasileiro, tiveram uma adesão minoritária entre os “acadêmicos formadores de opinião”, sofrendo, ao contrário, forte oposição no meio intelectuais que se acirrou após as eleições presidenciais de 2002 que resultaram na vitória do candidato do PT, Luiz Inácio Lula da Silva (Lula, 2003-2010), abertamente favorável às ações afirmativas. Ainda durante a campanha eleitora, o programa de governo da Coligação Lula Presidente assumiu compromisso com a efetivação das diretrizes e propostas que tinham sido construídas no âmbito do II PNDH, com base nos pactos de Durban que não se concretizaram no governo FHC.

A Conferência de Durban refletiu positivamente na política nacional. O governo brasileiro desencadeou uma série de iniciativas e estratégias compreendidas como ações afirmativas. O Plano Nacional de Direitos Humanos, lançado no primeiro semestre, trouxe algumas das propostas relacionadas à eliminação do racismo. Medidas de ação afirmativa foram sugeridas pelos Ministérios da Cultura, da Educação, do Trabalho e do Desenvolvimento Agrário, mas ainda dependem de aprovação para serem implementadas, o que não se concretizará na atual gestão. Cabe ao nosso futuro governo balizar as proposições em curso, visando ao encaminhamento das propostas incorporadas à Declaração de Durban. O reconhecimento do racismo como crime e a urgência de medidas que coíbam manifestações discriminatórias ocupam, dia após dia, a agenda política mundial. O governo Lula vai buscar incansavelmente formas de eliminar o racismo estrutural, unindo forças com aqueles que acreditam que um outro mundo é possível: um mundo onde equidade e justiça social deixem de ser um sonho para se transformarem em fatos concretos (BRASIL SEM RACISMO. COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE, 2002, p. 12)¹⁰⁷

Em cumprimento aos compromissos de campanha, em 21 de março de 2003, no Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial¹⁰⁸, o governo

¹⁰⁷ A íntegra do documento pode ser acessada no seguinte link: <https://fpabramo.org.br/csbn/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/02-brasilsemracismo.pdf>

¹⁰⁸ Data que resguarda forte simbolismo para a luta antirracista, instituída no dia 21 de novembro de 1969 pela Organização das Nações Unidas (ONU), como Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, em memória das vítimas do “Massacre de Sharpeville”, ocorrido em 1960, na província de Gautung, África do Sul, durante o regime do Apartheid, quando cerca de vinte mil pessoas que participavam de uma manifestação pacífica contra uma lei que limitava os lugares por

Lula criou a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir, atual MIR), com status ministerial e desenho institucional inovador, constituindo-se como um órgão de assessoramento direto à Presidência da República, responsável pela formulação e acompanhamento das ações e políticas de promoção da igualdade racial que passaram a ser concebidas enquanto um eixo transversal, intersetorial e interseccional aos programas conduzidos pelos diversos órgãos e pastas ministeriais, muitos deles, executados de forma descentralizada, em parceria com estados, municípios e organizações da sociedade civil.

A criação da Seppir consistiu, portanto, num primeiro esforço de concretização do Plano de Ação de Durban, que desempenhou um papel decisivo na consolidação da agenda das ações afirmativas, em esfera governamental, conforme ressaltado pelo presidente Lula em discurso na solenidade de fundação da Secretaria.

Ao nascer, a nova Secretaria dá a devida importância à promoção da igualdade racial no nosso país e abre espaço para a efetiva integração de projetos e ações em todo o conjunto de governo. Por razões históricas, e pela importância da população negra no Brasil, a Secretaria terá o seu foco principal nos problemas dessa etnia. Mas não só. Qualquer parcela da população que seja vítima de discriminação racial receberá também da Secretaria a devida atenção. A nova Secretaria surge em uma data de grande significação: 21 de março é o Dia Internacional de Combate à Discriminação Racial, instituído pela ONU em homenagem às dezenas de jovens negros que, em 1960, foram vítimas do massacre na África do Sul. Surge ainda como uma resposta positiva do Brasil às questões levantadas em 2001 pela Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância, realizada também na África do Sul [...] A superação do racismo requer políticas públicas e ações afirmativas concretas [...] A democracia brasileira será tanto mais substantiva quanto maior for a igualdade racial no nosso país (LULA DA SILVA, 2003)¹⁰⁹

onde negras e negros podiam circular foram cruelmente atacadas pelas tropas do exército que atiraram contra a multidão indefesa, levando à morte de 69 pessoas e deixando outras 186 feridas.

¹⁰⁹ A íntegra do discurso proferido pelo presidente se encontra disponível no seguinte link: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/discursos/1o-mandato/2003/21-03-2003-disc-do-pr-luiz-inacio-lula-da-silva-na-cerim-de-instalacao-da-secr-especial-de-politicas.pdf/view>

Antes da criação da Seppir, em janeiro de 2003, foi aprovada a Lei nº 10.639/2003¹¹⁰ que tornou obrigatório o ensino sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira na rede da educação básica, sugerindo a existência de uma base legislativa para a criação de uma agenda legislativa de promoção da igualdade racial no campo do ensino superior. Em março de 2004, essa agenda se materializou no pacote de medidas enviado pelo governo federal ao Congresso Nacional. Entre as medidas propostas, figurava o Projeto de Lei (PL nº 3.627/2004) que, mais tarde, resultou na aprovação da Lei Federal de Cotas que, nesse momento, enfrentou uma forte oposição no legislativo federal.

Em 1999, a deputada federal Nice Lobão (PFL/MA), tinha apresentado o PL nº 73/99 que também previa reserva de 50% dessas vagas para os estudantes matriculados no ensino médio, público ou privado, com base num Coeficiente de Rendimento de média aritmética das notas e/ou menções, segundo currículo comum a ser estabelecido pelo MEC. Assim, os dois PLs estabeleciam o mesmo quantitativo de reserva, mas os seus objetivos eram completamente distintos. Apesar dessas diferenças, foi aprovado requerimento do deputado Murilo Zauith (PFL/MS) que apensou o “PL das Cotas” (como passou a ser chamado o PL nº 3.627/2004) ao de Nice Lobão que propunha tão somente criação de um mecanismo de seleção complementar, similar ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em flagrante manobra de obstrução, dando início a longa disputa legislativa de desapensamento.

Além dessas estratégias parlamentares para dificultar a tramitação e/ou modificar o PL nº 3.627/2004, em 2004, também foram impetradas junto ao STF duas Ações Diretas de Inconstitucionalidade: a ADI nº 3.197-RJ/2004, peticionada no mês de maio, pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen), com o objetivo de impugnar a Lei nº 4.151/2003, aprovada pela

¹¹⁰ A inclusão desses conteúdos na rede de educação formal era uma das demandas apresentadas na Marcha de 1995 que, posteriormente, deu origem ao Projeto de Lei (PL) nº 259/1999, de autoria dos deputados federais Ester Grossi (educadora) e por Bem-Hur Ferreira (oriundo do movimento negro), ambos do PT. A justificativa apresentada no processo de tramitação destaca, inclusive, a discriminação sofrida no ambiente escolar como derivada do não reconhecimento pelos agentes pedagógicos do direito à diferença racial e cultural, expressa “não apenas por aquilo que é dito, mas, acima de tudo, pelo que é silenciado”.

Fonte: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15223> acesso em 23/03/2018.

ALERJ, que instituiu sistema de cotas nas universidades estaduais fluminenses¹¹¹; e a ADI nº 3.330/2004, impetrada no mês de outubro, pelo PFL, pelo Confenen e Federação Nacional dos Auditores-Fiscais da Previdência Social (Fenafisp), questionando diferentes dispositivos do Prouni (Lei nº 11.096/2005).

Essas reações contrárias não restringiram à esfera partidária e jurídica e contaram com adesão de articulistas da grande imprensa, artistas consagrados, pesquisadores, docentes, dirigentes de instituições científicas prestigiadas, de que a carta pública enviada ao Congresso Nacional, intitulada “Todos têm direitos iguais na República democrática” (maio/2006)¹¹² e o “Manifesto dos 113 Cidadãos Anti-Racistas Contra as Leis Raciais” (abril/2008)¹¹³, ambos replicados nos

¹¹¹ Trata-se da primeira legislação referente à matéria que foi responsável pela instituição do primeiro sistema de cotas da história da educação brasileira.

Em 2000, a Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ) aprovou a Lei nº 3.524/2000 que recebeu muitos vetos, e não chegou a produzir efeitos.

No ano seguinte, foi aprovada nova legislação (Lei nº 3.708/2001) e, em 2003, as duas leis foram modificadas e substituídas pela Lei nº 4.151/2003 que marcou o início das ações afirmativas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro, com reserva de 45% das vagas para estudantes carentes subdivididos em: 20% egressos de escolas públicas; 20% autodeclarados negros e; 5% para pessoas com deficiência, pertencentes a minorias étnicas e/ou filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço.

Ainda durante esse primeiro ciclo, o dispositivo foi modificado pela Lei 5.346/2008, com reserva para os seguintes públicos, desde que carentes: 20% para egressos de escolas públicas; 20% autodeclarados negros e indígenas e; 5% para pessoas com deficiência e/ou filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço.

¹¹² Publicada em 31 de maio de 2006, contou com assinaturas de “peso”, como o cantor e compositor Caetano Veloso, o poeta Ferreira Gullar, o sociólogo Simon Schawartzman (ex-presidente do IBGE e membro titular da ABC), a historiadora e antropóloga Lilia Schwarcz (professora da USP, fundadora e acionista da maior editora do país, a Companhia da Letras), a antropóloga Eunice Durham (Prof. da USP e ex-presidente da Capes, da ABA e da SBPC), etc.

A Carta foi amplamente divulgada pelos principais jornais de todo país e entregue aos presidentes do Senado e da Câmara Federal e postulava que “o princípio da igualdade política e jurídica” estava “ameaçado de extinção” pelos PLs que previam a instituição de cotas nos vestibulares e pelo PL do Estatuto da Igualdade Racial (PL 3.198/2000), à época, em tramitação no Congresso Nacional, sob a alegação que essas propostas voltadas para “grupos raciais estanques em nome da justiça social não eliminam o racismo e podem até produzir o efeito contrário, dando respaldo legal ao conceito de raça, e possibilitando o acirramento do conflito e da intolerância”.

A íntegra do documento com a lista dos assinantes encontra-se disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/a-integra-do-manifesto-contra-as-cotas-raciais/> acesso em 21/7/2020.

¹¹³ Em nova ofensiva, o manifesto foi publicado pelo mesmo grupo (com pequenas variações entre os assinantes, com destaque para a antropóloga Ruth Cardoso, esposa de FHC), e também teve forte repercussão na imprensa de todo país. O documento era dirigido ao então presidente do STF, ministro Gilmar Mendes, e pretendia influenciar a decisão da Corte Suprema no julgamento das ações de inconstitucionalidade (ADI nº 3.330 e da ADI nº 3.197), além de antecipar argumentos contrários ao sistema de ações afirmativas da UnB que, à época, ainda não tinha sido judicializado.

principais jornais de todo país, podem ser apontados como alguns dos episódios mais *emblemáticos*.

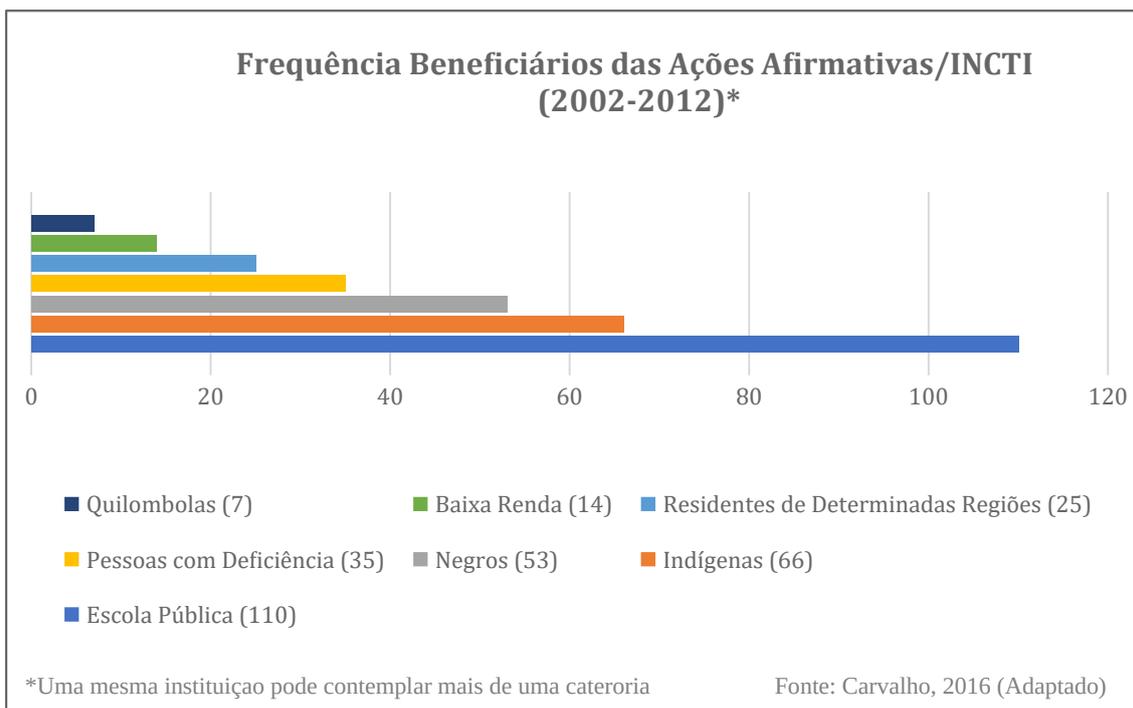
Em 2009, a Resolução CEPE/UnB nº 38/2003 que aprovou o sistema de ações afirmativas implementado na UnB, em 2003, também foi judicializado, por meio de uma Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF nº 186), impetrada pelo PFL, em 31 de julho¹¹⁴. A partir de então, eram três processos em aberto junto ao STF. No entanto, essas tentativas de contenção não impediram que novas instituições aderissem à luta pelas cotas e a aprovação de medidas de ações afirmativas seguiu em ritmo crescente.

Entre 2011/2012, pudemos participar das pesquisas conduzidas pelo INCTI das ações afirmativas implementadas no período anterior à Lei Cotas. Esses levantamentos resultaram na identificação de 128 instituições com ações afirmativas aprovadas até o final do ano de 2012 e revelaram uma enorme variedade de condicionantes, de beneficiários e de modelos de ações afirmativas, sendo a ampla maioria dos sistemas mapeados (cerca de 90%) implementados a partir de deliberações dos Conselhos Universitário, refletindo desse modo, de maneira condensada, a multiplicidade de debates realizados nos mais variados contextos e lugares.

À medida que fomos avançando no processamento dos dados, foi possível identificar sete categorias básicas de sujeitos beneficiários e, já nesse período, me chamou a atenção o fato dos estudantes quilombolas terem se constituído como público menos recorrente nos sistemas mapeados, conforme ilustra o gráfico abaixo.

A íntegra do documento com a lista dos assinantes encontra-se disponível em: <https://www.schwartzman.org.br/sitesimon/cento-e-treze-cidadaos-anti-racistas-contra-as-leis-raciais/> acesso em 21/7/2020.

¹¹⁴ Em termos bastante resumidos, a ADPF alegava que o sistema de ações afirmativas da UnB era “racialista” e poderia agravar os conflitos provocados pelas ideias preconceituosas, ao instituir uma “consciência estatal da raça”, representando, desse modo, uma ofensa arbitrária ao princípio constitucional da igualdade, entre outros argumentos, como, por exemplo, impossibilidade de identificação de pessoas negras num país miscigenado cuja pobreza afetava “todas as cores”, favorecimento da classe média negra, promovia “discriminação reversa” em relação aos brancos pobres. Os documentos do processo podem ser acessados no seguinte link: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=2691269>



Ou seja, apenas 7 (sete) instituições elencaram os quilombolas como público elegível, um número muito pequeno para um segmento que esteve na vanguarda dessas lutas e participou ativamente dos momentos mais decisivos dessas conquistas. Além disso, mesmo que essas comunidades não tivessem atuado na linha de frente da luta pelas cotas, estavam visivelmente sub-representadas nas instituições de ensino superior, que é uma das premissas básicas da própria ideia de ação afirmativa.

Evidentemente, não estamos afirmando que os quilombolas não puderam acessar essas políticas a partir do pertencimento a outras categorias de beneficiários que, quase sempre, são afetados por intersecções entre diferentes fatores de discriminação tais como raça, etnia, classe, gênero, religiosidade, orientação sexual, localização domiciliar (rural/urbano), procedência regional, etc. Nem por isso, devemos perder de vista que o preconceito, a discriminação e a exclusão que atingem os quilombolas possuem dinâmicas particulares e, não por acaso, ao longo da história brasileira (colonial, imperial e republicana), essas comunidades foram diversamente classificadas e suas particularidades, num contexto de reparação e de conquista de direitos, se refletiram em categoria específica no atual ordenamento jurídico.

Compreendemos que a existência de tão poucas ações, com foco específico nesse público, sugere pouca abertura para suas demandas e/ou ausência de debates aprofundados sobre suas particularidades, inclusive nos estados que possuem grande número de comunidades certificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP/MinC), como Maranhão, Minas Gerais, Pará e Pernambuco, conforme pode ser observado na tabela abaixo e comparado com o gráfico apresentado em seguida.

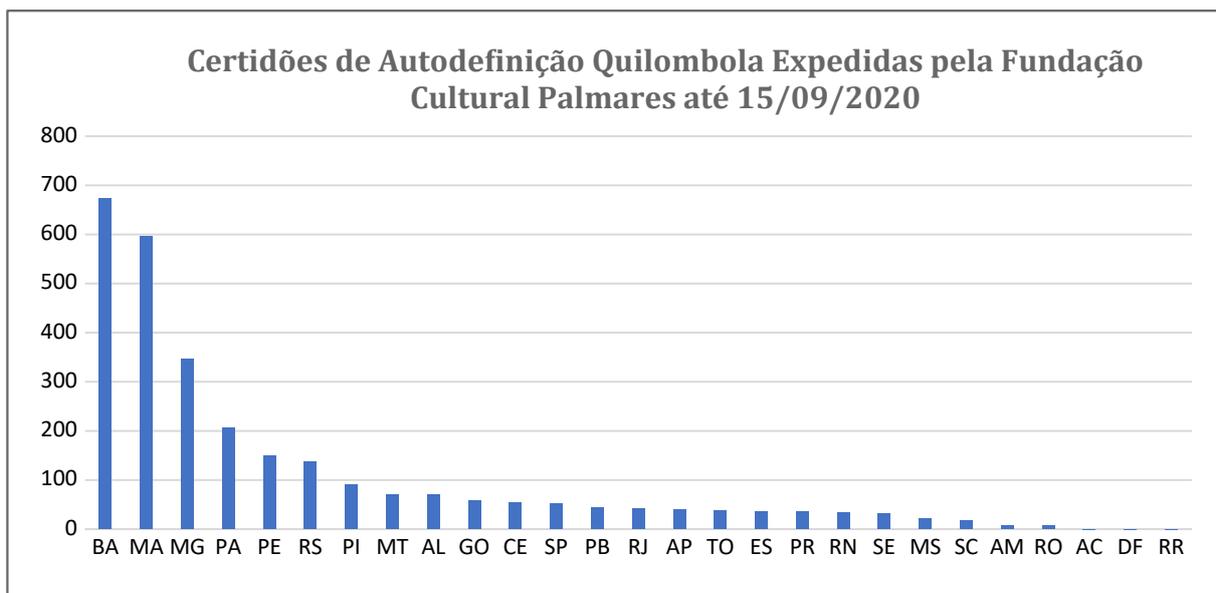
Ações Afirmativas para Quilombolas nas Instituições de Ensino Superior (INCTI/2002-2011)

Região	UF	Instituição de Ensino	Política de Ação Afirmativa
N	TO	IFTO	57 vagas para estudantes de escolas públicas, 7 para quilombolas, 7 para indígenas, 7 para pessoas com deficiência
CO	DF	IFB	50% das vagas do curso de dança para estudantes de escolas públicas; 50% das vagas do curso de agroecologia para estudantes de escolas rurais; 10% para negros, quilombolas ou indígenas; 5% para pessoas com deficiência
CO	GO	UFG	40% para candidatos de escolas públicas, sendo 20% para negros; 40 vagas para pessoas com deficiência; 1 vaga para indígena e 1 vaga para quilombolas
NE	BA	UEFS	50% para candidatos de escolas públicas, sendo 40% para negros; 2 vagas para indígenas ou quilombolas
NE	BA	UESB	50% para candidatos de escolas públicas, sendo 35% para negros; 1 vaga para indígena e 1 vaga para pessoa com deficiência e 1 vaga para quilombola
NE	BA	UESC	50% para candidatos de escolas públicas, sendo 40% para negros e 2 vagas para indígenas ou quilombolas em cada curso
NE	BA	UFBA	43% para candidatos de escolas públicas e, destas, 85% para negros e 2% para descendentes de indígenas; 2 vagas para quilombolas ou indígenas aldeados

Fonte: Carvalho (2016)

Fonte: FCP/MinC, 2020 (Adaptado)¹¹⁵

¹¹⁵ https://www.palmares.gov.br/?page_id=37551 acesso em 23/06/2021.



É digno de nota que as ações afirmativas destinadas aos quilombolas seguiram um padrão, senão idêntico, muito próximo ao que foi pensado para os estudantes indígenas, em face da existência de traços e elementos que os distinguem de outros segmentos da população negra brasileira, com os quais compartilham histórias, dilemas e características, sem, contudo, encerrarem uma mesma realidade.

Essa é, aliás, uma tendência que observamos num amplo rol de políticas voltadas para essas comunidades, inclusive no campo educacional. Um bom exemplo é o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) que, desde 2005, repassa valor de per capita superior de custeio da alimentação escolar dos estudantes quilombolas e dos indígenas matriculados em escolas públicas da educação básica e escolas filantrópicas e/ou comunitárias conveniadas¹¹⁶. O Programa tem como horizonte a garantia de direitos que são universalizados, mas com diretrizes particulares para essas populações, a exemplo da necessidade de adaptação de cardápios, entre outras medidas de valorização das práticas alimentares de grupos culturalmente específicos.

Em termos amplos, o conjunto desses dados revelam que a maior parte

¹¹⁶ O PNAE consiste na transferência de recursos financeiros da União, de natureza suplementar, para a garantia do mínimo de uma refeição diária aos estudantes matriculados nas escolas da rede pública da educação básica e em escolas filantrópicas e/ou comunitárias conveniadas com o poder público. O valor repassado pela União, aos estados e aos municípios, por dia letivo e para cada aluno, é definido de acordo com a etapa e modalidade de ensino, conforme Resolução n.º 1, de 8 de fevereiro de 2017, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

(86%) dessas instituições buscou promover ações afirmativas para estudantes egressos das escolas públicas e, no que se refere ao enfrentamento da discriminação associada aos fatores étnicos e raciais, 52% criaram medidas contemplando estudantes indígenas e 41% estudantes autodeclarados negros (pretos e pardos). Há, portanto, que se perguntar porque pouquíssimas universidades (apenas 5% desse universo) reconheceram a pertinência de se promover ações afirmativas específicas para os quilombolas e o que isso pode dizer sobre a inter-relação das instituições de ensino superior com essas comunidades e mesmo com as discussões sobre os quilombos no campo acadêmico.

Vale destacar que, nesse período, as demandas das comunidades quilombolas na área da educação não só eram conhecidas como, desde 2010, estavam formalizadas na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), a exemplo da necessidade de formação específica dos docentes que atuam nas escolas situadas nos seus territórios tradicionais e da elaboração de pedagogias próprias, em respeito às suas especificidades.

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas devem ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (Seção VII, artigo 41, Resolução CNE/CEB nº 04/2010)

Essas diretrizes foram elaboradas de modo a contemplar as demandas apresentadas no Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE)¹¹⁷, realizada em 2010, quando foram apresentadas um conjunto de

¹¹⁷ As conferências nacionais começaram a ser realizadas no Brasil na década de 1930, quando Getúlio Vargas convocou as primeiras conferências de saúde e de educação, mas a partir de 2003, se transformaram num instrumento sistemático de gestão participativa que tem como característica fundamental a participação e oitiva da sociedade civil na construção de pactos e de consensos voltados à elaboração, a implementação e o monitoramento das políticas públicas, além de possibilitar a inclusão de atores e de perspectivas tradicionalmente excluídos dos processos decisórios e dos debates sobre as políticas públicas.

São precedidas pelas Conferências Municipais, Estaduais e do Distrito Federal, envolvendo grande número de participantes e agentes públicos.

propostas para a educação escolar quilombola, especialmente:

a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.

b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local. Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.

c) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.

*d) **Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.***

*e) **Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.***

f) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

*g) **Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas** (CONAE, 2010, p. 131-132, grifos nossos).*

Em abril de 2012, os processos em aberto na Corte Suprema¹¹⁸ foram concluídos e a constitucionalidade das ações afirmativas confirmada, reunindo,

A CONAE 2010 foi realizada em Brasília, ente 28 de março e 1 de abril de 2010 e os seus documentos finais, com as propostas que foram formalizadas junto ao poder público podem ser acessados no seguinte link: <https://fne.mec.gov.br/28-historico/46-conae-2010>

¹¹⁸ Em março de 2012, o relator da ADI nº 3.197-RJ/2004 constatou que a Lei nº 4.151/2003 foi revogada pela Lei 5.346/2008 que a substituiu, com prejudicialidade da ação por perda de objeto e o processo foi arquivado.

assim, as condições para a aprovação, em 29 de agosto de 2012, da Lei Federal de Cotas (Lei nº 12.711/2012)¹¹⁹ que, no entanto, não elencou os estudantes quilombolas no rol de beneficiários no primeiro ciclo dez anos de vigência do dispositivo.

A ADI nº3.330/2004 foi julgada em 03 de maio de 2012, e a constitucionalidade da Lei nº 11.096/2005 que instituiu o PROUNI teve sua constitucionalidade reconhecida pela maioria dos votos do Plenário do Supremo Tribunal Federal.

Em 26 de abril de 2012, o julgamento da ADPF 186 foi concluído e a Resolução UnB/CEPE nº 38/2003 que instituiu a reserva de 20% das vagas para estudantes autodeclarados negros (pretos e pardos) e vagas específicas ou suplementares para estudantes indígenas também foi declarada, por unanimidade, constitucional pelos ministros da Corte Suprema.

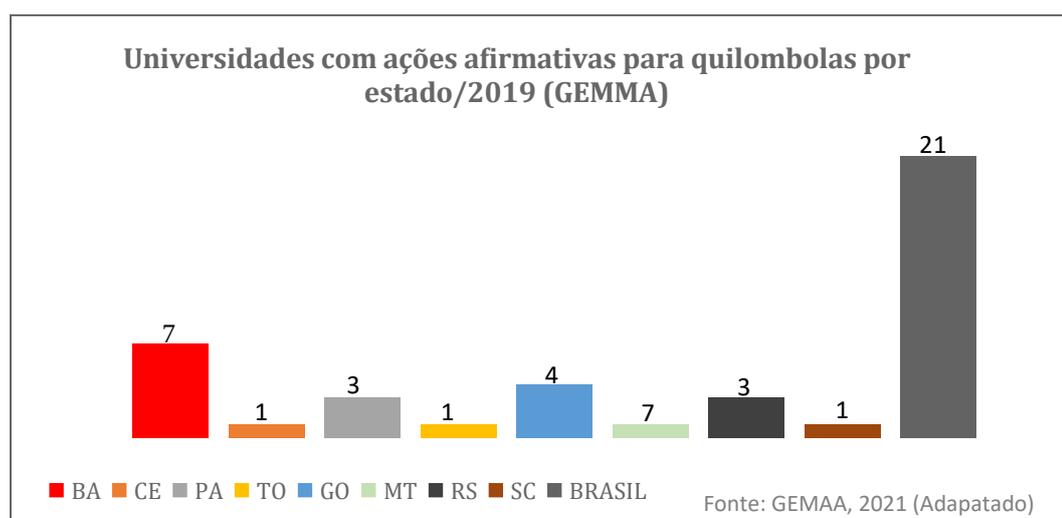
¹¹⁹ Os vários PLs vinculados ao tema, entre os quais o PL nº 73/99 e PL nº 3.6272/2004, foram apensados e resultaram na Lei Ordinária nº 12.711/2012.

II. Segundo Ciclo: 2012/Atual

As instituições públicas de ensino superior gozam de prerrogativas constitucionais de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial (art. 207, CF 1988). Possuem, portanto, liberdade para criar suas políticas, como ações afirmativas, poderiam criar medidas para a inclusão dos estudantes quilombolas, injustamente excluídos da Lei de Cotas aprovada em 2012, possibilidade condicionada a decisão referendada pela comunidade acadêmica, sobretudo pelos docentes que possuem maior poder decisório nas instâncias dos Conselhos..

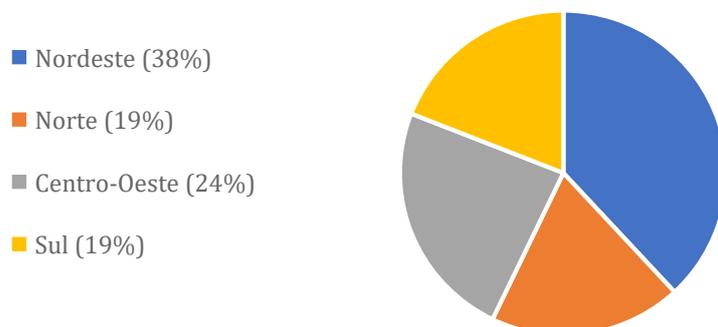
Em 2019, o Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA, 2021)¹²⁰, vinculado a IESP-UERJ, realizou um levantamento das ações afirmativas destinadas aos estudantes quilombolas para acesso aos cursos de graduação nas universidades estaduais e federais e traremos aqui parte dessas informações para que possamos observar as principais mudanças e/ou continuidades com relação aos dados reunidos pelo mapeamento do INCTI/UnB (2002-2011).

Segundo o GEMAA, em 2019, 21 instituições públicas de ensino superior contavam com alguma ação afirmativa para os estudantes quilombolas, em oito estados brasileiros, nenhum deles situados no Sudeste, conforme ilustram os dois gráficos abaixo.



¹²⁰ Freitas, Jefferson B. de; Portela, Poema; Feres Júnior, João; Sá, Izabele & Lima, Louise. *Políticas de Ação Afirmativa para quilombolas nas universidades públicas brasileiras (2019)*. IESP-UERJ, 2021, p. 1-44. Disponível em: <https://gemma.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2021/08/L.-Quilombola-110821b.pdf>

Universidades com ações afirmativas para quilombolas por região/2019 (GEMAA)



Fonte: GEMAA, 2021 (Adaptado)

A Bahia permaneceu como estado da federação com maior número de instituições com políticas afirmativas para os quilombolas, no entanto outros estados com grande número de comunidades quilombolas certificados pela FCP/MinC (Maranhão, Minas Gerais e Pernambuco), continuaram sem oferecer qualquer ação afirmativa para esse público.

As instituições federais continuaram respondendo pelo maior número de estabelecimentos com ações afirmativas para os quilombolas (totalizaram 16 instituições, enquanto as estaduais somaram 5). A maioria (17) implementou modalidade de reserva de vagas específicas e/ou suplementares, medidas bastante próximas das que vinham contemplando estudantes indígenas, conforme observado no ciclo anterior.

Com relação as ações anteriores à Lei Federal de Cotas, apenas o IFB abandonou as medidas anteriormente destinadas aos quilombolas. Em termos gerais, pode-se dizer que não houve grandes mudanças com relação ao período abrangido pelo mapeamento do INCTI/UnB (2002/2011). O levantamento do GEMAA traz informações mais detalhadas sobre o quantitativo dessas vagas e permitem observar quão reduzido foi o quantitativo de vagas para beneficiários das comunidades quilombolas.

Vagas reservadas para todos os grupos e para quilombolas nas instituições públicas de ensino superior que possuem ações afirmativas para esse público (GEMAA/2019)

INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR		
Total de vagas ofertadas	58.827	-
Vagas Reservadas para o Público das ações afirmativas	32.953	56,0%
Vagas Reservadas para Quilombolas	1.390	2,4%
INSTITUIÇÕES ESTADUAIS DE ENSINO SUPERIOR		
Total de vagas ofertadas	20.142	-
Vagas Reservadas para o Público das ações afirmativas	10.965	54,4%
Vagas Reservadas para Quilombolas	645	3,2%

Fonte: GEMAA, 2021, p. 31 (Adaptado)

O levantamento do GEMAA também verificou a proporção de vagas destinadas aos estudantes quilombolas com relação ao total de vagas abertas pelo conjunto de instituições públicas de ensino superior. Assim, em 2019, das 3.834.637 vagas disponibilizadas, apenas 2.035 foram reservadas para os quilombolas, ou seja, 0,52% desse universo.

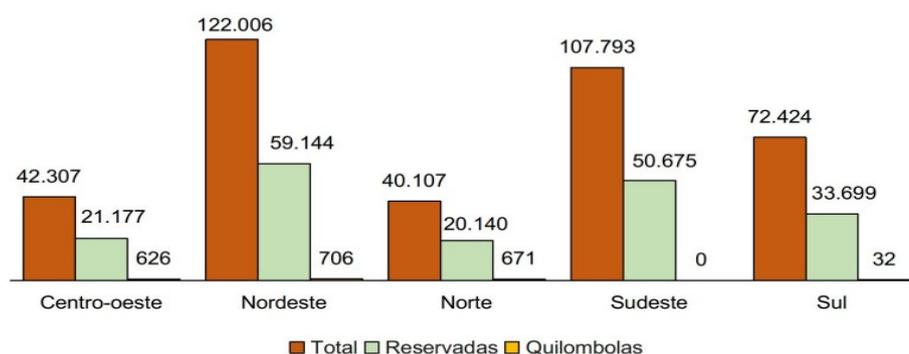
Vagas reservadas para todos os grupos e para quilombolas em todas as instituições públicas de ensino superior (GEMAA/2019)

INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR		
Total de vagas ofertadas	261.201	-
Vagas Reservadas para o Público das ações afirmativas	136.932	52,4%
Vagas Reservadas para Quilombolas	1.390	0,53%
INSTITUIÇÕES ESTADUAIS DE ENSINO SUPERIOR		
Total de vagas ofertadas	124.686	
Vagas Reservadas para o Público das ações afirmativas	47.803	38,32%
Vagas Reservadas para Quilombolas	645	0,52%
MÉDIA NACIONAL		0,52%

Fonte: GEMAA, 2021, p. 32 (Adaptado)

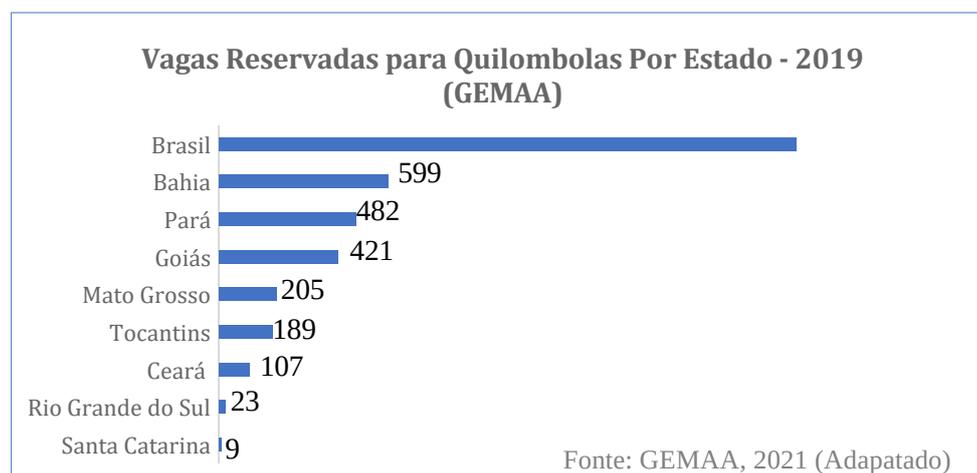
A pesquisa também apresenta informações sobre a distribuição territorial dessas vagas. Em termos regionais, a região Norte foi a que, proporcionalmente, mais destinou vagas para os quilombolas (1,67%), seguida do Centro-Oeste (1,48%) e do Nordeste (0,58%).

Vagas ofertadas, reservadas em geral e reservadas para quilombolas por região em todas as universidades públicas (2019) - GEMA



Fonte: GEMAA

Em números absolutos, a Bahia foi o estado que mais destinou as vagas aos estudantes quilombolas.

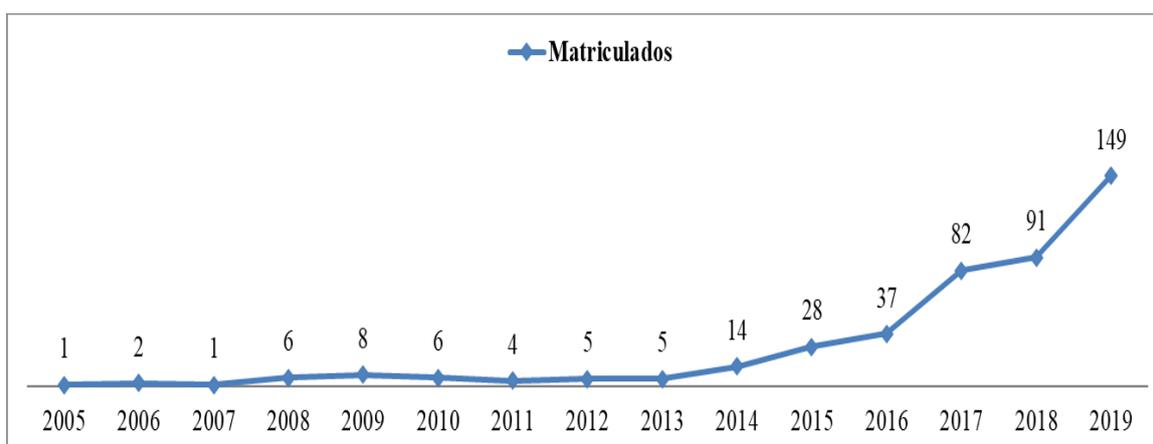


A UFBA foi a primeira universidade brasileira a aprovar ação afirmativa para os quilombolas, por meio de Resolução do Conselho Universitário (CONSEPE), que instituiu, no ano de 2004, a seguinte política:

Em cada curso, serão admitidos até 02 (dois) estudantes além do número de vagas estabelecido para o curso, desde que índios aldeados ou moradores das comunidades remanescentes dos quilombos, que tenham cursado da quinta série do ensino fundamental até a conclusão do ensino médio integralmente em escolas públicas e que obtenham pontuação superior ao ponto de corte na primeira fase do Vestibular e não sejam eliminados na segunda fase (Art. 3º, Inciso III, Resolução CONSEPE/UFBA nº 1/2004)

A medida começou a ser implementada em 2005 e, segundo os dados da pesquisa de Braz et al (2021)¹²¹, até o final de 2019, 439 estudantes quilombolas ingressaram na UFBA¹²² via ação afirmativa, sendo mais de 70% nos últimos três anos (2017/2019), conforme pode ser observada no gráfico abaixo.

Evolução das matrículas por ano: quilombolas (UFBA/2005-2019)



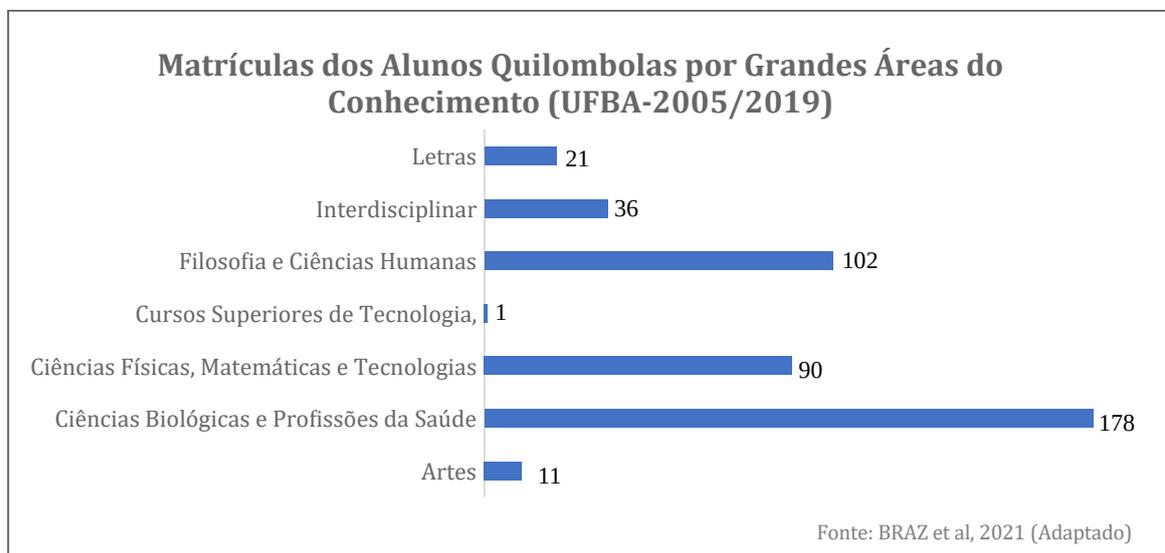
Fonte: (BRAZ et al, 2021, p. 10)

No que se refere distribuição desses estudantes pelas Grandes Áreas do Conhecimento, a grande maioria matriculou-se em cursos vinculados às Ciências Biológicas e Profissões da Saúde (40,5%), seguida da área de Filosofia e Ciências

¹²¹O levantamento foi realizado por Eglantina Braz, Daiane Silva e Elizabeth Riberio e, segundo as autoras, os dados pesquisados foram obtidos por meio do Sistema Acadêmico da Universidade (SIAC/UFBA), abrangendo todos os cursos de graduação presenciais e na modalidade a distância, incluindo bacharelados, licenciaturas e cursos superiores de tecnologia (2021, p. 7).

¹²² Atualmente, os processos de seletivos para acesso a todos os cursos de graduação da UFBA ocorre via o SISU, mas, no caso das vagas reservadas para quilombolas e indígenas, a seleção é realizada pela própria universidade. A partir de 2012, a UFBA passou a utilizar as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para seleção dos beneficiários dessa medida (Cf. BRAZ et al, 2021, p. 9).

Humanas (23,2%), sendo os seguintes cursos com maior número de matrículas: Farmácia (25), Enfermagem (21), Letras (21), Medicina (20), Psicologia (19), Ciências Biológicas (19), Nutrição (18), Pedagogia (15) e Direito (12)



Segundo BRAZ et al (2021) até o final de 2013, as 38 primeiras matrículas resultaram em 23 formaturas e 4 evasões, encontrando-se os demais estudantes regularmente matriculados em diferentes situações (mudança de curso, aguardando colação de grau, etc.). Entre 2014 e 2019, registrou-se outras 4 formaturas e nenhum estudante desistiu do curso e/ou teve matrícula cancelada, demonstrando, assim, excelentes resultados no que se refere à permanência desses estudantes.

Vale destacar que a Resolução CONSEPE/UFBA nº 1/2004, que estabeleceu a reserva de vagas para os quilombolas, também criou política de cotas para outros públicos, com reserva de 43% das vagas para os egressos das escolas públicas (sendo 85% para autodeclarados negros) e 2% para egressos das escolas públicas autodeclarados “índios descendentes”.

Dois anos após aprovação do sistema de ações afirmativas, a Resolução CONSEPE/UFBA nº 05/06 criou a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE), instância responsável pela gestão das políticas de assistência estudantil e apoio institucional aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e que possui diretrizes de atendimento prioritário aos alunos

quilombolas e indígenas¹²³. Nem sempre os recursos consignados no orçamento da instituição conseguem atender a demanda, mas, a partir de 2007, com a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes, regulamentado pelo Decreto nº 7234/2010), essas ações passaram a contar com recursos diretos do orçamento do MEC¹²⁴.

No ano de 2013, também foi criado, pelo governo federal, o Programa Bolsa Permanência (PBP), de concessão de bolsas de auxílio financeiro, elegíveis para os graduandos com renda familiar per capita de até 1,5 SM. O Programa conta com diretrizes específicas para atendimento dos indígenas e quilombolas que recebem valor diferenciado de, pelo menos, o dobro do valor da bolsa concedida aos demais estudantes (Cf. Portaria FNDE/MEC nº 389/2013)¹²⁵.

É bem provável que o PBP esteja associado ao incremento no ingresso dos quilombolas na UFBA, tendo em vista que os dados reunidos por Braz et al (2021) indicam que até 2013, a média anual de ingressantes via ação afirmativa era de 4 estudantes quilombolas e, entre os anos de 2013/2019, essa média subiu para 58 ingressantes, tornando-se quase quinze vezes maior.

No entanto, em que se pese a relevância dessas ações para os estudantes quilombolas que foram contemplados, não se deve perder de vistas que estamos falando de um quantitativo bastante reduzido de vagas destinadas para esse público, limitada a 21 instituições em oito estados da federação, portanto, inexistentes na maior parte do território nacional.

Na Região Sudeste essa situação era mais extrema, onde, até 2019, não havia nenhuma ação afirmativa voltada aos estudantes quilombolas. Cumpre, no

¹²³ Os programas geridos pela PROAE/UFBA incluem ações voltadas à concessão de moradia estudantil, alimentação, transporte, formação em línguas, atenção à saúde, ações culturais de integração, esporte e lazer, apoio social e acadêmico, serviço de creche, inclusão digital, etc.

¹²⁴ O repasse do MEC é condicionado à destinação integral para as ações estabelecidas pelo Pnae. As instituições podem definir os critérios dos beneficiários elegíveis, no entanto, há recomendação expressa de priorização de atendimento dos estudantes egressos de escolas públicas ou com renda familiar per capita de até 1,5 SM.

¹²⁵ Os beneficiários também precisam estar matriculados em cursos de graduação com carga horária igual ou superior a cinco horas diárias e não ultrapassar os dois semestres do tempo regulamentar de diplomação. As universidades são responsáveis pelo cadastro dos beneficiários e acompanhamento desses alunos. Atualmente esse valor é de R\$ 1.400,00 para os estudantes indígenas e quilombolas e de R\$ 700,00 para os demais.

Fonte: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202401/fnde-retoma-pagamentos-de-bolsas-educacionais-em-2024>

entanto, registrar que o recorte temporal dos levantamentos que conseguimos identificar não alcançaram os efeitos da Lei Estadual nº 8.121/2018 que foi aprovada pelo Estado do Rio de Janeiro e prorrogou a vigência do Programa de Ação Afirmativa, criado de 2003, com a inclusão dos quilombolas. O novo dispositivo fixou mínimo de 20% das vagas reservadas para os estudantes negros, indígenas e oriundos de comunidades quilombolas, desde que carentes, facultando às universidades públicas estaduais decidir sobre as reservas específicas a serem destinadas aos estudantes indígenas e quilombolas¹²⁶.

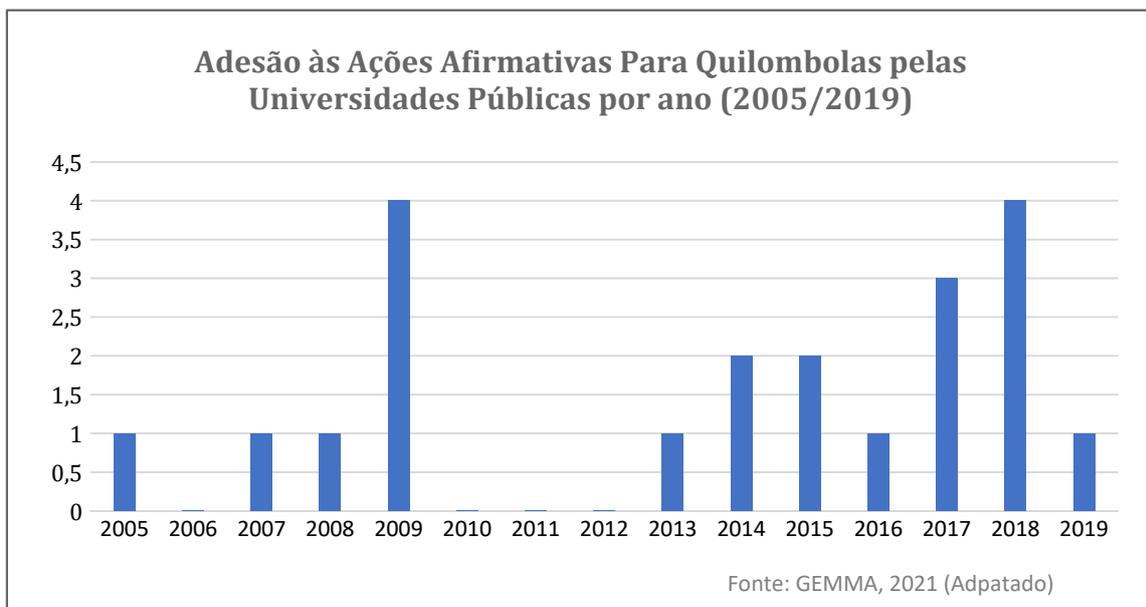
Essa, foi, aliás, uma história que se repetiu. A Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) foi responsável pela criação do primeiro sistema de ações afirmativas da história da educação brasileira. Duas décadas mais tarde, coube ao poder legislativo fluminense determinar, ineditamente, a inclusão dos estudantes quilombolas, medida que as universidades públicas sudestinas não foram capazes de introduzir a partir de iniciativa própria.

No ano de 2023, a Lei de Cotas (Lei Federal nº 12.711/2012), passou por um processo de revisão (PL nº 5384/2020), com a sua alteração, pela Lei Federal nº 14.723/2023 que assegurou a inclusão dos estudantes quilombolas entre os beneficiários das vagas reservados aos candidatos autodeclarados pretos e pardos, oriundos dos povos indígenas e pessoas com deficiência, nos próximos dez anos de vigência. Trata-se, sem dúvida, de uma conquista extremamente importante, consistindo, para imensa maioria das instituições abrangidas no dispositivo, em medida de ação afirmativa inédita para esse público, implementada por “força da Lei”¹²⁷.

Desde a implementação da primeira ação afirmativa voltada para os quilombolas, a taxa de crescimento das instituições com ações afirmativas para os quilombolas não ultrapassou quatro por ano, conforme pode ser observado no gráfico abaixo.

¹²⁶ Os primeiros processos seletivos incluindo esses estudantes começaram a ser realizados no ano de 2020.

¹²⁷ A revisão do dispositivo também trouxe outras conquistas. Os candidatos às vagas reservadas terão suas notas avaliadas primeiro para a ampla concorrência e somente depois para a política de cotas, ampliando as suas possibilidades de acesso.



Esses dados revelam que entre os anos 2010/2012 nenhuma instituição pública de ensino superior criou qualquer ação afirmativa para esse público, justamente no período de grande mobilização dos debates sobre as políticas educacionais para os quilombolas que tiveram como seu primeiro marco a aprovação, na CONAE/2010, do primeiro artigo específico sobre educação escolar quilombola (Resolução CNE/CEB nº 04/2010).

No ano de 2010 também foi organizado, pelo MEC, o I Seminário Nacional de Educação Quilombola, ocasião em que foi instituída uma Comissão Quilombola de assessoramento direto à Câmara de Educação Básica (CEB), instância responsável pela organização das audiências públicas, oitivas e consultas que nortearam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, até então inexistentes.

Além das audiências organizadas pela CEB, diversos estados e inúmeros municípios também realizaram as suas próprias audiências públicas e o Conselho Nacional de Educação (CNE) preparou uma série de documentos para fomentar essas discussões, além de ficar responsável pela sistematização das contribuições recebidas ao longo do ano de 2011. Em maio de 2012, o CNE realizou, ainda, reunião técnica ampliada, com representantes das comunidades quilombolas e de várias instituições ligadas à educação e à pesquisa, órgãos públicos diretamente afetos aos direitos quilombolas (SECAD/MEC, FCP/MinC, IPEA, Comissão Técnica

Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (CADARA), Seppir, etc.).

Foi, portanto, a partir desse amplo processo de mobilização que, em 2012, a Resolução CNE/CEB nº 8/2012 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) que estabelecem a base nacional comum para a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas dos sistemas de ensino envolvidos na implementação da Educação Escolar Quilombola, além de elencar uma série de recomendações para os parceiros estratégicos, entre os quais, as instituições de pesquisa e de ensino superior.

Estamos aqui enfatizando essas instâncias, procedimentos, atividades, documentos e marcos legais para ressaltar que uma das recomendações constantes, que dizem diretamente respeito às atribuições das instituições de ensino superior é criação/promoção de Licenciatura Quilombola, demanda histórica do segmento profundamente negligenciada.

No ano de 2013, o Movimento Negro Unificado de Santa Catarina (MNU/SC) e o Coletivo de Professores das Comunidades Quilombolas de Santa Catarina, com apoio do Núcleo de Estudos de Identidades e Relações Interétnicas (NUERLAS/UFSC), elaborou uma proposta de criação na UFSC de um curso de formação de professores quilombolas e, assim, atender as orientações da DCNEEQ¹²⁸. A proposta foi debatida em seminários realizados na UFSC, que tiveram papel importante para o fomento dessas discussões, mas não conseguiu ser implementada.

Embora o curso formação para professores quilombolas não tenha sido criado na UFSC, até onde pudemos verificar, o estado de Santa Catarina acabou sendo pioneiro. Em 2019, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) lançou edital para o credenciamento de instituições de ensino superior como forma de garantir a oferta de licenciatura quilombola para a formação de professores oriundos dessas comunidades, nos municípios de Joinville, Araquari, São Francisco do Sul, Paulo Lopes, Garopaba e Araranguá¹²⁹.

¹²⁸ Para mais informações, conferir: <https://nuer.paginas.ufsc.br/files/2014/04/Educa%C3%A7%C3%A3o-Quilombola-NUER.pdf>

O edital resultou na celebração de um convênio entre a SED/SC e a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), instituição de ensino privada e comunitária, que lançou o curso em 2020, com bolsas integrais para os estudantes dessas comunidades e as quais são financiadas por meio do Programa Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU), executado pela SED/SC. Segundo informações disponibilizadas no sítio eletrônico da SED/SC é o primeiro curso de licenciatura quilombola do estado de Santa Catarina e, até onde pudemos averiguar, o primeiro de todo o país.

Em 2021, a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) criou, por meio da Resolução nº 1.060/2021 Consun/UEMA, o Programa de Formação de Docentes para a Diversidade Étnica (PROETNOS) que passou a ofertar cursos de graduação na modalidade parcelada ou de alternância voltados para qualificação e formação de novos professores oriundos dos povos e comunidades tradicionais maranhenses. Entre os cursos criados, destaca-se o de Licenciatura Intercultural Quilombola, com 30 vagas, no Campus São Bento, e a primeira turma ingressou em 2022¹³⁰.

Em 2024, no estado de Pernambuco, foi lançado o 1º Curso de Licenciatura Intercultural Quilombola, ofertado por meio de uma parceria entre a UFPE, IFPE e IFSertão/PE. O curso recebeu o nome de “Antônio Bispo dos Santos”, em homenagem ao mestre, falecido em 2023, e abrangerá diversas áreas, incluindo Licenciatura em Pedagogia, Línguas, Artes e Literatura, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Sociais. Trata-se não apenas do primeiro curso de Licenciatura Intercultural Quilombola em Pernambuco, mas também a primeira parceria interinstitucional do Brasil nessa área.

Em 2023, as comunidades quilombolas foram incluídas no edital do Parfor Equidade que consiste numa ação específica do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) que resultou em parcerias com diferentes instituições públicas de ensino superior para a oferta de cursos de licenciatura quilombola. Provavelmente, é a ação de maior extensão já realizada pelo governo

¹²⁹Para mais informações, conferir <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/legislacao/editais-legislacao/909-edital-1009-sed-2019-licenciatura-quilombola/file>

¹³⁰ Para mais informações, conferir: https://www.uema.br/wp-content/uploads/2021/11/Edital-n.o-08-PROETNOS-2022-versao-03_11_2021-FINAL.pdf

federal para o atendimento das demandas históricas apresentadas por essas comunidades de formação específica dos seus professores da educação básica, consistindo numa conquista extremamente significativa, mas com horizonte temporal restrito ao estipulado nesse editais (isto é, durante a vigência desses convênios). Que essa importante iniciativa possa render novos frutos e se converter numa abertura para a construção de uma política de Licenciatura Quilombola, que tem caminhado a passos demasiados lentos e segue sem estruturação efetiva e sem contar com engajamento ativo da maioria das instituições públicas de ensino superior.

Nossos levantamentos se voltaram as ações afirmativas de acesso aos cursos de graduação. Cabe, no entanto, registrar que, desde 2002, também são implementadas nos programas de pós-graduação, mas apenas começaram a se disseminar nos últimos anos, sobretudo, após a publicação de uma Portaria Normativa¹³¹ do MEC, em 2016, que estabeleceu prazo de 90 dias para as instituições federais de ensino superior apresentarem suas propostas sobre a inclusão de autodeclarados pretos e pardos, dos indígenas e pessoas com deficiência nos programas de pós-graduação.

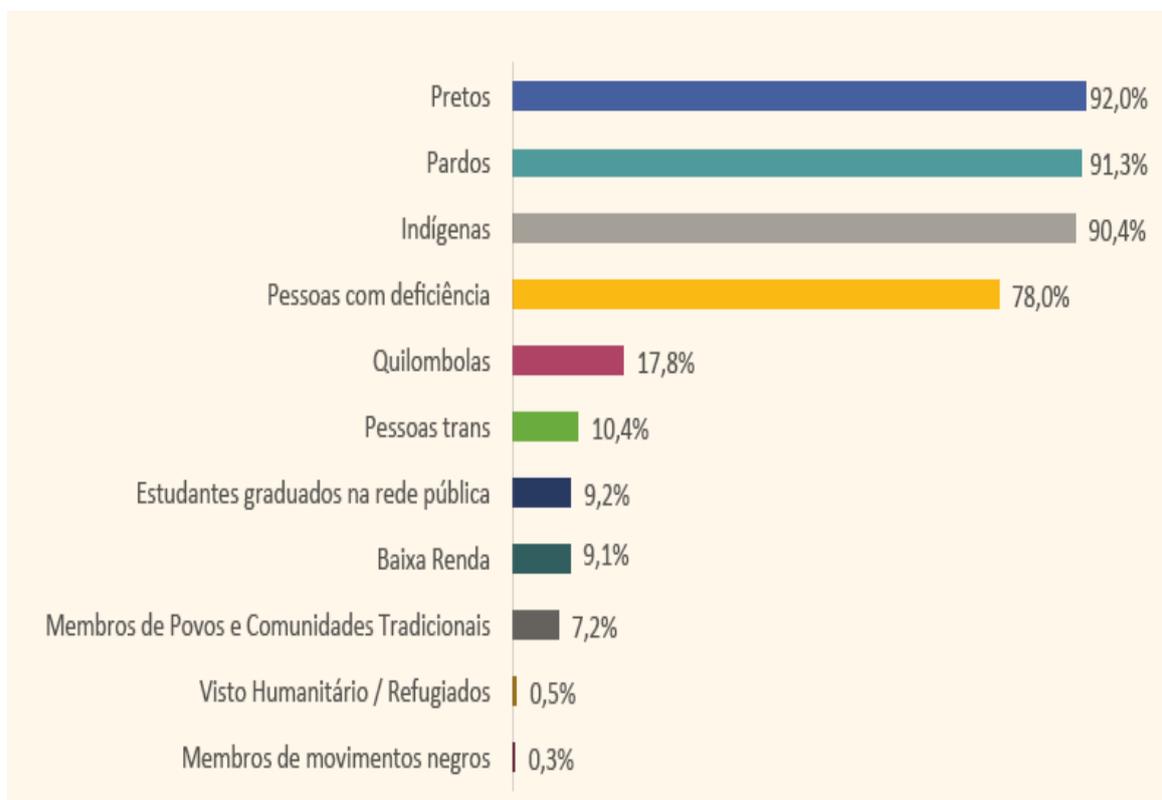
A referida portaria foi revogada em poucos dias, mas acabou desempenhando um importante papel indutor. Em 2018, o Observatório de Ações Afirmativas na Pós-Graduação (Obaap)¹³², realizou um levantamento das ações afirmativas adotadas pelas instituições públicas de ensino superior nos seus programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), quando se identificou 737 programas com ações afirmativas, que somaram 26,4% dos 2.763 mapeados. Consoante o levantamento, assim como no primeiro ciclo das ações afirmativas para graduação, a maior parte (73,1%) foi criada a partir de Resoluções dos Conselhos Universitários, seguido de decisões dos departamentos (18,3%) e leis estaduais (8,6%).

¹³¹ Trata-se da Portaria Normativa nº13/201 que foi elaborada pelo Grupo de Trabalho criado pela Portaria MEC nº 929/2015 e pela Portaria CAPES nº 149/20153, responsável por analisar e propor mecanismos de inclusão de estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, em programas de mestrado, doutorado e mestrado profissional

¹³² O Observatório de Ações Afirmativas na Pós-graduação tem por objetivo monitorar editais e programas de pós-graduação e resoluções de universidades públicas que adotam ações afirmativas nos seus processos seletivos. Para mais informações, consultar: <https://www.obaap.com.br/>

Também de maneira semelhante ao que observamos nos cursos de graduação, os estudantes quilombolas se constituíram como um dos públicos minoritários, quando comparados com outros grupos/categorias de beneficiários, conforme pode ser observado no gráfico abaixo.

Beneficiários das Ações Afirmativas na Pós-Graduação – Universidades Públicas (Mestrado e Doutorado/2018)



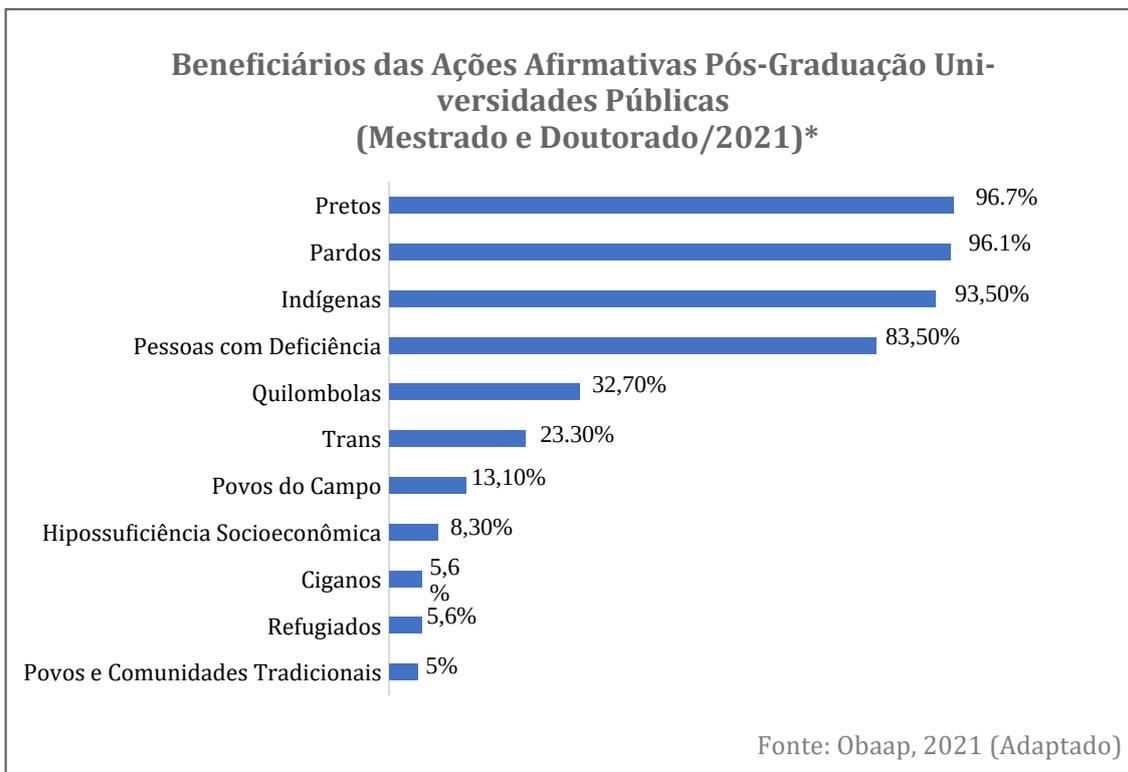
Fonte: (FEREZ JÚNIOR & VENTURINE, 2020, p. 890)¹³³.

No ano de 2021, foi realizada atualização do levantamento, quando se identificou 1.531 programas de pós-graduação *stricto sensu* com algum tipo de ação afirmativa, totalizado mais que a metade (54,3%) dos 2.817 programas mapeados, sendo a maior parte (68,7%) implementada partir de Resoluções dos Conselhos Universitários, seguida de decisões dos departamentos (27,8%) e leis estaduais (4,4%) (Obaap, 2021).

Nesse segundo levantamento, as ações afirmativas voltadas para os quilombos tiveram crescimento acima de outros grupos contemplados, o que pode ser um indicativo de mudanças na percepção/interação da comunidade acadêmica

¹³³ Anna Carolina Venturini é coordenadora do Obaap e, após esse primeiro levantamento que esteve diretamente envolvida, continuou acompanhando esses processos.

com relação aos estudantes quilombolas.



*Além desses, foram identificadas outras vinte categorias com poucos programas voltados para esses públicos (assentados da reforma agrária, mães, idosos, pessoas em situação de rua, etc.)

Adendo: Banco de Teses/Dissertações (Sucupira/Capes – 1987/2018)

Nesse pequeno adendo, apresentamos os resultados do levantamento e compilação de dados disponíveis na Plataforma Sucupira/Capes sobre a abordagem dos quilombos nas teses/dissertações defendidas entre os anos de 1987/2018. O nosso intuito é oferecer uma visão panorâmica, a partir de um esforço incipiente de aproximação de um universo ainda pouco investigado, permitindo-se destacar alguns “achados” que dialogam com as questões que abordamos, mas sem pretender produzir reflexões aprofundadas dos dados reunidos.

A Plataforma Sucupira é a principal ferramenta de coleta contínua das informações do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Desde de 2014, disponibiliza diversos conjuntos de dados abertos para consulta pelo público externo. O Catálogo de Teses/Dissertações aglutina dados sobre os trabalhos defendidos desde 1987, a partir de informações fornecidas à Capes pelos programas de pós-graduação que se responsabilizam pela veracidade dessas informações..

Assim, consultamos e sistematizamos informações disponíveis em dois conjuntos de dados: 1. Catálogo de Teses e Dissertações; 2. Discentes da Pós-Graduação *Stricto Senso*¹³⁴. Para acesso as informações do nosso interesse, extraímos registros de teses/dissertações que continham as seguintes palavras-chave, no título e/ou no resumo: “quilombo”, “quilombola” “aquilombamento” e “aquilombar” “mocambo”, “Palmares” e “Zumbi”. Em seguida, os registros mapeados foram verificados um a um, a partir da leitura dos resumos dos trabalhos, com vistas a exclusão das teses/dissertações que não tratavam da temática dos quilombos, mas continham as referidas palavras-chaves no título

¹³⁴ O Banco de dados foi formado pela compilação das bases de dados disponíveis em <https://dadosabertos.capes.gov.br/> (acesso em 20/11/2020) e complementada com dados encontrados em <http://catalogodeteses.capes.gov.br/> (acesso em 20/11/2020). Esse procedimento se fez necessário devido a constatação de diferença entre a base de dados disponibilizada na página Dados abertos e aquela na qual se baseia a plataforma do Catálogo de Teses/Dissertações, para os anos de 1998/2006 e de 2013/2018.

Como exemplo, a base de dados do Catálogo de Teses de 2016 totaliza 3.018 trabalhos acadêmicos a mais que a base de dados dos Dados abertos. Para o ano de 2017 são 2.070 e em 2018 são 777 teses e dissertações a mais (de um total superior a 88 mil). Como alguns desses trabalhos referiam-se ao tema quilombo e quilombolas, foram inseridos todos os registros encontrados, mesmo que com dados incompletos.

e/ou resumo, em referência a topônimos, nomes de equipamentos culturais, escolas, assentamentos da reforma agrária, etc. sem relação direta com os quilombos ou às discussões a eles relacionadas.

A partir desses procedimentos, identificou-se um total de 2.379 teses/dissertações com menções aos quilombos nos títulos e/ou nos resumos entre 1987/2018. Desse montante, apenas 45 trabalhos foram concluídos no século vinte (1987/2000). Assim, inicialmente apresentaremos as informações sobre as teses/dissertações produzidas nesse período que antecede o início das ações afirmativas. Em seguida, traremos as informações sobre toda a série histórica pesquisada (1987/2018).

A. Teses/Dissertações (1987/2000)

Nos anos iniciais da série histórica (1987/1991) no período pré e pós aprovação da Constituição de 1988, não foram encontradas teses/dissertações com menções aos quilombos/quilombolas, sugerindo pouca visibilidade e/ou desinteresse dos programas e/ou pós-graduandos pelos debates e direitos constitucionais ineditamente conquistados pelos chamados “remanescentes das comunidades dos quilombos.

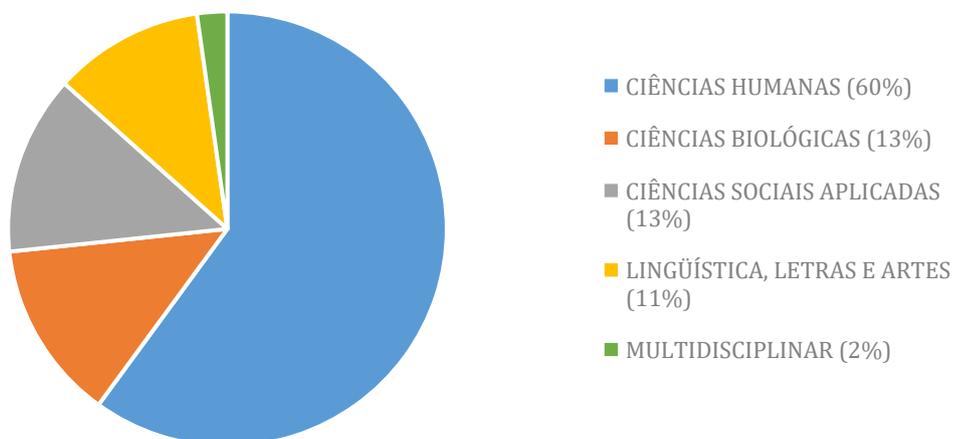
Em 1992, identificamos o primeiro registro: 1 (uma) dissertação na área da História, defendida na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, de autoria de Wilson Toledo Munhoz, intitulada “Da Circulação Trágica ao Mito da Irradiação Liberal: Negros e Imigrantes em Santos na Década de 1880”. Os trabalhos de teses/dissertações com menções aos quilombos/quilombolas, concluídos no século passado, incidiram sobre cinco grandes áreas de conhecimento (Ciências Biológicas; Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Linguística, Letras e Artes; Multidisciplinar)¹³⁵.

¹³⁵ Ao longo da tese, utilizaremos as definições e a tabela de classificação das Áreas do Conhecimento estabelecidas pela Capes e o CNPq. Segundo as informações disponíveis no sítio eletrônico da Capes, atualmente, as Áreas do Conhecimento se encontram divididas em 4 níveis.

“1º Grande Área: aglomeração de diversas áreas do conhecimento, em virtude da afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais refletindo contextos sociopolíticos específicos;

2º nível – Área do Conhecimento (Área Básica): conjunto de conhecimentos inter-relacionados, coletivamente construído, reunido segundo a natureza do objeto de investigação com finalidades de ensino, pesquisa e aplicações práticas;

Grandes Áreas do Conhecimento (1987/2000) (teses/dissertações com menções aos quilombos/quilombolas)



Elaboração própria (Dados Sucupira/Capes).

Conforme ilustra o gráfico acima, mais da metade das teses/dissertações foram elaboradas na grande área das ciências humanas que, em seguida, registramos a sua subdivisão interna que, por sua vez, revelou que grande prevalência dos programas de pós-graduação em história que responderam por 59% das teses/dissertações defendidas neste ciclo na grande área das ciências humanas.

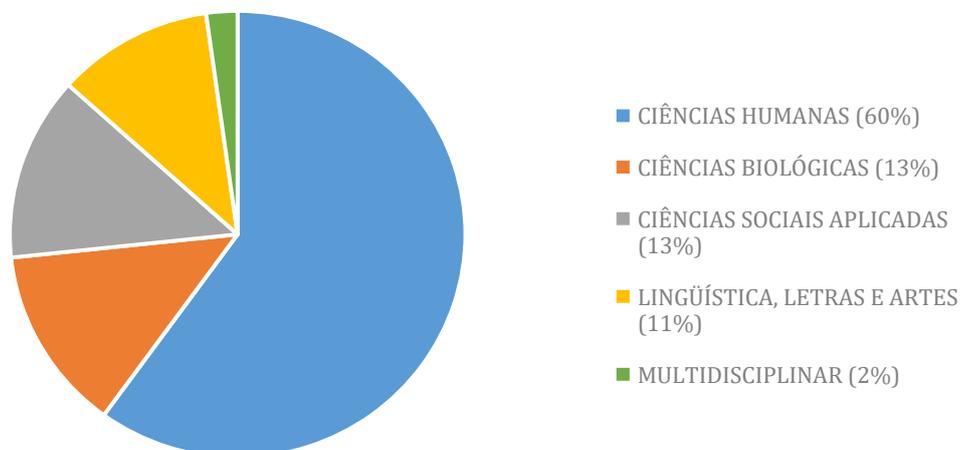
3º nível – Subárea: segmentação da área do conhecimento (ou área básica) estabelecida em função do objeto de estudo e de procedimentos metodológicos reconhecidos e amplamente utilizados;

4º nível - Especialidade: caracterização temática da atividade de pesquisa e ensino. Uma mesma especialidade pode ser enquadrada em diferentes grandes áreas, áreas básicas e subáreas”.

São 9 as Grande Áreas do Conhecimento atualmente estabelecidas: 1. Ciências Exatas e da Terra; 2. Ciências Biológicas; 3. Engenharias; 4. Ciências da Saúde; 5. Ciências Agrárias; 6. Ciências Sociais Aplicadas; 7. Ciências Humanas; 8. Linguística, Letras e Artes; 9. Multidisciplinar

Para mais informações, consultar: <https://www.gov.br/capes/pt-br>

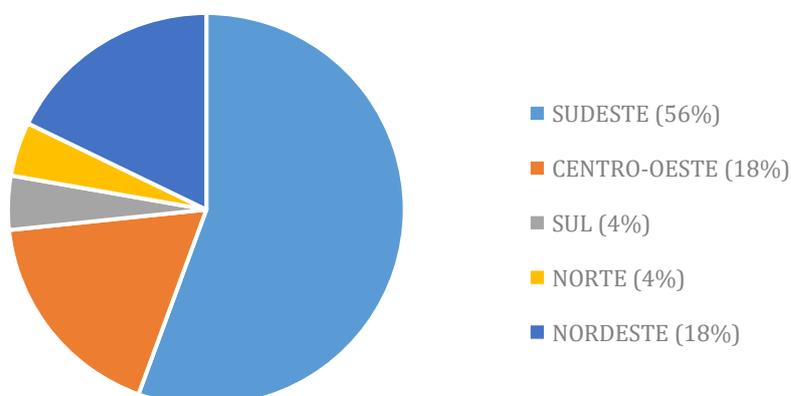
Grandes Áreas do Conhecimento (1987/2000) (teses/dissertações com menções aos quilombos/quilombolas)



Elaboração própria (Dados Sucupira/Capes).

No que se refere à distribuição regional, foram mapeados trabalhos concluídos em instituições localizadas em todas as regiões do país, mas com prevalência do Sudeste (56%), onde estão concentrados a maior parte dos programas de pós-graduação. São Paulo respondeu por quase a metade dos trabalhos.

Divisão Regional - IES (1987/2000)
(teses/dissertações com menções aos quilombos/quilombolas)



Elaboração própria (Dados Sucupira/Capes).

Quanto ao status jurídico das instituições, as universidades federais se sobressaíram (51%) e foram seguidas universidades estaduais (29%). As instituições privadas totalizaram (20%) e eram todas confessionais/católicas (à exceção de uma dissertação na área da comunicação que foi defendida na Universidade Metodista de São Paulo).

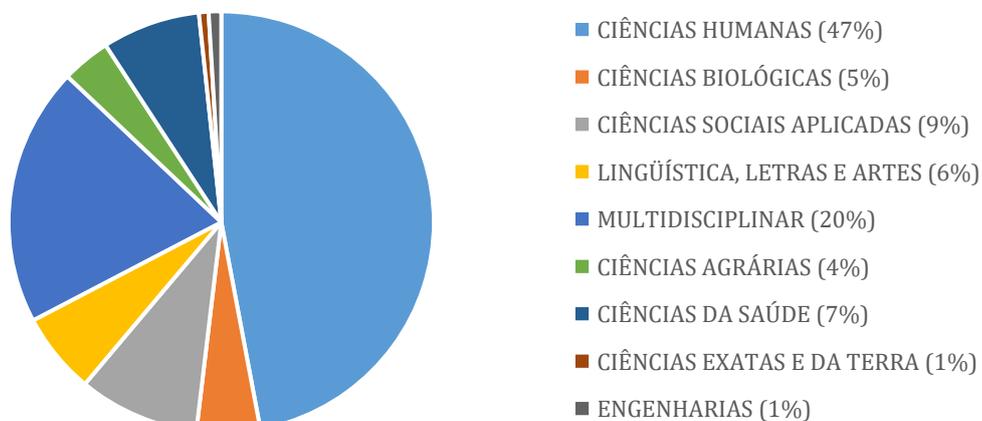
Também se observou equilíbrio de gênero entre as/os autoras/es, com pequena vantagem para pós-graduandas que foram responsáveis por 51% das teses/dissertações. Com relação ao grau acadêmico, a grande maioria dos trabalhos consistiu em dissertações de mestrado (71%).

Assim, após essa breve exposição, em separado, dos dados referentes ao século XX, os próximos dados abrangeram a série histórica completa, isto é, 1987/2018.

B. Teses/Dissertações (1987/2018)

Como pode ser observado no gráfico abaixo, na série histórica de 1987/2018, a grande área das ciências humanas liderou o quantitativo de teses/dissertações, mas perdeu peso relativo com relação aos dados do século passado. Também se observou maior diversificação das grandes áreas do conhecimento.

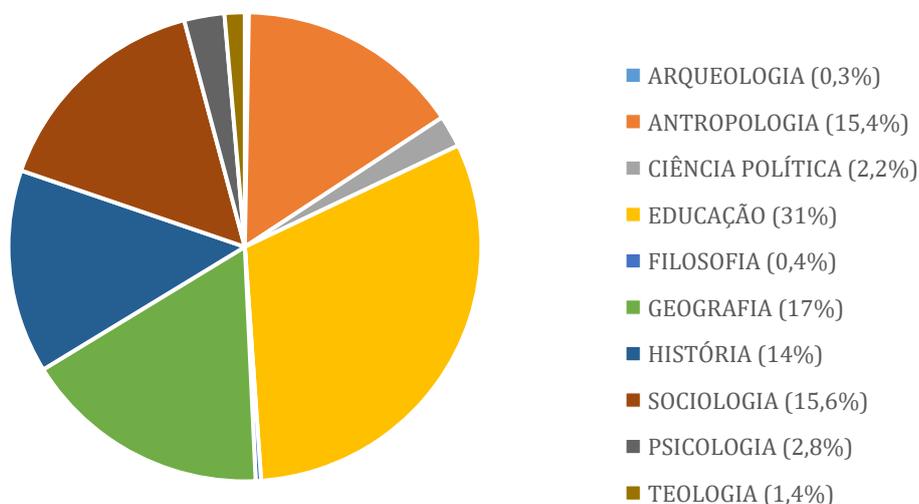
Grandes Áreas do Conhecimento (1987/2018) (teses/dissertações com menções aos quilombos/quilombolas)



Elaboração própria (Dados Sucupira/Capes).

Na subdivisão interna à grande área das ciências humanas, também observou-se maior diversificação. Como ilustra o gráfico abaixo, a maior parte desses trabalhos são da área da educação que, no século passado, teve uma participação mais tímida. Vale chamar a atenção para o pequeno número de trabalhos na área de arqueologia. Apesar da previsão constitucional de tombamento de “todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos” (parágrafo 5º, artigo 216), em 32 anos, identificamos apenas 3 (três) dissertações defendidas na arqueologia com menções aos quilombos/quilombolas.

Grande Área das Ciências Humanas (1987/2018) (teses/dissertações com menções aos quilombos/quilombolas)

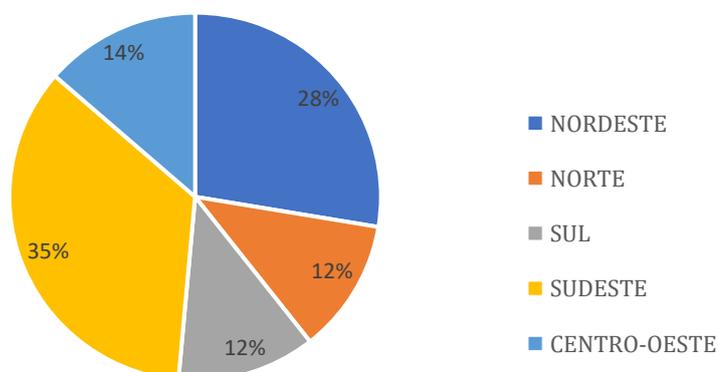


Fonte: Sucupira/Capes, Adaptado, 2021.

Durante nossos levantamentos etnográficos, nas atividades ministradas pelas mestras/mestres quilombolas que tivemos a oportunidade de participar e/ou acompanhar, debates sobre questões políticas e existenciais sempre se fizeram bastante presentes. Assim, também nos chamou a atenção o número reduzido de dissertações/teses defendidas nos programas vinculados às ciências política (24) e filosofia (4).

No que se refere à distribuição regional, o Sudeste permaneceu prevaiente, mas a região perdeu seu peso relativo em relação aos dados do século passado.

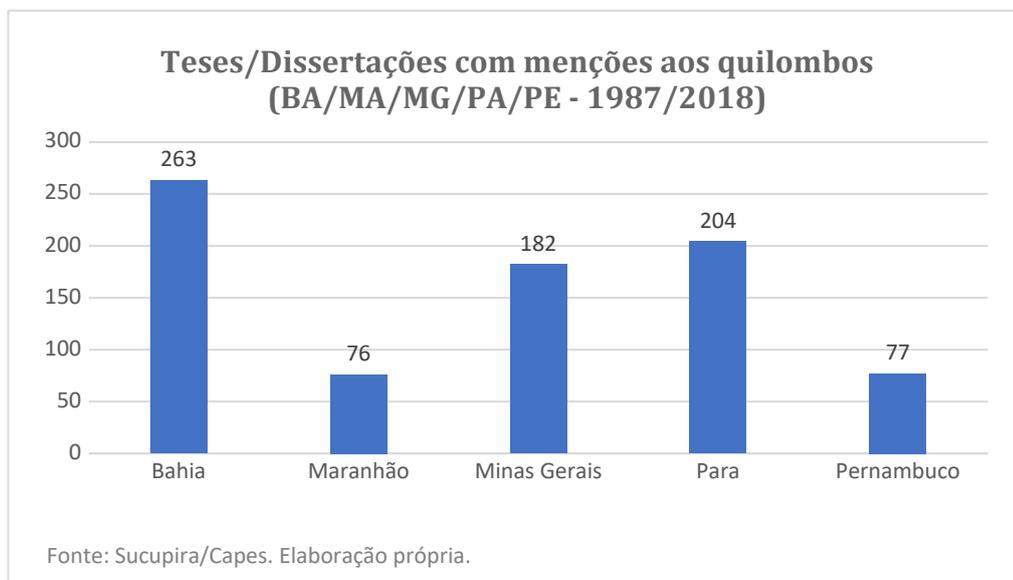
**Distribuição Regional (1987/2018)
(teses/dissertações com menções aos quilombos)**



Fonte: Sucupira/Capes. Elaboração própria.

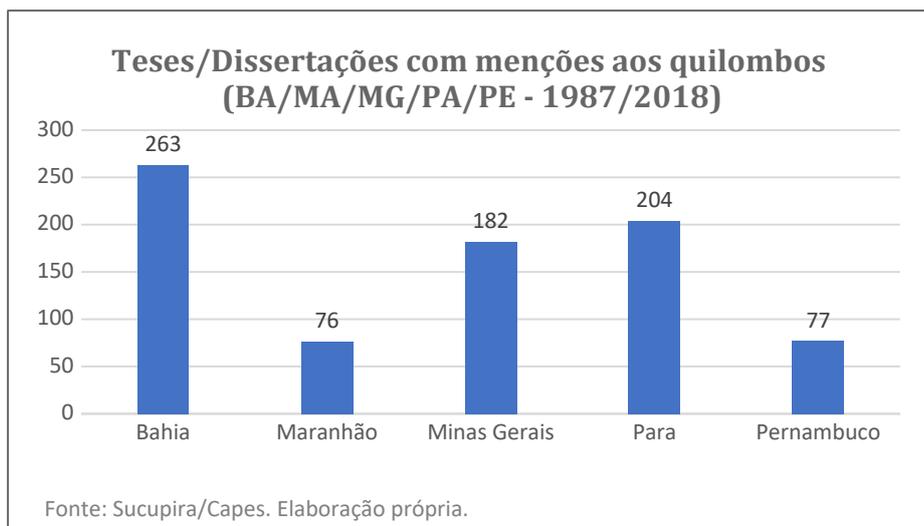
No que se refere ao quantitativo de teses/dissertações defendidas nos estados que possuem maior número de comunidades remanescentes dos quilombos certificadas pela FCP/MinC. O estado da Bahia registrou o maior número, seguido do estado do Pará e Minas Gerais, estado que possui maior número de programas e estudantes de pós-graduação que ficou em terceira posição.

Quanto ao status jurídico dessas instituições, universidades federais se sobressaíram (66%), seguida das universidades estaduais (22%) que apresentaram pequena retração com relação aos dados do século passado (29%), mas a queda mais expressiva ocorreu no setor privado, que passou de 20% para 11,6%.

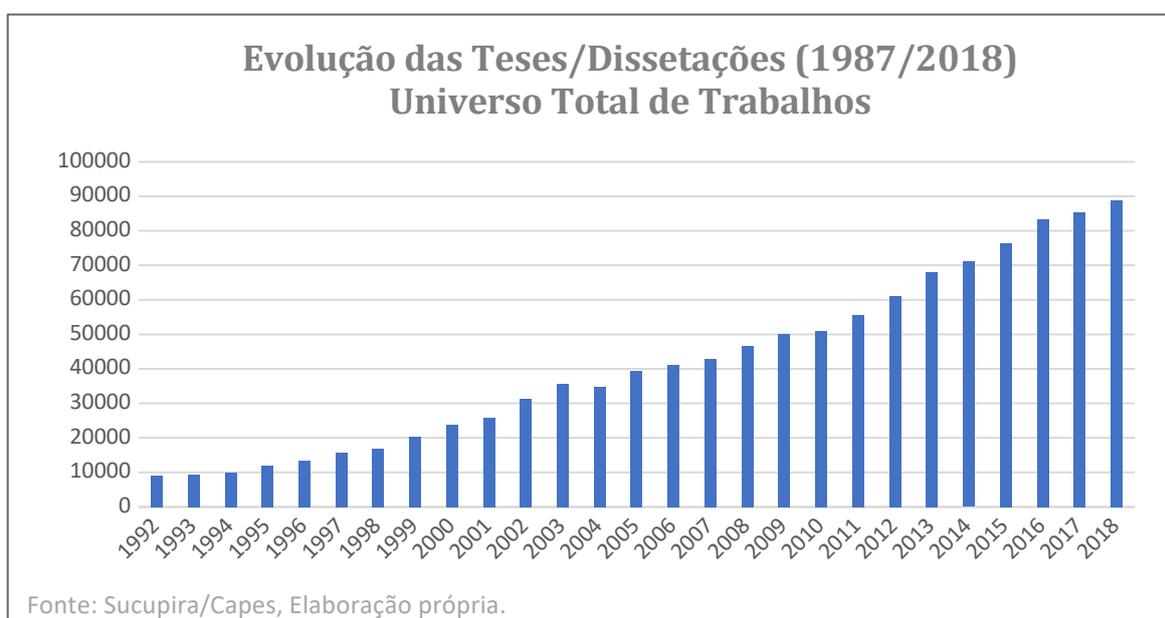


Registrou-se forte crescimento da participação das mulheres, em relação aos dados do século passado, as quais responderam por 66% das teses/dissertações defendidas.

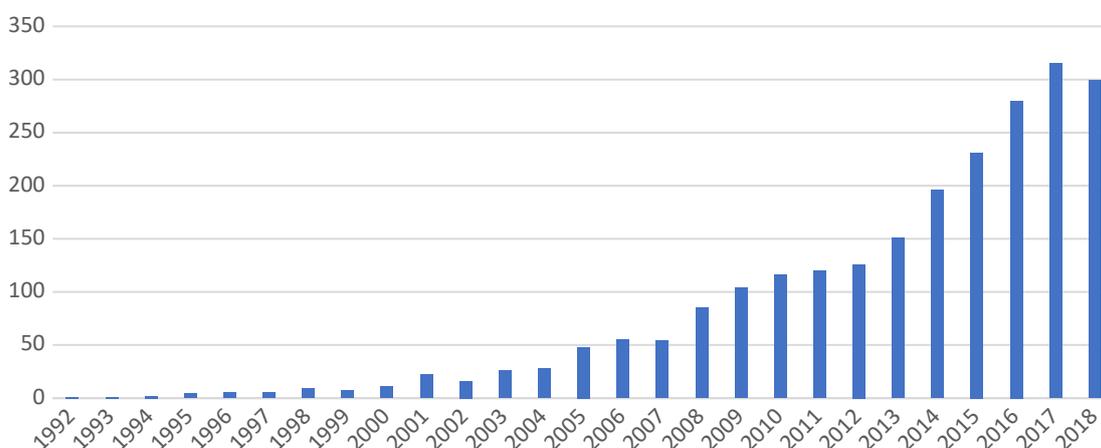
Com relação ao grau acadêmico, assim como no século passado, as dissertações acadêmicas sobressaíram, conforme pode ser observado no gráfico abaixo.



Com relação ao universo total de trabalhos defendidos, o número de teses/dissertações com menções aos quilombos é pequeno (0,2%), mas vem crescendo de forma significativa. Entre 1992 e 1995, eram 2 a cada 10 mil teses/dissertações defendidos. Em 2017, passou para 37 a cada 10 mil, ou seja, apresentou crescimento de quase 20 vezes. A evolução dos números pode ser observada nos gráficos abaixo.

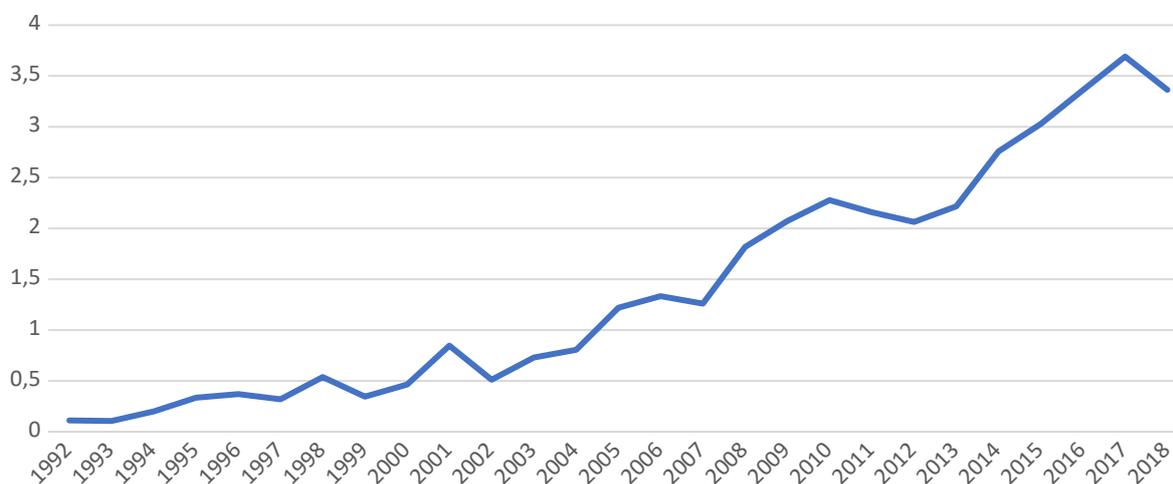


Evolução das Teses/Dissertações (1987/2018) (com menções aos quilombos)



Fonte: Sucupira/Capes. Elaboração própria.

Evolução das Teses/Dissertações com Menções aos Quilombos/Quilombolas a cada 1 mil (1987/2018)



Fonte: Sucupira/Capes. Elaboração própria.

Crise Democrática e Universitária

A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto (Darcy Ribeiro)

Em 12 de maio de 2016, o Senado aprovou a abertura do processo de impedimento (“golpe”)¹³⁷ da presidenta democraticamente eleita, Dilma Rousseff (2011/2026).

Logo em seguida, no mês de junho, ainda durante o seu julgamento, o governo interino, sob o comando de Michel Temer, encaminhou ao Congresso Nacional a Proposta de Emenda à Constituição (PEC nº 95/2016) preconizando a aprovação de um “Novo Regime Fiscal” para estabelecimento de um “teto de gastos” com limitação do crescimento das despesas primárias da União que deveriam ficar congeladas por 20 anos e apenas poderiam ser anualmente acrescidas da correção da inflação aferida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), com possibilidade de revisão do método de correção inflacionária, pelo executivo, mas apenas a partir do décimo exercício após a aprovação da norma.

De acordo com a PEC, o Novo Regime Fiscal começaria a ser implantado a partir de 2017, mas nas áreas da educação e saúde, apenas entraria em vigor em 2018.

Apesar da previsão de aplicação escalonada, o governo interino também

¹³⁶Utilizamos o recuso do parêntese para ressaltar a dimensão escritural constitutiva das experiências que compõe esse bloco, compreendendo, como nos propõe Clifford que “a etnografia está, do começo ao fim, imersa na escrita” e que ela compõe um “gênero literário” que “inclui, no mínimo, uma tradução da experiência para a forma textual” (2002, p. 21).

¹³⁷ A presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) foi injustamente acusada de ter cometido crime de responsabilidade, em função de supostas irregularidades em operações de crédito entre o Tesouro Nacional e alguns bancos públicos, chamadas de “pedaladas fiscais”, sem previsão legal ou prévia autorização legislativa, procedimento que, segundo os seus detratores, pretendia melhorar artificialmente as contas públicas do seu governo.

As alegações que levaram a cassação do seu mandato também deram origem a um processo de improbidade administrativa que foi arquivado em 2023, pelo Tribunal Regional Federal da 1ª Região (TRF-1), por unanimidade, diante da ausência de indícios e provas dos crimes atribuídos e em investigação.

enviou, na semana seguinte, uma proposta de alteração da meta do resultado primário de 2016¹³⁸, rapidamente aprovada pelo Congresso Nacional, a qual, segundo análise do DIEESE (2016)¹³⁹ se baseava no cenário mais pessimista de frustrações de receitas e de aumento de despesas, que foi utilizado como justificava para impor “ajustes” no curto prazo e, ao mesmo tempo, antecipar argumentos quanto à necessidade de transição para Estado mínimo, prefaciada pela PEC do Novo Regime Fiscal.

Esse conjunto de medidas de limitação das despesas e retração de investimentos com impactos direto nas áreas sociais foi duramente criticado e entrou na pauta da greve estudantil secundarista que, desde o final de 2015, vinham realizando ocupações de escolas públicas para tentar barrar planos anunciados por alguns governadores¹⁴⁰ que visavam objetivos homólogos de redução despesas e investimentos¹⁴¹. Desde o início, essas ocupações também abrangiam outras pautas, sobretudo, protestos contra avanços de uma agenda conservadora, especialmente materializada pelo Projeto de Lei “Escola Sem Partido” (PL de nº 867/2015) que visava impor medidas de cerceamento da liberdade de cátedra e censura de temas socioculturais e políticos e mesmo criminalização do ensino de pensamento crítico.

Em 31 de agosto de 2016, o julgamento do impedimento/golpe foi concluído e Dilma Rousseff afastada, em definitivo, da Presidência. Em 22 de setembro de 2016, isto é, menos de um mês após a consumação do impedimento/golpe, o governo Michel Temer, recém-empossado, publicou a

¹³⁸ A mudança da meta do resultado primário teve como consequência imediata a modificação da Lei de Diretrizes Orçamentárias de 2016 (Lei nº 13.242/2015), autorizando a redução de despesas e investimentos.

¹³⁹ O Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), entidade criada e mantida pelo movimento sindical brasileiro, foi fundada em 1955, com o objetivo de desenvolver pesquisas que subsidiassem as demandas dos trabalhadores que dispõe de ampla credibilidade e reconhecimento nacional e internacional enquanto instituição de pesquisa. Para mais informações, conferir: <https://www.dieese.org.br/>

As análises do DIEESE aqui aludidas sobre a PEC 95/2016 e a modificação da Lei de Diretrizes Orçamentárias de 2016 se encontram disponíveis na Nota Técnica DIEESE 161/2016, disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2016/notaTec161novoRegimeFiscal.pdf>

¹⁴⁰ Notadamente, nos estados do Goiás, Paraná, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e São Paulo.

¹⁴¹ Através, por exemplo, do fechamento de escolas públicas, realocação da comunidade escolar e até terceirização da oferta e/ou gestão do ensino público estadual, a partir de parcerias com empresas do setor privado.

Medida Provisória da Reforma do Ensino Médio (MP n.º 746/2016), seguindo, assim, velho roteiro dos governos autoritário. A reforma abrangia diversas alterações, desde a organização da carga horária até questões relacionadas aos currículos e disciplinas previstas, sem qualquer diálogo com a comunidade escolar¹⁴². A greve estudantil se nacionalizou e, em pouco, se expandiu para o ensino superior, com a adesão de universitários e ocupação de campi em várias partes do país.

Quando a greve eclodiu nas universidades, permaneci mais atenta as movimentações em Brasília/DF que, além de ser a capital do país que sedia os poderes republicanos, era a cidade onde residia. Em 31 de outubro de 2016 tive notícias da Assembleia Geral dos estudantes da UnB convocada pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE), que deliberou pela imediata ocupação da universidade. Mas, a decisão, apesar de referenda pela multidão e pela imensa maioria dos Centros Acadêmicos (CAs), teve legitimidade questionada por representantes de grupos estudantis contrárias à greve, ligados a movimentos de inclinação liberal e viés conservador¹⁴³. Embora a presença desses na Assembleia dos fosse visivelmente minoritária¹⁴⁴, o assunto acabou gerando polêmicas que tiveram ampla repercussão interna.

Desde o primeiro semestre do ano letivo, os ânimos já estavam bastante acirrados na UnB, especialmente, após uma manifestação de um pequeno grupo

¹⁴² Essas mudanças foram bastante criticadas pela maioria dos especialistas, entidades e movimentos ligados à educação, sendo as alterações mais controversas e apontadas como fatores de piora na qualidade da educação o fim da obrigatoriedade do ensino de Educação Física, Filosofia, Sociologia e Artes; possibilidade de contratação de educadores sem diploma e com notório saber; e criação dos chamados “itinerários formativos” (currículos flexíveis personalizados), sem recursos compatíveis para implementação.

¹⁴³ A exemplo dos movimentos “Aliança pela Liberdade” e “Reação Universitária” cujos principais questionamentos quanto à deliberação pela greve giravam em torno de questões estatutárias da convocatória e da totalização de assinaturas na Ata da Assembleia Geral, segundo esses grupos, foi levemente abaixo do quórum (de acordo com esses grupos, foram 1.424 assinaturas de estudantes, quando seriam necessárias 1.458). Esses e outros questionamentos foram publicizados pelas mídias sociais e se encontram disponíveis nos seguintes links:

<https://www.facebook.com/reacaouniv/photos/a.157414647997235.1073741829.154306378308062/227488330989866/?type=3>

<https://www.facebook.com/alianca.liberdade/photos/pb.100068904862564.-2207520000/1075371862561913/?type=3>

¹⁴⁴ Conforme pode ser observado no vídeo disponível no link abaixo, em que a imensa maioria dos estudantes expressam oposição à manifestação de um dos líderes do movimento Reação Universitária, contrário à greve. <https://www.facebook.com/watch/?v=227626580976041>

contrário à greve estudantil (cerca de trinta pessoas lideradas pela estudante de codinome “Kelly Bolsonaro”), que acabou ganhando contornos traumáticos, descambando para ofensas racistas, homofóbicas e xenofóbicas, perseguições intimidadoras e até mesmo a explosão de bomba caseira e disparos de arma de circulação restrita¹⁴⁵.

O incidente ainda estava sob apuração, gerando apreensão quanto à possibilidade de novos ataques e atentados violentos. Essas preocupações, no entanto, não impediram que um grande número de estudantes participasse diretamente ocupação que, além de estruturada pelas entidades estudantis formalmente reconhecidas, também contou com forte protagonismo de grupos “autônomos” e/ou identificados pelas suas bandeiras específicas (feministas, LGBTQIA+¹⁴⁶, mães estudantes, etc.)¹⁴⁷, entre os quais um coletivo autointitulado “Quilombo – Diretório Estudantil Negro” que, desde o início do ano, vinha realizando atividades na UnB.

Com a deflagração da greve, ocuparam a sala BT 620, da Ala Norte do Instituto Central de Ciências (ICC/BSAN), estabelecendo como objetivo da ocupação a conquista de um espaço físico para aglutinação e militância da comunidade negra acadêmica na UnB. Tiveram o pleito incluído entre as deliberações aprovadas pela Assembleia Geral, na qual, os estudantes, além de aderirem a pauta dos protestos nacionais, passaram a reivindicar aumento das bolsas de permanência e de moradia e a adoção de mecanismos para garantir reposição periódica das perdas inflacionárias desses benefícios, demandas que acabaram se tornando principal bandeira de unificação dos estudantes na greve/ocupação da UnB¹⁴⁸.

Sob o lema “Quilombo (r)existe!”, posteriormente, os lançaram informe,

¹⁴⁵ A manifestação foi realizada no dia 17 de junho de 2016. Para mais informações, conferir: <https://www.noticias.unb.br/artigos-main/762-ataque-contr-a-democracia-na-unb> e https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_ensinosuperior/2016/06/19/ensino_ensinosuperior_interna,536902/intolerancia-em-protesto-na-unb.shtml

¹⁴⁶ Acrônimo para lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e *queer*, com um sinal “+” para reconhecer as diversas identidades orientações sexuais ilimitadas dos membros dessa comunidade.

¹⁴⁷ Para mais detalhes sobre a ocupação da UnB no contexto da greve estudantil de 2016, conferir o balanço de França & Vasquez (2019).

¹⁴⁸ Esses informes foram veiculados pela página do *facebook*, intitulada “Ocupa UnB”, disponível no seguinte link <https://www.facebook.com/ocupaunb/>

explicitando as motivações e pautas encampadas pela ocupação do Quilombo – Diretório Estudantil Negro da UnB.

Informe Quilombo – Diretório Estudantil Negro da UnB (2016)¹⁴⁹



QUILOMBO DIRETÓRIO NEGRO

POR QUE OCUPAMOS?

Ocupamos para ter mais pessoas negras no poder.
Ocupamos para construir um Diretório Negro: espaço de encontro da comunidade negra no centro da universidade. É necessário que a gente tenha nossa representação garantida em todos os espaços de poder político e no Quilombo podemos nos reunir para celebrar nossa presença na universidade, além disso, é muito importante que nos juntemos para articular a política e criar uma cultura de autogestão e fortalecimento da luta negra por melhores condições de vida. Só nossa união pode fazer frente ao genocídio que o Estado opera contra pessoas negras e pobres.

PRINCIPAIS REIVINDICAÇÕES



- Aumento e melhoria das políticas de ações afirmativas;
- Aumento do número de estudantes, professores(as) e técnicas negras e de periferia;
- Construção de um Centro de Convivência Negra que seja digno;
- Enfrentamento do racismo institucional;

- Fim da PM no campus;
- Mais autores negros e negras nas ementas de todos os cursos;
- Valorização da assistência estudantil e políticas de permanência;
- Mais cursos com temáticas centradas na população negra.



FACEBOOK.COM/QUILOMBOUNB/

¹⁴⁹ Disponível em < <http://bit.ly/2f52M8x>

Apesar da intensidade dos protestos estudantis que, no auge dessas manifestações, chegaram a ocupar mais de 1000 (mil) estabelecimentos educacionais¹⁵⁰, em 13 de dezembro de 2016, a PEC que instituiu o Novo Regime Fiscal foi aprovada pelo Congresso Nacional, sob a justificativa que era uma medida “indispensável” ao “reequilíbrio” do orçamento público federal e promessas da equipe econômica de Temer que as áreas sociais não seriam prejudicadas, com a “otimização” dos recursos¹⁵¹.

Os secundaristas ainda sofreram derrota com relação à Reforma do Ensino Médio que, em fevereiro de 2017, foi convertida na Lei n.º 13.415/2017¹⁵², mas conseguiram barrar os planos e medidas anunciadas pelos governadores de reestruturação e/ou de terceirização da rede de ensino médio ofertado pelos estabelecimentos estaduais.

Na UnB, durante as negociações de desmobilização da greve, foi conquistado espaço físico para abrigar o Quilombo – Diretório Estudantil Negro, mas, as reivindicações sobre aumento do valor das bolsas, com correção inflacionária, não foram atendidas e, o ano de 2017 acabou se revelando ainda mais desafiador no tocante a disponibilidade desses recursos, não só para os discentes, mas também para docentes, gestores, servidores, trabalhadores terceirizados, fornecedores e usuários de equipamentos/serviços ofertados ao público externo¹⁵³.

No caso da educação, as regras do Novo Regime Fiscal só começaram vigorar em 2018. No entanto, em 2017 os institutos federais e as universidades públicas sofreram vários contingenciamentos que colocaram em risco a manutenção das atividades cotidianas, bem como perdas orçamentárias que impactaram negativamente vários programas que, na última década, vinham

¹⁵⁰ Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/mais-de-mil-escolas-do-pais-estao-ocupadas-em-protesto-entenda-o-movimento>

¹⁵¹ Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2016-10/meirelles-diz-que-pontos-fundamentais-da-pec-dos-gastos-serao-mantidos>

¹⁵² Recentemente, parte das alterações impostas começaram a ser revistas pelo novo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que também conseguiu aprovar, na PEC da transição de governo, um novo marco fiscal mais “flexível”.

¹⁵³ Conferir, por exemplo, a enorme crise enfrentada pelos hospitais universitários nesse período, fartamente noticiada pela imprensa, que resultaram na drástica redução no número de cirurgias e leitos, na paralisação de pronto socorros e até mesmo na falta de insumos básicos como gaze, agulhas e esparadrapos.

promovendo a ampliação da infraestrutura, expansão na oferta de vagas e democratização do acesso a essas instituições¹⁵⁴.

Além dos problemas financeiros, no segundo semestre de 2017 foram deflagradas uma série de operações policiais no curso de investigações pouco transparentes de supostos indícios de improbidade e casos de corrupção nas universidades públicas que se notabilizaram pelos excessos e forte exposição midiática que, ao que tudo indica, visavam destruir a reputação de dirigentes e professores¹⁵⁵ para desacreditar as críticas contra as medidas impostas por um programa ultraliberal de um governo ilegítimo, que não dispunha de respaldo das urnas¹⁵⁶.

¹⁵⁴ Para mais informações, conferir a nota do Conselho Pleno da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) publicada em 24 de agosto de 2017, chamando a atenção da sociedade para os graves problemas orçamentários que as universidades públicas vinham enfrentando e aqueles que se avizinhavam, caso não fossem criados mecanismos para evertir os contingenciamentos e efeitos perversos do regime do teto de gastos. Disponível em <https://www.andifes.org.br/?p=52515>

¹⁵⁵ Um dos casos mais traumáticos foi a prisão preventiva do professor e reitor da UFSC, Luiz Carlos Cancellier de Olivo, acusado de obstrução da justiça na investigação de um suposto “esquema” de corrupção na gestão de contratos de cursos de educação à distância, do qual sequer figurava entre os suspeitos de desvios. Luiz Cancellier sempre alegou inocência e foi rapidamente liberado, mas acabou sendo judicialmente afastado do cargo e proibido de entrar na UFSC.

Duas semanas mais tarde morreu após se atirar do vão central do Beiramar Shopping, no centro de Florianópolis/SC. Junto à sua carteira de motorista, foi encontrado um bilhete que dizia: “A minha morte foi decretada quando fui banido da universidade”.

Por razões que não foram ainda esclarecidas, a operação da política sequer engendrou a abertura de inquérito formalizado e, em 2023, esse processo foi arquivado pelo Tribunal de Contas da União (TCU), destino da maioria dessas operações.

Vítima de perseguição, seu caso causou forte indignação, levando à um grupo de reitores lançar nota pública pedindo justiça e punição aos responsáveis.

<https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/ensino-superior/2023/07/5109002-ex-reitores-pedem-justica-por-luiz-carlos-cancellier-morto-em-2017.html>

¹⁵⁶ Apesar de Michel Temer ter sido eleito vice-presidente na chapa em que Dilma Rousseff era a titular, após o impedimento (golpe) que o conduziu à Presidência da República, impôs ao país as diretrizes apresentadas no documento “Uma ponte para o futuro”, lançado em 2015, pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), de forte orientação neoliberal que preconizava várias reformas (principalmente fiscal, orçamentária, trabalhista e previdenciária) entre outras medidas opostas ao programa vitorioso da chapa que o elegeu.

As consequências foram bastante perversas, implicando o aumento da pobreza e do desemprego em níveis alarmantes, com a Reforma Trabalhista (Lei n.º 13.467/2017) que retirou direitos da classe trabalhadora, corte geral dos investimentos (teto de gastos), contingenciamentos e reduções orçamentárias de vários programas sociais (como, por exemplo, de habitação popular e saneamento básico), entrega de ativos estratégicos às empresas privadas e ao capital estrangeiro (a exemplo da privatização da Eletrobrás e da venda de reservas de petróleo), desmonte do Estado (a exemplo da redução do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação a um simples secretaria) e pavimentação das ofensivas contra a previdência social – isto é, para citar apenas algumas medidas implementadas durante o governo de Michel Temer que, posteriormente, foram encampadas e aprofundadas na gestão de Bolsonaro.

Essas operações repressivas e a situação de abandono que as instituições públicas de ensino superior foram relegadas pelo governo Michel Temer geraram (in)tenso debates, novos protestos, paralisações e marchas convocadas pelos movimentos ligados à educação. Mas os vários problemas acumulados pelas universidades eram, na verdade, sintomas de uma crise bem mais ampla de enfraquecimento das instituições democráticas que se refletiu num sentimento generalizado de descrença na classe política e de desconfiança nas informações veiculadas pela mídia tradicional.

Tal conjuntura acabou contribuindo para a aceleração das tendências e comportamentos que eclodiam no mundo digital, em escala globalizada: plataformização das identidades políticas, proliferação de mídias alternativas e intensificação das formas de ativismo digital.

No Brasil, a rápida adesão a essas novas tendências deram lugar a gigantescas manifestações de rua envolvendo extensa miríade de movimentos, grupos e indivíduos mobilizados em torno de pautas bem diversas que redesenharam as formas de tradicionais de participação política e protesto popular, ao mesmo tempo que essas atividades passaram a ser cada vez mais mediadas pelas redes telemáticas e influenciadas pelas novas tecnologias de manipulação em massa, cujos mecanismos ainda hoje, não são suficientemente conhecidas e seguem carentes de regulação efetiva. Portanto, *obscuras*, e que, muito provavelmente, tiveram grande peso para o acirramento da polarização ideológica que contribuiu para o impulsionamento de grupos conservadores de direita e extrema direita, incluindo aqueles com forte inclinação autoritária que ampliaram expressivamente o número de adeptos e seguidores, através do uso dessas novas ferramentas de mobilização (e de manipulação)¹⁵⁷.

Quando iniciei meus levantamentos etnográficos, em 2017, esses conflitos fervilhavam no meio universitário e em 17 de agosto, quando estava fora Brasília, realizando pesquisa na UFMG, tive notícias da nova ocupação liderada pelo

A íntegra do documento “Uma ponte para o futuro” encontra-se disponível no seguinte link: https://complemento.veja.abril.com.br/pdf/TRAVESSIA%20SOCIAL%20-%20PMDB_LIVRETO_PNTE_PARA_O_FUTURO.pdf

¹⁵⁷ A exemplo do “Movimentos Brasil Livre”, “Vem pra Rua”, “Revoltados Online”, “Acorda Brasil” e “Endireita Brasil” que cresceram e se enraizaram no tecido social brasileiro a partir do uso dessas plataformas.

Quilombo – Diretório Estudantil Negro, com forte repercussão interna e na imprensa local devido, sobretudo, a paralisação das aulas de mais de três mil alunos, com o bloqueio do Bloco de Salas de Aula Sul (BSAS). Em seguida, divulgaram, pelas mídias sociais, suas pautas reivindicatórias¹⁵⁸.

1. Críticas à ausência de diálogos internos nas definições das prioridades orçamentária da UnB; 2. Paralisação dos cortes orçamentários do governo federal na área da educação; 3. Revogação imediata da demissão das trabalhadoras/es terceirizadas/os da UnB; 4. Não aprovação do marco temporal das demarcações de terras indígenas e quilombolas que seria votado, na mesma semana, pelos ministros do pleno do Supremo Tribunal Federal (STF)¹⁵⁹; 5. Nota de Solidariedade à Rafael Braga, jovem negro, catador de recicláveis, preso em 2013, no Rio de Janeiro, durante os protestos contra o aumento das passagens do transporte público e injustamente condenado, na avaliação dos estudantes¹⁶⁰.

O comunicado também solicitava doações de alimentos, de colchonetes e cobertores, de materiais de limpeza e papelaria para estruturar a ocupação e contribuições financeiras para ajudar no custeio do deslocamento das lideranças

¹⁵⁸ Fonte: https://www.facebook.com/pg/quilombounb/posts/?ref=page_internal acesso em 17/10/2018.

¹⁵⁹ Nesse período, estavam na pauta do STF o julgamento de quatro ações judiciais que pretendiam fixar a data de promulgação da Constituição Federal de 1988 como marco temporal para a demarcação e a titulação de territórios indígenas e quilombolas: 1. Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 3229) do Decreto 4887/2003 que regulamenta o procedimento de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos; 2. Ação Civil Originária (ACO) para a nulidade de títulos de particulares que ocupavam a terra indígena Ventarra/RS; e duas ações que requeriam o direito do estado do Mato Grosso de ser indenizado pela desapropriação de terras em razão da demarcação pela União dos territórios indígenas que fazem parte do Parque do Xingu (ACO 362) e do território indígena Nambiquara (ACO 366).

¹⁶⁰ Rafael Braga alegava sequer ter participado dessas manifestações, mas foi acusado de portar duas pequenas garrafas de produtos de limpeza, consideradas como “potenciais aparatos explosivos” pela polícia, pelo Ministério Público e pela Justiça brasileira. Apesar de laudo pericial que atestou a impossibilidade daqueles produtos servirem para material explosivo, Rafael Braga foi condenado à pena de cinco anos de reclusão em regime fechado e, em setembro de 2015, foi autorizado a cumprir pena domiciliar, usando tornozeleira eletrônica.

Em janeiro de 2016, foi novamente detido pela polícia, com base em flagrante de tráfico de drogas, aparentemente forjado, segundo testemunhas. Foi levado ao cárcere e acusado de tráfico de drogas, associação e colaboração ao tráfico de droga, com base em depoimento de policiais contraditado por várias testemunhas, e condenado, em 2017, a pena de 11 anos e três meses de reclusão em regime fechado.

quilombolas à Brasília para pressionar e acompanhar in loco as votações no STF. Finalizava com os dizeres: “Faremos Palmares de novo!”, em alusão ao verso do conhecido poema *Notícias*, de José Carlos Limeira¹⁶¹, ativista histórico do movimento negro e lançado em 1983, numa das coletâneas da famosa série literária *Cadernos Negros*¹⁶², criada em São Paulo, pelo coletivo cultural e literário *Quilombhoje*, em 1978, no auge da Ditadura Militar,

NOTÍCIAS

*Por menos que conte a história
não te esqueço meu povo
se Palmares não vive mais
faremos Palmares de novo*

Ontem um distinto senhor me disse:

– Filho não pense nessas coisas

(naturalmente mandei-o à merda)

(LIMEIRA, 1983, p. 21)

¹⁶¹ Engenheiro de formação, José Carlos Limeira estreou na literatura em 1971, com a publicação da coletânea de poemas *Zumbi...dos*, no auge da repressão da ditadura civil-militar (1964-1985). Os seus escritos embalarão os protestos da sua vigorosa geração de ativistas e seguem ecoando na luta antirracista das novas gerações.

¹⁶² Revista seriada que possui papel de destaque no fomento da literatura negra brasileira, jamais descontinuada e que, anualmente, publica coletânea de contos e poemas. Para mais informações: <https://www.quilombhoje.com.br/site/>

Foto/Cartazes de Divulgação das Atividades do Diretório Acadêmico Negro Quilombo (UnB/2017)¹⁶³



BSA SUL OCUPADO

A FAVOR DOS POVOS QUILOMBOLAS NO JULGAMENTO DA ADIN (AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE) N° 3239/04, QUE TEM POR FINALIDADE JULGAR O DECRETO FEDERAL N° 4587/02, QUE REGULAMENTA OS PROCEDIMENTOS ADMINISTRATIVOS PARA TITULAÇÃO DOS TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS, PARA ASSIM CUMPRIR COM A DETERMINAÇÃO CONSTITUCIONAL CONTIDA NO ART. 68 DO ADCT.

JULGAMENTO 5ª QUARTA-FEIRA (16 DE AGOSTO DE 2017)
14H

FORTALEÇA COM:

- Comida
- Material de higiene pessoal
- Material de papelaria
- Colchonetes e cobertores

Doações em dinheiro pra serem revertidas em estrutura pra ocupação e ajudar as/os quilombolas a custear sua vinda a Brasília

VOCÊ ESTÁ CONVIDADA/O!
DIRETÓRIO NEGRO QUILOMBO

OCUPRETAR
a **UNB**

NÓS VIEMOS PRA FICAR!
OCUPAÇÃO NEGRA PARA CONTRUIR A
GREVE ESTUDANTIL
CAMPUS DARCÝ RIBEIRO
ICC NORTE - BT 620
QUILOMBO, UNB

PENSANDO ATIVIDADES DE TEMÁTICA RACIAL
SE VOCÊ TEM INTERESSE EM REALIZAR ALGUMA
ATIVIDADE DE TEMÁTICA RACIAL NESTA GREVE
ESTUDANTIL, COMPAREÇA AO QUILOMBO E VAMOS
TROCAR UMA IDEIA!

DIRETÓRIO NEGRO QUILOMBO
CONVIDA

**NOVEMBRO
NEGRO UNB**
1 ANO DE QUILOMBO

Batalha do Quilombo • Quilombook
CineKilombo • Oficinas

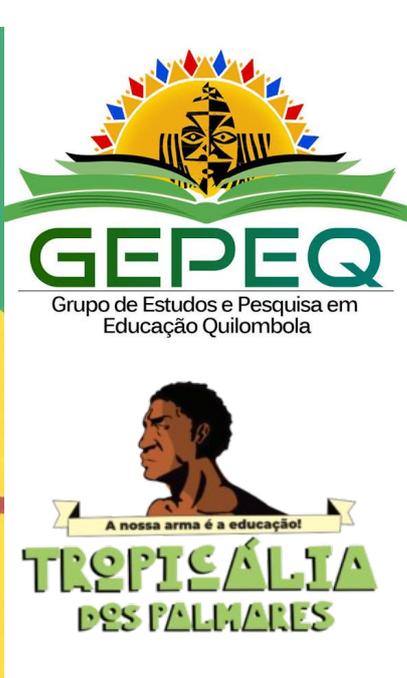
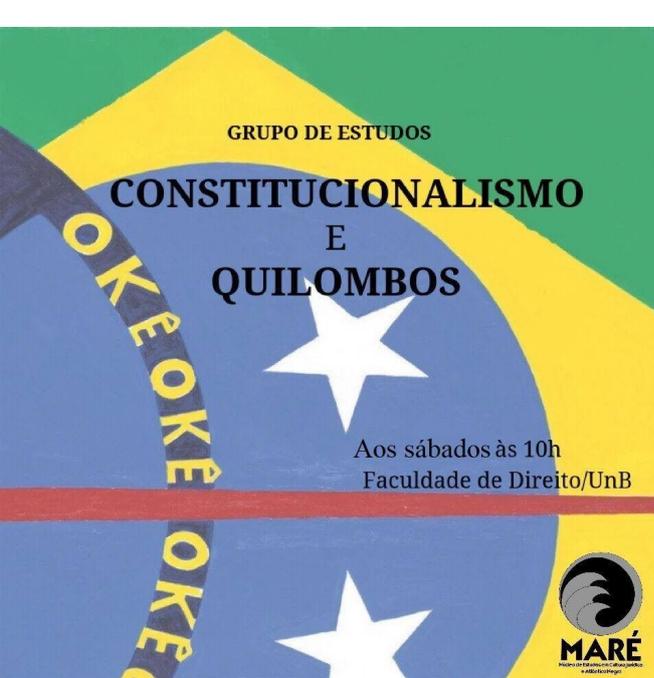
7/11 Meditação da Consciência Negra 20h	14/11 CINEKILOMBO: onde começa um rio (documentário)
9/11 Batalha das Bixa Preta (BBP) 19h	16/11 Batalha das Pretas 20H
9/11 Festa A Revolução é Preta 21h30	17/11 QUILOMBOOK 19h
10/11 Roda de Conversa: Solidão da Bixa Preta 16h	20 E 21/11 Quilombo nas Escolas
13/11 Debate: Saúde da Mulher Negra 18h	22/11 DEBATE: Colonismo e Identidade Negra 18h
	23/11 Batalha da Consciência Negra 20h

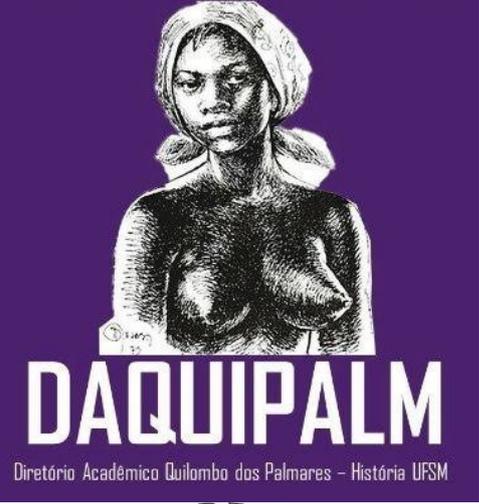
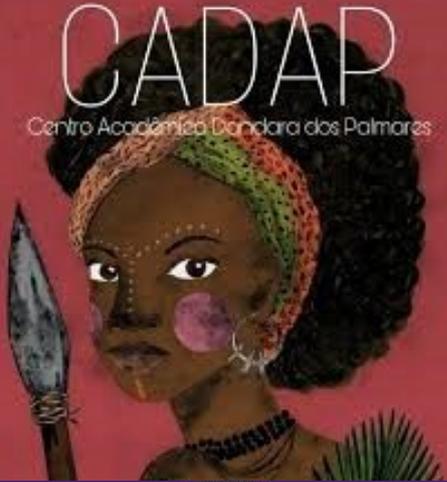
www.facebook.com/quilombounb

¹⁶³ Fonte: <https://www.facebook.com/quilombounb>

Embora meu projeto de tese não tivesse como foco as organizações do movimento estudantil e/ou da comunidade negra acadêmica, resolvi fazer um levantamento exploratório na internet e nas mídias sociais¹⁶⁴, para verificar a existência de organizações homólogas em outras universidades públicas e me deparei com uma exuberante constelação de coletivos, grupos de estudos e espaços discentes (virtuais e presenciais), com nomes, emblemas e outras referências alusivas aos quilombos.

¹⁶⁴ Facebook e Instagram.





Os perfis utilizados por esses coletivos, quase sempre, apresentam informações sumarizadas do histórico, principais atividades desenvolvidas e objetivos que motivaram sua constituição e indicavam que a maioria tinha se formado recentemente nos últimos dois anos, envolvendo a participação de estudantes de cursos bem variados e matriculados em instituições de ensino superior de todas as regiões do país¹⁶⁵, localizadas em metrópoles e cidades interioranas.

Desde então, passei a seguir perfis e a realizar buscas com certa regularidade, apenas de modo “exploratório”, mas que, no entanto, permitiram acompanhar o crescente aumento desses coletivos e dos eventos por eles organizados. À medida que essas atividades foram se expandiam, conseguiam conquistar maior apoio institucional, novas adesões e parcerias, tanto dentro quanto fora dos muros das universidades e o que saltou os olhos foi a enorme multiplicidade de vozes, bandeiras, ações, projetos, dilemas e interesses agenciados por esses coletivos que pareciam encontrar na simbologia dos quilombos um universo preñado de inspirações e de aspirações abertas a justaposições criativas e criadoras.

¹⁶⁵ Para citar apenas alguns exemplos de uma extensa constelação de grupos e coletivos, podemos mencionar o Movimento Auto Organizado pela Libertação Kilombagem e Autogestão (MALOKA/UFGM/MG); Coletivo Quilombo na Luta por Uma Universidade Democrática e Popular (UFBA/BA); Diretório Central dos Estudantes Quilombo dos Palmares (UFAL/AL); Coletivo Quilombo Revolução de Pés no Chão (UFG/GO); Coletivo de Negras e Negros - Quilombo Luíza Mahin (USP/SP), Coletivo Quilombo de Pesquisadores Negros/as (UFF/RJ) Palmares; Coletivo Antirracista de Dandara Zumbi (UFRGS/RS).



ESPECIAL

RAÇA e CLASSE

AQUILOMBAR PARA REPARAR

aquilombamentos
contra-coloniais

QUA 19h
23.9.2020



nêgo bispo diva silva juliene pereira dos santos rai soares

CENTRO DE ARTES UFF A ARTE NOS UFF 60 ANOS youtube e facebook centro de artes uff yout f



COLETIVO:
AQUILOMBAR PRETITUDES ACADÊMICAS
UNIVÉRTIX

Corpos Pretos e suas Vivências sobre o Impacto da Sexualidade no Contexto Racial

10 JUL 20:30h

Transmissão pela plataforma digital: **zoom**

Palestrantes:

Gilson Alves Silva
Psicólogo

Breno Stefano
Graduando em Psicologia

AQUILOMBAMENTO TEATRO NEGRO

INSCRIÇÕES NO LINK abre.ai/teatronegroiff

21, 22 E 23
NOVEMBRO
2019

Tempos de Aquilombar-se:
por uma psicologia antirracista

21 DE OUTUBRO

Toque de se acolher
Convidadas/os: Todas/os inscritas/os

**COLETIVO SOMOS APRESENTA:
QUILOMBO URBANO
CINEMA E PERMACULTURA DE PERIFERIA**

**XIRÊ AFRO DIASPÓRICO-
NOSSO QUILOMBO É EM
TODO LUGAR**

PROGRAMAÇÃO GERAL

06.11 - 19H30 - HALL DO BLOCO X ABERTURA: TAMBORES DO TOCANTINS; DEBATE-PAPO: MULHERES NEGRAS, DIREITOS E POLÍTICAS.	13.11 - 08H30 - HALL DO BLOCO X DEBATE-PAPO: RELIGIOSIDADES AFROBRASILEIRAS; OFICINA: DANÇA DOS ORIXÁS.
20.11 - 16H - CE. DR. PEDRO LUDOVICO ABERTURA: RODA DE CAPOEIRA ANGOLA; DEBATE-PAPO: ARTES, POLÍTICAS E ESTÉTICAS NEGRAS.	27.11 - 16H - HALL DO BLOCO X DEBATE-PAPO: AQUILOMBAR-SE É RESISTIR PARA EXISTIR; SARAU: RODA DE SAMBA ÀS 21H00.

"O AQUILOMBAMENTO É UMA NECESSIDADE HISTÓRICA, É UM CHAMADO. UMA RECONEXÃO COM NOSSA ANCESTRALIDADE PARA ATUAR NO PRESENTE, E CONSTRUIR ESPERANÇA, E CONSTRUIR FORÇA, E CONSTRUIR SONHO, E CONSTRUIR UM FUTURO MELHOR!"

ORGANIZAÇÃO APOIO

RODA DE CONVERSA

**AQUILOMBAR-SE:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA
ORGANIZAÇÃO DA
RESISTÊNCIA**

70 DE NOVEMBRO
13:30 H ÀS 16H
COLÉGIO ACM - BARRIO
MANGABINHA - ITABUNA

CONVIDADOS
EDUARDO RECIS - MNU/PPCER
ROSIMÁRIA - MNU/PPCER
DAYSE SANTOS - PPCER

KATU TUPINAMBÁ - PPCER

**MEU QUILOMBO, MEU LUGAR:
NAS RUAS, NAS PERIFERIAS
E NAS UNIVERSIDADES.**

DATA: 19, 20 E 21 DE ABRIL DE 2019

6º GENUNE

Encontro de Negras e Negros da União Nacional dos Estudantes

NEGÔ + ESCOLA B

apresentam

15 DE AGOSTO
18H
EDIFÍCIO VENTURA/UFRJ

QUILOMBO DO PENSAMENTO NEGRO

NEGÔ BATEKOO



escola de música UFRJ



II ENCONTRO DE

NEGROS, NEGRAS E COTISTAS DA UERN

TEMA: MEU QUILOMBO, MEU LUGAR: A UERN NINGUÉM NOS TIRA!

04 DE ABRIL DE 2019, A PARTIR DAS 07H30MIN, CAMPUS CENTRAL DA UERN
VALENDO HORA/AULA!

ORGANIZAÇÃO



O COLETIVO DE MULHERES TEREZA DE BENGUELA CONVIDA

RODA DE LEITURA

24 OUT QUARTA SALA 1 CETENS 13hs

"FEMINISMO EM COMUM"

Marcia Tiburi



QUARTA
12 AGOSTO
AS 19H30

PROF. FÁBIO NOGUEIRA
LEITURA E PESQUISA

AQUILOMBAMENTO VIRTUAL

EDUCAÇÃO
3ª EDIÇÃO

PRESENCAS CONFIRMADAS:

JOÃO CARLOS SALLES
Filósofo e
Reitor da UFBA

PROFESSORA CARLA LIANE
Ex-vice reitora da UNEB e
Professora do Mestrado
em Educação de
Jovens e Adultos (EJA)

AO VIVO: Google Meet CONTATO: 71 99102-4820

REUNIÃO DO COLETIVO LGBTQ+ CORPOS DE DANDARA

DISCUTINDO A LESBIANIDADE

CONEXÕES ENTRE O
MOVIMENTO LGBTQ+
E O MOVIMENTO
FEMINISTA

TERÇA-FEIRA
10/03 ÀS 14H
NO CPNV
SALA 1702

NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS
IFPR - CAMPUS PARANAGUÁ

SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA: "AQUILOMBANDO A ESCOLA E A UNIVERSIDADE"

DIAS 19, 20 E 21 DE NOVEMBRO DE 2019

PROGRAMAÇÃO DO DIA 21/11/2019:

09h00
APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS
Local - Sala 06 (Bloco Novo)

15h00
SARAU
E
INTERVENÇÕES ARTÍSTICAS
Local - Hall da Biblioteca

17h00
GRUPO MUSICAL "BOCA PRETA"
Local - Hall da Biblioteca

Como dissemos, as nossas pesquisas não tiveram como foco essas organizações estudantis e/ou da comunidade negra acadêmica, mas esses mosaicos de imagens servem para ilustrar o contexto que realizamos nossos levantamentos etnográficos, numa conjuntura fortemente marcada pela crise e arrocho vivenciada pelas instituições públicas de ensino superior, ao mesmo tempo em que quilombos despontavam como uma temática efervescente de crescente interesse entre os estudantes e com adesão, aparentemente, mais “tímida”, dos professores muito embora esses, supontante, por questões geracionais, possuem menor interação nessas plataformas/mídias, mas pude testemunhar, em diferentes ocasiões, debates entre estudantes que corroboram essas “impressões”.

Nas atividades ministradas pelas mestras/mestres quilombolas que tive oportunidade de acompanhar e/ou participar, muitos alunos reclamaram da escassez de referências, bem como da pouca (ou mesmo nenhuma) familiaridade dos seus professores com as discussões sobre quilombos, principalmente os discentes de cursos que, tradicionalmente, sempre foram mais distantes dessa temática, a exemplo das engenharias, ciência da computação, biomedicina, enfermagem, arquitetura, etc.

Mas esses problemas também foram apontados pelos discentes das humanidades, matriculados em cursos como direito, pedagogia, psicologia, história, ciências sociais, etc., mas, nesse caso, as críticas eram mais voltadas a existência de poucas referências capazes de dialogar com as suas ideias e interesses, situação, muitas vezes, atribuída ao desconhecimento e/ou desprezo dos seus professores pela produção intelectual de autoras/es negras/es que, consoante os alunos, raramente, era incluída nas ementas e bibliografias das disciplinas.

Alguns discentes chegaram a confidenciar que vinham enfrentando forte resistência para a inserção de bibliografias e perspectivas afrocentradas e/ou quilombistas nos trabalhos de disciplina e conclusão de curso. Parte desses estudantes dizia que os professores geralmente alegavam que tinham pouca intimidade com esse “tipo” de literatura, havendo, ainda, situações que eram verdadeiros “desabafos” sobre a mais completa invalidação das referências que traziam.

Esses momentos de maior descarga emocional muitas vezes eram acompanhados de relatos sobre diversos problemas vivenciados no cotidiano universitário e o tratamento dispensado a esses autores e a temática dos quilombos contextualizados como parte de um sistema de ensino tido como *excludente, colonialista e racista*.

Nesse trabalho, não temos a pretensão de abranger a multiplicidade dos acontecimentos que trouxemos à baila nessa seção, aqui apenas rapidamente pontilhados, que possuem múltiplas camadas, facetas e fissuras, sujeitas à diferentes interpretações, mas que, no caso das nossas pesquisas introduziram novas questões e variáveis que se lançam, diante desafio de observar e tentar apreender, como nos sugere Carvalho, processos “em pleno curso (e não um produto estabelecido, cultural, social ou político)” (2022, p. 20).

Apesar de grande parte do nosso material etnográfico se concentrar num momento atravessado por múltiplas crises, o trabalho de sistematização e de interpretação se realizou num período ainda mais excepcional, quando fomos interpelados por uma série de questões que não pararam mais de surgir e que precisaram se dispor em meio a uma vertiginosa sequência de acontecimentos paradoxais: I. Eleições presidenciais de 2018 realizadas num contexto de enfraquecimento da democracia e meio a conflitos, com vitória de Jair Messias Bolsonaro (2019/2022), político de extrema direita abertamente contrário as ações afirmativas que chegou a chamar de “coitadismos”¹⁶⁶ e o qual, em 2017, também foi processado pelo uso de expressões injuriosas aos quilombolas¹⁶⁷; II.

¹⁶⁶ Fonte <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/10/24/bolsonaro-diz-ser-contra-cotas-e-que-politica-de-combate-ao-preconceito-e-coitadismo.ghtml>

¹⁶⁷ Em abril de 2017, o então deputado federal e pré-candidato à Presidência da República, Jair Messias Bolsonaro, numa apresentação pública no Clube Hebraica, no Rio de Janeiro, indicou, sem maiores detalhes, que havia ido num quilombo, em Eldorado/SP, fez a seguinte declaração: “o afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas. Não fazem nada! Eu acho que nem para procriador ele serve mais. Mais de R\$ 1 bilhão por ano é gastado com eles”. Também afirmou que caso fosse eleito não teria “um centímetro de terra demarcada para reserva indígena ou para quilombola”.

Poucos dias depois, o Ministério Público Federal (MPF), a pedido da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), entrou com uma ação de danos morais que repercutiu por vários meses na imprensa de todo o país. Jair Messias Bolsonaro chegou a ser condenado na primeira instância, da 26ª Vara Federal do Rio de Janeiro, que determinou o pagamento de uma multa de 50 mil reais. Em setembro de 2018, os desembargadores do Tribunal Regional Federal da 2ª Região (TRF-2) reverteram a decisão e o MPF chegou a apresentar um recurso que foi negado pelo TRF-2. Após a recusa, o MPF desistiu da ação e o TRF-2 certificou o trânsito em julgado, em 15 de maio de 2019, quando Bolsonaro ficou livre da acusação.

Nomeação pelo seu governo de ministros e outros dirigentes de primeiro e segundo escalão que passaram a perpetrar uma série de ofensas e ataques as lideranças do movimento negro e aos quilombolas, docentes, estudantes, pesquisadores e gestores de instituições de ensino superior; II. Declaração em 11 de março de 2020, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), da pandemia de Covid-19, de efeitos extremamente devastadores e que perdurou por cerca de três anos, ciclo que tivemos que suspender tarefas cotidianas, assistir a milhares de mortes diárias, conviver com sucessivos colapsos em vários setores (hospitalar, funerário, etc.) e “aprender a viver uma vida muito mais frágil, repleta de ameaças constantes” (ŽIŽEK, 2020, p. 59).

A pandemia, sem dúvida, nos fragilizou, mas o vírus da Covid-19 também encontrou um mundo fragilizado e em franco processo de recessão democrática. Em diversos países, as medidas de enfrentamento da emergência sanitária acabaram assumindo conotações políticas que acirraram, ainda mais, os conflitos nacionalistas, inter-raciais, interétnicos, xenofóbicos, religiosos sexuais, etc., aprofundando o ambiente de radicalização, atomização e polarização, resultando em forte indisposição para cooperação e cumprimento de medidas excepcionais (MENEGUELO & DEL PORTO, 2021).

Esse foi, por exemplo, o caso do Brasil, onde a pandemia encontrou uma sociedade politicamente dividida e institucionalmente fragilizada que já vinha enfrentando um processo de perda de direitos e redução do papel do Estado na promoção do bem-estar social.

Tivemos que lidar com a inépcia de um presidente negacionista que minimizou os efeitos da pandemia, difundiu informações falsas, estimulou comportamentos arriscados, tentou reduzir e atrasou, ao máximo, os auxílios financeiros emergenciais para pessoas em situação de maior vulnerabilidade, banalizou mortes, ironizou a dor dos doentes e dos enlutados, tumultuou os esforços de contenção do contágio realizados pelos demais poderes, entes e organizações da sociedade civil e até mesmo as campanhas de imunização em

Esses conflitos não arrefeceram após a eleição e precisei revisitar e atualizar materiais etnográficos levantados em outro contexto político, bem como equalizar e repensar a exposição dos nossos argumentos de modo a evitar usos distorcidos que foram se torando prática cada vez mais comum e, principalmente, resguardar interlocutores que passaram a ser alvo de novos ataques do chefe do poder executivo e de agentes públicos do primeiro e do segundo escalão.

massa da população após a aquisição de vacinas. Em suma, mostrou-se não só insensível, mas absolutamente incapaz de exercer a liderança do alto cargo que ocupava.

Mas não foi apenas a saúde que sofreu com a desastrosa condução do (des)governo de Jair Bolsonaro. Vários setores da vida pública ficaram completamente desassistidos, isto é, quando não foram deliberadamente prejudicados. A educação superior, que nos interessa mais diretamente, foi, seguramente, uma das áreas ativamente atacadas. Mas, como buscamos contextualizar, os inúmeros problemas enfrentados pelo setor já vinham se arrastando desde o impeachment (golpe), enraizando-se durante o governo Bolsonaro, com a continuidade do arcabouço neoliberal imposto no governo de Michel Temer.

O governo Bolsonaro, por exemplo, lançou um conjunto de Portarias¹⁶⁸ para fomentar e reduzir custos das empresas privadas que ofertam ensino superior à distância que já tinham sido beneficiadas pelas desregulamentações do governo Temer¹⁶⁹, resultando, segundo o Inep (2023)¹⁷⁰, numa verdadeira explosão da modalidade que, entre 2018 e 2022, cresceu de 189,1%, com tendência para se converter, em 2024, no maior público do ensino superior brasileiro¹⁷¹ que vem apresentando desempenho acadêmico relativamente inferior, segundo avaliação do Enade (2022)¹⁷².

¹⁶⁸ Para mais detalhes, conferir as Portarias do MEC (n.º 2.117/2019; n.º 433/2020; n.º 434/2020; n.º 265/2022) e também a Lei n.º 14.375/2021.

¹⁶⁹ Conferir Decreto n.º 9.057/2017.

¹⁷⁰ Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>

¹⁷¹ É bem provável que essas medidas de “flexibilização” e de estímulo aos polos de ensino à distância também tenham tido com parte dos seus objetivos mascarar a completa negligência das metas de aumento de ingressantes no ensino superior, determinadas pelo PNE (2014-2024) que, mesmo como o uso desses artifícios, dificilmente serão atingidas.

De acordo com a Painel de Monitoramento do PNE/INEP, a Taxa Bruta de Matrículas (TBM) alcançou 37,4% em 2021, enquanto a meta estabelecida para 2024 é de 50%, percentual que dificilmente será atingido até o final desse ano. A Taxa Líquida de Escolarização (TLE) da população de 18 a 24 anos que deveria alcançar 33% em 2024, por sua vez, ficou em 25,5% no mesmo período e tudo indica que ela também não será atingida. A participação do setor público na expansão de matrículas de graduação foi de 3,6% entre 2012 e 2020, muito distante dos 40% estipulados para 2024. Para mais informações, consultar: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/lancado-novo-painel-de-monitoramento-do-pne>

¹⁷² Para mais detalhes, consultar: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade/resultados>

Com relação ao setor público, Bolsonaro seguiu rigorosamente a cartilha do Banco Mundial (2017)¹⁷³, encomendada por Temer, com o lançamento do Programa Future-se com o objetivo de diminuir o financiamento estatal das universidades/institutos federais, por meio da criação de fundos de captação de recursos privados¹⁷⁴. Devido as prerrogativas constitucionais que asseguram a autonomia universitária, o Programa acabou não emplacando, mas serviu como justificativa para cortes orçamentários e sustentação de discurso que o financiamento dessas instituições não só era insustentável, como injusto e desnecessário, dada as possibilidades de autofinanciamento com a adoção de postura mais “empreendedora”, isto é alinhada às demandas e interesses do mercado.

Bolsonaro também abandonou as condicionalidades do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) de atendimento dos estudantes de famílias de baixa renda, trocou diversas vezes de ministro da educação que falsearam seus currículos e foram apontados como suspeitos em escândalos de corrupção. Nomeou pessoas desprovidas de expertise técnica para funções estratégicas da gestão educacional, desqualificou e perseguiu cientistas e docentes, congelou as bolsas de pesquisas, prestou apoio público a grupos negacionistas ligados às ideologias anticientíficas, estimulou comportamentos danosos e inadequados no ambiente educacional.

Apesar de promover uma gestão completamente negligente, tumultuada e belicosa, ceifando direitos e prejudicando variados setores da vida pública, candidatou-se à reeleição e por muito pouco não foi reconduzido à Presidência, perdendo o pleito por uma margem estreita, de menos de 1% dos votos válidos. Atualmente se encontra inelegível, após sofrer condenação pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE) por abuso de poder político e ataques ao processo eleitoral de 2022, enfrenta centenas de inquéritos e processos na justiça, abrangendo desde escândalos de corrupção, fraude de cartão de vacina, envolvimento com “milícias

¹⁷³ *Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil* (2017) Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>

¹⁷⁴ Geridos por organizações sociais que passariam a compartilhar a gestão dessas instituições dentro de marcos mais flexíveis, como, por exemplo, possibilidade de contratação de docentes temporários sem concurso público para o barateamento dos custos, submetendo, assim, o interesse público à lógica mercantil e as vicissitudes do mercado educacional.

digitais”, dano moral coletivo, interferência/obstrução de investigações policiais à tentativa de golpe de estado. Mas continua sendo uma força política relevante, contando, contando com base de apoio popular e mobilizando milhões de seguidores junto às mídias sociais, num país envolto em disputas e que vem encontrado sérias dificuldades para superar o estado de radicalização e polarização

Os impasses e conflitos vivenciados pela sociedade brasileira que se intensificaram nesses últimos anos estão longe de serem “triviais”. Se num primeiro momento, os sinais dos novos tempos se pintaram com as cores plasmadas de uma nacionalidade grosseiramente fendida, não demorou muito para que a energia acumulada, ao não encontrar meios para dissipar, se transmutasse em estilhaços cortantes ,que deixou para todas/os nós a imensa tarefa de recolhimento e (re)composição que nos levou a (re)pensar nossos caminhos, (re)fazer passos antigos, sem, contudo, perder de vista a potência *informe* do movediçamente desfigurado (BATAILLE, 2018).

A inspiração batailliana serve aqui como lembrete de que o *dilacerado* também é *dilacerante* (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 19).

Saberes Tradicionais/Quilombos/UFMG (2017/2018)

O Quilombo é um avanço, é produzir ou reproduzir um momento de paz. Quilombo é um guerreiro quando precisa ser um guerreiro. E também é o recuo se a luta não é necessária. É uma sapiência, uma sabedoria. A continuidade da vida, o ato de criar um momento feliz, mesmo quando o inimigo é poderoso, e mesmo quando ele quer matar você. A resistência. Uma possibilidade nos dias de destruição. (Beatriz Nascimento)¹⁷⁵

I. Programa de Formação Transversal/UFMG

Como dissemos na capítulo de abertura, desde o início do Encontro de Saberes, INCTI passou a desenvolver atividades voltadas para expansão da iniciativa e, em 2014, a UFMG fez parte do primeiro grupo de universidades brasileiras que levou o projeto para suas instituições., mediante o apoio do Instituto e do Ministério da Cultura (Minc)

Segundo Carvalho & Vianna, as diferentes experiências de replicação do projeto, além de envolveram adaptações às suas realidade locais, costumam demandar vários rearranjos institucionais e administrativos que não foram pensados para receber pessoas não diplomadas, acumulando “soluções temporárias, táticas ou mesmo estratégicas até que o aparato legal/administrativo permita garantir a presença dos mestres e mestras, com a mesma capacidade que já garante a presença dos professores substitutos ou visitantes” (2020, p. 28).

Segundo Guimarães et al (2016), no caso da UFMG o primeiro passo foi a apresentação de uma proposta para a Reitoria e Pró-Reitoria da Graduação (PROGRAD), dando, assim, início a um ciclo de reuniões entre os professores e estudantes bolsistas que atuariam no projeto com servidores técnico-administrativos. Parte dessas atividades também contaram com membros da reitoria e de representantes da rede do INCTI.

A partir desses diálogos, o projeto se estruturou seguindo as diretrizes metodológicas/pedagógicas desenvolvidas pelo INCTI de subdivisão em módulos temáticos ministrados pelas mestras/mestres tradicionais acompanhados por aprendizes e/ou assistentes por eles indicados, com apoio de professores

¹⁷⁵Em: *Quilombola e Intelectual. Possibilidades nos Dias de Destruição*. São Paulo: Editora Filhos de África, 2019.

parceiros do quadro da instituição e delineando-se em torno de três eixos, com oferta de diferentes atividades/disciplinas que buscaram dialogar com outras experiências desenvolvidas na UFMG, em que as mestras/mestres atuam como colaboradores diretos¹⁷⁶.

Eixo 1. Formado por uma 1 disciplina, (“Artes e ofícios dos saberes tradicionais”), vinculada à PROGRAD, de caráter multidisciplinar;

Eixo 2. Formado por 3 disciplinas (“Línguas e narrativas dos povos originários”, “Saberes tradicionais das artes”, e “Cinema e pensamento indígena”), de oferta anual, que poderiam ser vinculadas às diferentes escolas/faculdades ou à PROGRAD;

Eixo 3. Formando por 1 disciplina (“Arquiteturas e suas cosmociências”) de caráter teórico/prático que poderia ser vinculada à PROGRAD e/ou à Escola de Arquitetura, à FAFICH, ao ICB e à Escola de Engenharia.

Durante o primeiro semestre de 2014, o projeto foi executado com a participação de 10 mestras/mestres e assistentes de comunidades quilombolas, indígenas e ribeirinhas, 8 professores parceiros e 70 estudantes, envolvendo, ainda, a realização de seminários com estudantes da pós-graduação de programas em Comunicação, Artes e Música (GUIMARÃES et al, 2016, p. 192-194).

¹⁷⁶ Desde a década de 1990 a UFMG vem desenvolvendo pesquisas e projetos sobre línguas e literatura indígena, especialmente no âmbito da FALE/UFMG, que resultaram na publicação de vários livros de autoria indígena. Atualmente essas atividades vêm sendo lideradas pelo grupo Literaterras (FALE) em articulação com a Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI/FAE).

Parte desse acervo pode ser acessado no seguinte link: http://www.lettras.ufmg.br/padiao_cms/index.php?web=indigena&lang=1&page=932&menu=&tipo=1

Também merece destaque o [forumdoc.bh](http://www.forumdoc.org.br/) – Festival do Filme Documentário e Etnográfico, fórum de antropologia e cinema – criado em 1997, de realização anual, desenvolvido em parceria com a FAFICH/UFMG, que se destacou no desenvolvimento de ações, mostras e projetos de formação de cineastas dos povos e comunidades tradicionais.

Para mais informações, conferir: <https://www.forumdoc.org.br/>

Os projetos “Artesanato Cooperativo” e “Saberes Plurais”, criados em 2009 e vinculados ao Programa Polo de Integração da UFMG no Vale do Jequitinhonha (PROEX e DAC/UFMG) também vêm provendo ações de interface com mestres/mestras e artífices provenientes de comunidades e territórios dessa região, entre os quais artesões e ceramistas de longa tradição de saberes resguardados no Vale do Jequitinhonha que há mais de vinte anos realizam a “Feira de Artesanato do Vale do Jequitinhonha” no Campus Pampulha/UFMG, Belo Horizonte.

Para mais informações, conferir: <https://www.ufmg.br/polojequitinhonha/>

A partir dessa primeira experiência, organizou-se, na UFMG, um Comitê Pedagógico, formado por professores de diferentes áreas e departamentos¹⁷⁷ que elaboraram proposta de formalização da iniciativa no âmbito das Formações Complementares Abertas (FCA), que previam a oferta de atividades acadêmicas curriculares aos estudantes da graduação para a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes em campos do conhecimento diferentes daqueles que são característicos de seu curso¹⁷⁸.

No segundo semestre de 2014, as atividades e diálogos do Comitê Pedagógico com a PROGRAD resultaram na construção conjunta de um outro projeto mais abrangente, intitulado “Programa de Formação Transversal”. O referido Programa foi apresentado e aprovado pelo Conselho Universitário e formalmente instituído pela Resolução CEPE/UFMG nº 19/2014¹⁷⁹ que regulamentou a oferta de atividades acadêmicas curriculares denominadas de “formação transversal” (FT), estabelecendo os seguintes requisitos: “I – totalizar, no mínimo, 360 horas-aulas [prever e garantir essa oferta durante a vigência da FT]; II – abordar uma temática específica; III – ser suficiente para assegurar a aquisição, pelo aluno, de uma visão crítica abrangente sobre a temática envolvida; IV – prescindir de pré-requisitos de elevada especificidade, sendo acessível a alunos de cursos diversificados” (Art. 2º, Resolução CEPE/UFMG nº 19/2014).

De maneira concomitante, foi criado “Comitê Gestor”, instância colegiada constituída por representantes a serem indicados pela Câmara de Graduação, com mandato de dois anos, com possibilidade de recondução, para os seguintes assentos: 1. Coordenador; 1. Representante discente; 1 Representante de cada uma das grandes áreas do conhecimento: I. Linguística, Letras e Artes; II. Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas; III. Ciências da Vida, da Saúde e Agrárias; IV. Engenharias, Ciências Exatas e da Terra (art. 5º, Resolução CEPE/UFMG nº 19/2014).

¹⁷⁷ O Comitê Pedagógico foi formado pelos seguintes docentes: André Brasil (Dep. de Comunicação Social); César Geraldo Guimarães (Dep. de Comunicação Social); Cristiano Gurgel Bickel (Dep. de Artes Plásticas); Livia de Souza Pancrácio Errico (Dep. de Enfermagem Materno-Infantil e Saúde Pública); Luciana de Oliveira (Dep. de Comunicação Social); Marcos Vinicius Bortolus (Dep. de Engenharia Mecânica); Renata Moreira Marquez (Dep. de Análise Crítica e História da Arquitetura e do Urbanismo); Shirley Aparecida de Miranda (Dep. de Administração Escolar).

¹⁷⁸ Fonte: <https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/destaque/FormTransvproposta.pdf> acesso em 29/03/2018.

¹⁷⁹ Posteriormente, alterado pela Resolução Complementar CEPE/UFMG nº 01/2020.

Desde a instituição do Programa FT, foram sendo criadas, gradativamente, diferentes áreas de formação/percurso transversal em grandes temáticas: FT em Saberes Tradicionais (2015), FT em Divulgação Científica (2016), FT em Relações Étnico-Raciais, História da África e Cultura Afro-Brasileira (2016), FT em Culturas em Movimento e Processos Criativos (2016), FT em Direitos Humanos (2017), FT em Empreendedorismo e Inovação (2017), FT em Gênero e Sexualidade: Perspectivas Queer/LGBTI (2017), FT em Acessibilidade e Inclusão (2018), FT em Estudos Internacionais (2019), FT em Agricultura Familiar e Agroecologia (2022).

Cada FT possui o seu próprio rol de atividades acadêmicas curriculares (em disciplinas e em outros formatos), as quais são apresentadas pelo Comitê Gestor à Câmara de Graduação, e sua criação depende de aprovação formal por essa instância.

No caso da FT em Saberes Tradicionais, estabeleceu-se os seguintes objetivos gerais e específicos, aprovados na Câmara de Graduação.

Objetivos Gerais:

Introduzir na Universidade o contato com outras lógicas cognitivas baseadas em conhecimentos não-escolares e não-eurocêntricos, gerados conforme outras modalidades de produção, transmissão e transformação. Para tanto, propõe-se um diálogo simétrico entre os saberes de matrizes indígenas, afrodescendentes e populares com a produção do conhecimento científico e artístico em diversas áreas de conhecimento deles decorrentes.

Objetivos Específicos

- *Incluir como docentes do Ensino Superior os mestres e mestras que encarnam a rica diversidade epistemológica existente no país nas mais diversas áreas (Artes, Saúde, Tecnologia, Meio Ambiente e assim por diante), viabilizando aprendizados simétricos.*
- *Promover uma perspectiva pedagógica que integra o pensar, o sentir e o fazer tanto em termos teóricos quanto metodológicos.*
- *Romper com a dicotomia sujeito/objeto, enfatizando o protagonismo de indivíduos e coletividades geralmente enquadrados como objetos de estudos, colocando a ciência em intenso diálogo com um manancial de conhecimentos*

historicamente colocados na invisibilidade.

- *Estabelecer uma rede capaz de articular e fomentar o diálogo em torno das inovações teórico-metodológicas viabilizadas através do projeto, congregando pesquisadores, mestres, instituições públicas e demais intervenientes envolvidos nas ações e no debate¹⁸⁰.*

Também foram aprovadas e elencadas como atividades acadêmicas curriculares de FT em Saberes Tradicionais a oferta de quatro disciplinas:

Disciplina – Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais

Carga Horária: 90 horas

Ementa

Disciplina de ementa variável, envolvendo a experimentação pedagógica e epistêmica em torno de saberes construídos e preservados pelas comunidades tradicionais, a partir de seu entendimento e de sua transmissão pelos próprios mestres, e o diálogo entre saberes tradicionais e saberes científicos

Disciplina – Saberes Tradicionais: Artes

Carga Horária: 30 horas

Ementa

Disciplina de ementa variável, envolvendo o estudo da produção artística em comunidades tradicionais. Poderão ser abordadas as artes plásticas, as artes performáticas ou as artes musicais.

Disciplina – Saberes Tradicionais: Línguas e Narrativas

Carga Horária: 45 horas

Ementa

Disciplina de ementa variável, envolvendo o estudo das línguas dos povos indígenas e de matrizes africanas. As poéticas orais que estas línguas encerram (cantos, narrativas, poesias) serão trazidas como parte importante da experiência do ensino e aprendizagem.

Disciplina – Saberes Tradicionais: Cosmociências

Carga Horária: 45 horas

Ementa

Expressões dos povos tradicionais para lidar com a imagem, narrar e dar a ver, a si mesmos e aos brancos, suas imagens e representações do mundo.

Segundo docentes que estiveram diretamente envolvidos na construção da proposta, previu-se, ainda, a implantação do projeto em quatro frentes de trabalho articuladas:

¹⁸⁰ Fonte: <https://www.ufmg.br/meulugar/wp-content/themes/festival-verao/Catalogo-Formacoes-Transversais.pdf>

1. Pesquisa *sobre e com* as mestras/mestres de saberes tradicionais/populares, para maior conhecimento “das suas especialidades, modos de transmissão, inserção nas suas comunidades, biografias e possibilidades de diálogo intercultural por meio de pesquisa de campo e entrevistas em profundidade”;
2. Formação de rede de professores parceiros para “melhor acolhimento dos mestres e invenção de formas de diálogo acadêmico nos campos do ensino, da pesquisa e da extensão”;
4. “Produção e articulação de iniciativas e produtos diversos a partir da implantação das disciplinas” (livros, videoaulas, sites, publicações, etc.);
5. Titulação dessas mestras e mestres com Notório Saber, com base em discussão qualificada (GUIMARÃES et al, 2016, p. 192).

As atividades acadêmicas curriculares ofertadas pelo Programa FT são registradas no histórico escolar e os estudantes que atingirem carga horária de 300 horas numa determinada FT, podem requisitar certificado de conclusão à PROGRAD, mas os certificados não são classificados no rol das “habilitações formais”.

Na UFMG, as nomas gerais¹⁸¹ que regulamentam os cursos de graduação estabelecem uma estrutura formativa/curricular bipartida: o chamado “tronco comum”, formado pelas disciplinas/atividades curriculares obrigatórias; e “formação complementar” de caráter mais flexível, porém internalizado ou regulado pelas unidades dos cursos (colegiados/departamentos) que, por sua vez, é subdividido em quatro núcleos: I – específico (disciplinas optativas dos cursos); II – complementar (estabelecidos pelas unidades/colegiados dos cursos); III – geral (formação livre) e IV – avançado (atividades da pós-graduação abertas ao graduandos).

No caso das FT, as disciplinas/atividades curriculares são abertas aos estudantes da graduação (e, quando há disponibilidade de vagas, para a comunidade externa) e podem ser utilizadas na integralização dos créditos via duas modalidades: 1. Núcleo Geral: geralmente, de carga horária mais reduzida, para fins de integralização curricular; 2. Núcleo Complementar: que dispõe de

¹⁸¹ Estabelecidas pela Resolução CEPE/UFMG nº 1/2018.

carga horária relativamente maior, mas para que esses créditos possam ser aproveitados na integralização da carga horária desse núcleo, precisam estar formalmente elencadas nos núcleos de formação complementar que são específicos para cada curso e, respectivamente, definidos pelas unidades/colegiados.

Trata-se, sem dúvida, de um Programa bastante inovador, mas o seu enraizamento depende de consenso entre diferentes atores, especialmente, os docentes, envolvendo negociações complexas, tanto no que se refere ao reconhecimento da pertinência dos conteúdos ministrados para formação complementar formalizadas nos diversos cursos, como problemas de ordem operacional, como, por exemplo, percepção de que maior envolvimento nessas atividades pode prejudicar o equilíbrio na distribuição das tarefas internas aos departamentos que contam com quadro de professores e servidores técnico-administrativos muitas vezes avaliado como insuficiente ao atendimento das demandas correntes.

Desde a criação do Programa FT, a PROGRAD vem desenvolvendo estratégias e estímulos para uma maior adesão pelos docentes, a exemplo da criação de assentos no Comitê Gestor para todas as grandes áreas do conhecimento e da pontuação suplementar na alocação de vagas nos Departamentos, em que a carga horária cumprida pelos docentes nas disciplinas/atividades curriculares de FT é multiplicada por 2.

Além disso, num primeiro momento, as Unidades/Colegiados tiveram que assumir os trâmites administrativos referentes à oferta/matrículas dessas atividades, implicando o aumento de tarefas que são de responsabilidade dos servidores técnico-administrativos que já vinham sofrendo com sobrecarga. Para resolver o problema, em 2018, foi criada, no âmbito da PROGRAD, a Secretaria das Formações Transversais, que passou a operacionalizar procedimentos como oferta/matrícula das atividades e fluxo documental das solicitações de certificação.

Em 2020, o Comitê Gestor foi transformado em Colegiado Especial das Formações Transversais (CEFT). Desde então, além dos assentos existentes, passou a contar com assento para Subcoordenador. Cada uma das Formações

Transversais também passou a dispor de uma Comissão Coordenadora, composta por Presidente e, adicionalmente, por, no mínimo, 2 (dois) e, no máximo, 4 (quatro) membros, responsável por diferentes tarefas, tais como: liderar a proposição dos projetos e/ou alterações nas estruturas curriculares das FT; planejar a oferta dessas atividades para cada período do ano letivo, incluindo reserva de espaços e equipamentos; mediar os diálogos de modo a evitar sobreposições que possam impactar a distribuição interna de disciplinas obrigatórias e optativas entre os docentes; etc.

Assim, ao longo dos anos, o Programa FT vem aperfeiçoando os instrumentos de gestão, ampliando a estrutura administrativa e expandindo as suas atividades. Em 2020, também passou a ser ofertado em nível de pós-graduação, quando foi formalizado uma parceria com Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares (IEAT/UFMG), resultando na aprovação pela Câmara de Pós-graduação, da criação de uma nova modalidade de “Estudos Transversais” voltada para formação complementar e diferenciada. Essas propostas, para obterem autorização, devem envolver, ao menos, 2 (dois) programas de pós-graduação (PPGs) e contar com dupla orientação (ou coorientação) de docentes do quadro permanente, credenciados em distintos programas, sem a necessidade de criação imediata de novos PPGs (Resolução CEPE/UFMG nº 07/2020).

II. Levantamentos Etnográficos: Formação Transversal em Saberes Tradicionais/Quilombos (2017/2018)

Foi através das mestras/mestres quilombolas que tivemos notícias dos módulos que ministrariam nas disciplinas de FT em Saberes em Tradicionais na UFMG. Após manifestar nosso interesse e receber o aceite desses sujeitos, entramos em contato com os professores parceiros da UFMG e obtivemos autorização para acompanhar os módulos para realizar a nossa pesquisa de doutorado.

Quando do início dos cursos, as mestras/mestres nos concederam um pequeno espaço para informar os estudantes matriculados sobre os nossos objetivos e os consultamos quanto a possibilidade da minha presença na “intimidade” da sala de aula, uma vez que não seria adequado, nem correto prescindir da sua concordância e os estudantes não manifestaram qualquer objeção.

Acredito que ter sido apresentada pelas próprias mestras/mestres contribuiu para se sentissem confortáveis e mantivemos uma convivência amistosa. Procurei me integrar aos módulos como parte da turma e, embora tivesse interesse em obter algumas informações para fins de pesquisa, nos intervalos, evitei fazer muitas perguntas, interagindo com esses meus interlocutores enquanto colegas e aprendizes. Utilizei como estratégia a distribuição de um questionário com algumas perguntas sobre o perfil dos estudantes, para preenchimento anônimo e voluntário, obtendo retorno que consideremos satisfatório e que cujos resultados que apresentaremos mais adiante.

Mediante esses procedimentos, acompanhamos em 2017 e 2018, os módulos de 3 disciplinas de FT em Saberes Tradicionais (descritas no tópico anterior): 1. “Saberes Tradicionais: Cosmociências”; 2. “Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais”; 3. “Saberes Tradicionais: Artes”. Essas disciplinas contaram com mestras/mestre de diferentes segmentos e acompanhamos os módulos ministrados pelas seguintes mestras/mestres:

1. Saberes Tradicionais: Cosmociências/2017

Mestre Nego Bispo (Antônio Bispo dos Santos), Quilombo Saco/Curtume, município de São João do Piauí/PI.

2. Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais/2017

Mestra Lucely Pio, Quilombo do Cedro, município de Mineiros/GO

3. Saberes Tradicionais: Artes/2018

Mestre Bengala (José Bonifácio da Luz), Quilombo dos Arturos, município de Contagem/MG

Mestre Naldinho (Arnaldo de Lima), Quilombo Custaneira, município de Paquetá/PI

Na tabela abaixo, sintetizamos as principais informações sobre essas disciplinas e, em seguida, apresentamos os minicurrículos das mestras/mestres que ministraram os módulos que acompanhamos.

CONFLUÊNCIAS QUILOMBOLAS CONTRA A COLONIZAÇÃO (01/2017) (Disciplina Saberes Tradicionais – Cosmociências)
Mestres/Mestras Participantes: Antônio Bispo dos Santos (Quilombo Saco/Curtume/PI) (Piauí)
Professoras/es Parceiras/os: Edgar Rodrigues Barbosa (Dep. Ciências Aplicadas à Educação)
Ementa: A disciplina discutirá as diferentes formas de “criação de mundos” e as relações étnico-raciais a partir da apresentação dos quilombos e dos seus modos de vida, tratando-os por meio de suas conexões com os processos de colonização e contra-colonização vividos pelos povos “afropindorâmicos” – nome com que Nêgo Bispo se refere às populações tradicionais contemporâneas, enfatizando sua agência contra-colonizadora. Serão descritos e discutidos os mecanismos de produção da vida “monoteísta”, “sintética”, “monocultora”, não raro genocida, pelo capitalismo desenvolvimentista, em contraposição à “biointeração”, ao “politeísmo”, aos “saberes orgânicos” criados pelos povos contra-colonizadores. Serão igualmente destacadas as lutas, as rebeliões e outras formas de resistência entre negros e indígenas territorializados em diferentes regiões do Brasil, e cujas criações contra-colonizadoras contrapõem-se ao senso comum sobre a mestiçagem e à suposta democracia racial brasileira, chamando a atenção para as singularidades de outras matrizes civilizacionais que não aquelas implicadas na tradição judaico-cristã.
CURAS E CUIDADOS (01/2017) (Disciplina – Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais)
Mestras/Mestres participantes: Lucely Pio (Quilombo do Cedro/GO), Sílvio da Siqueira (Quilombo do Mato do Tição/MG), Ana de Arruda Vieira (Sabará/MG)
Professoras/es Parceiras/os: Érica Dumont Pena (Dep. Enfermagem Materno-Infantil e Saúde Pública) e Lívia de Souza Pancrácio (Dep. Enfermagem)
Ementa: A disciplina abordará a cura e dos cuidados com a saúde baseadas no conhecimento das

plantas medicinais, seu cultivo, seu preparo e suas diferentes aplicações. Ela será conduzida por mestras e mestres que dominam práticas de matrizes afrodescendentes: Lucely Pio, raizeira do Quilombo do Cedro (Mineiros, Go), seu Badu (Sílvio da Siqueira), do Quilombo do Mato do Ticão (Jaboticatubas, MG), conhecedor da agroecologia, e Ana de Arruda Vieira (Tantinha), agricultora urbana e conhecedora da medicina popular, de Sabará (MG). Dividida em quatro módulos, a disciplina envolverá trabalhos de campo que serão desenvolvidos em diferentes espaços da cidade.

SABERES E FAZERES CANTADOS (01/2018)

(Disciplina – Saberes Tradicionais: Artes)

Mestres/Mestras Participantes: Antônio Luiz de Matos (São Benedito do Capivari/MG), Arnaldo de Lima (Quilombo Custaneira/PI), João do Pife (Caruaru/PE), José Bonifácio da Luz (Quilombo dos Arturo/MG), Nilton Lazaro Rodrigues - Lazineiro (Capão Grosso/MG)

Professoras/es Parceiras/os: João Cristelli, Joice Saturnino, Juliana Azoubel e Wagner Leite Viana (Escola de Belas Artes); Glaura Lucas e Lúcia Campos (Escola de Música)

Ementa

Feito de três módulos, o curso abordará os fazeres e os saberes cantados (e tocados) presentes em diferentes festas e danças das comunidades tradicionais (Leseira, São Gonçalo, São Benedito, incelenças, desafios, batuque, festas do Reinado do Rosário, João do Mato, Folia de Reis, São João e São Pedro), incluindo também uma oficina de construção de tambores, pantagomes e pífanos.

Mestre Nego Bispo (Antônio Bispo dos Santos), Quilombo Saco/Curtume, município de São João do Piauí/PI.

Lavrador, formado por mestras/mestres de ofícios tradicionais, ativista político e militante de grande expressão no movimento social quilombola e nos movimentos de luta pela terra.

Membro fundador da Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Piauí (CECOQ/PI) e da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ).

Escritor, palestrante, poeta, repentista e intelectual que prefere ser chamado de relator de saberes, publicou inúmeros artigos, ensaios, poemas, etc., é autor dos livros *Quilombos, modos e significados* (2007); *Colonização, Quilombos: modos e significações* (2015); *A Terra Dá a Terra Quer* (2023)

(Foto: Acervo Pessoal)



Mestra Lucely Pio, Quilombo Cedro, município de Mineiros/GO

Detém vasto conhecimento sobre os cerrados e sobre as aplicações/ usos medicinais da sua biodiversidade. É mestra em preparo de remédios caseiros confeccionados a partir dos recursos naturais desse bioma, saber tradicional herdado das gerações mais velhas da comunidade, especialmente a sua avó materna.

É sócia-fundadora da Articulação Pacari, rede socioambiental de organizações comunitárias e pessoas que praticam a medicina tradicional através do uso sustentável da biodiversidade do bioma Cerrado e uma das autoras do livro *Farmacopéia Popular do Cerrado* (2010) e participou da elaboração do *Protocolo Comunitário Biocultural das Raizeiras do Cerrado: direito consuetudinário de prática de medicina tradicional* (2014). Coordena a equipe de fitoterapia e remédios caseiros do SUS do município de Mineiros/GO, foi conselheira do Conselho Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT), entre outras inúmeras atividades e organizações que tem participado.

(Foto: Acervo Pessoal)



Mestre Naldinho (Arnaldo de Lima), Quilombo Custaneira, município de Paquetá/PI

Guardião de diversas tradições religiosas e festivas dos quilombos do semiárido piauiense, como Reisado, Lezeira, Samba de Cumbuca, Roda de São Gonçalo, Umbanda/Terecô, Aboios, Novenas, Benditos e Incelências.

Além de mestre dessas tradições, atua no preparo de remédios caseiros e exerce diferentes ofícios tradicionais ligados à agricultura familiar, ao pastoreio, ao extrativismo, ao manejo florestal e salvaguarda de sementes, à culinária quilombola, etc.

É membro fundador da Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Piauí (CECOQ/PI), representante do Piauí junto à Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombola (CONAQ) e idealizador do “Encontro de Terreiros Quilombolas do Piauí”, anualmente realizado no território da Custaneira, entre outras iniciativas e atividades que participa, contribui, coordena como mestre e liderança.

(Foto: Acervo Pessoal)



Mestre Bengala (José Bonifácio da Luz), Quilombo dos Arturos, município de Contagem/MG

Mestre da Guarda de Congo do Reinado de Nossa Senhora do Rosário, guardião e continuador de diferentes expressões, festejos e tradições da sua comunidade como Candombe, Batuque, Festa do João do Mato, Festa da Capina, Folia de Reis, etc.

Foi Presidente, por três mandatos, da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário de Contagem e coordenou, com a Profa. Glaura Lucas (Dep. Música/UFMG), a confecção do CD-livro *Cantando e Reinando com os Arturos* (2006). Em 2022, recebeu título de Doutor em Música por Notório Saber pela UFMG.

(Foto: Acervo Iepha/Mg)



Como dissemos, desde 2014, a UFMG vem ofertando essas disciplinas baseadas na metodologia do Encontro de Saberes e o projeto continua se expandindo. Segundo Vianna (2023), entre 2010/2022, 18 universidades brasileiras já tinham aderido a proposta e outras 20 estavam em contato com o INCTI, em diferentes etapas de construção/planejamento da iniciativa. Provavelmente, os números atuais são maiores, sobretudo, considerando-se a retomada das atividades presenciais em 2022, após o fim da pandemia de Covid-19,

Além da expansão da oferta de disciplinas vinculadas ao Encontro de Saberes, vale destacar o crescente rol de atividades acadêmicas envolvendo a participação das mestras/mestres quilombolas e de povos e comunidades tradicionais e culturas populares, a exemplo do Mestre Nego Bispo que, após a publicação do seu livro *Colonização Quilombos: Modos e Significações* (2015), percorreu dezenas de universidades, tornando-se uma das principais vozes no meio intelectual brasileiro, mobilizando milhares de discentes, docentes e estudiosos, sem qualquer paralelo na trajetória das instituições brasileiras de ensino superior.

Luta contra o desmonte!

VII SEMINÁRIO DOS ALUNOS PPGAS/MN (SAPPGAS)

25 de setembro de 2017

9:00hrs

AUDITÓRIO DO HORTO

CONVIDA

MESA DE ABERTURA

UM (IN)DESEJÁVEL MUNDO POR VIR: possibilidades de descolonização do presente e de contra-colonização permanente

ANTÔNIO BISPO
(Quilombo Saco do Curtume- PI, Mestre INCTI, Projeto Encontro de Saberes)

RITA LAURA SEGATO
(UNB)

EDUARDO VIVEIROS DE CASTRO
(PPGAS/MN)

transmissão ao vivo: Rádio Yandê
acesse online: <https://www.facebook.com/radioyande>



Antônio Bispo
Quilombo Saco - Curtume
Mestre INCTI
PROJETO Encontro de Saberes

As fronteiras entre os saberes orgânicos e os saberes sintéticos

4
Setembro
16:20h

Local: IFB Campus Brasília Auditório Bloco C

IV semana em estudos em cultura e territorialidades apresenta:

Mesa de abertura: função social e relevância de pesquisa sobre cultura e territorialidades



Janaina Damasceno



Nêgo Bispo

Mediação:



Mescla Vasconcellos

Seg 05/10/20
18h às 20h

ao vivo:

Jornada Discente 2020

[/ppcultsemana2020](https://ppcultsemana2020)



CONFLUÊNCIAS AFROPINDORÂMICAS : SABERES ORGÂNICOS E CONTRACOLONIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE COM ANTÔNIO BISPO, RUTIAN PATAXÓ E ARLMA SOARES

DIA 21, 18H, FACULDADE DE DIREITO DA UFBA

PROMOÇÃO ACCS CONEXÕES AFROPINDORÂMICAS E HISTÓRIA DO DIREITO, MEIO AMBIENTE E POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS, PROEXT UFBA

MESTRE ANTÔNIO BISPO NA BAHIA



Realização: Grupo de Estudos sobre a Universidade
Promoção: PPGAC - UFBA / CEPAIA - UNEB
Apoio: Escola de Teatro UFBA / PPG em Antropologia - UFBA



PROGRAMAÇÃO

- SÁBADO 10/11/2018 - 10h - 12h:
"ENCRUZILHADAS AFROPINDORÂMICAS"
Auditório do CEPAIA (UNEB), Rua do Carmo, 4, Sto Antônio Além do Carmo.
- DOMINGO 11/11/2018 - 9h - 12h:
VISITA AO QUILOMBO KINGOMA
Rua Quengoma, 635, Sítio Arara Azul, Jardim Castelão, Lauro de Freitas-BA.
- SEGUNDA-FEIRA 12/11/2018 - 15h - 17h:
Conferência "CONTRACOLONIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA"
Teatro Marlin Gonçalves, Escola de Teatro da UFBA, Rua Araújo Pinho, 292, Canela.

LIVE EPSJV - Fiocruz **Sexta-feira | 3 JUL. | 14h**

SESSÃO VIRTUAL CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO DO MUNDO QUE QUEREMOS - O QUE APRENDER COM A PANDEMIA

DEBATEDOR: **AYLTON KRENÁK** (Liderança Indígena)

DEBATEDORA: **GIZELE MARTINS** (Membro da Maré e do Movimento de Favelas do RJ)

DEBATEDOR: **NEGO BISPO** (Quilombola)

INTERVENÇÃO ARTÍSTICA: **NOS, AS POETAS**

MEDIADORA: **TATIANA WARGAS** (EmpFio Cruz, Grupo Científico para a Análise de Políticas de Saúde)

ORGANIZAÇÃO: **EmpFio Cruz** (Grupo Científico para a Análise de Políticas de Saúde)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE PÚBLICA (PPGSA) - FIOCRUZ

Aqui somos SUS

RODA DE CONVERSA

Direito, Quilombos e Colonização

COM: **ANTÔNIO BISPO DOS SANTOS**
Quilombola e Mestre do Saber

21.NOVEMBRO, 15h

Sala 312, Instituto de Ciências da Sociedade
Universidade Federal do Oeste do Pará
MEDIÇÃO: Profº Lucas Vieira (Direito - UFOPA)

AGORA MOVIMENTO DE DANÇA

II SEMINÁRIO DE PESQUISA
Escola de Dança | UFBA

19 DE NOVEMBRO | 08H30

NÊGO BISPO

Confluências Quilombolas contra a colonização.

PROGRAMAÇÃO DE DANÇA

ANTÔNIO NÊGO BISPO

NO DIA 08 DE AGOSTO ÀS 18H

NO GALPÃO BELA MARÉ
RUA BITTENCOURT SAMPAIO, 169, MARÉ. RIO DE JANEIRO - RJ.

RODA GRIÔ

EDUCAÇÃO, GÊNERO E AFRODESCENDÊNCIA

Data: 13/05/2011
Tema: a abolição e AS ABOLIÇÕES
Local: Sala de Reunião - CCE/UFPI

Programação:

- 8h - Alci Marcus Ribeiro Borges (Mestre em Educação - UFPI, Especialista em Direitos Humanos, professor, advogado)
- 10h - Sônia Terra (ex-presidente FUNDAC, Diretora de Políticas Públicas para Mulheres da Secretaria de Assistência Social e Cidadania - SASC, Militante do Movimento Negro do Instituto de Mulheres Negras do Piauí - AYBÁS)
- Antônio Bispo dos Santos (Coordenação das Comunidades Quilombolas do Piauí)

REALIZAÇÃO: Grupo de Estudo sobre "ESTÓRIAS DE BRASILEIRAS AFRODESCENDENTES DE SUCESSO: DIFERENCIAÇÕES INTERGERACIONAIS DE RAÇA E GÊNERO NA EDUCAÇÃO" (MESTRE) DO CCE

LOCAL DE INSCRIÇÃO: NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS - EDUCAÇÃO, GÊNERO E CIDADANIA (NEPEC) DO CCE

CONTATO: 85 9427-6617 / 85 8856-4882 / 85 9418-9295
EDUCARACAGENERO@GMAIL.COM

A Comissão Encontro de Saberes convida para um bate-papo com o

MESTRE ANTÔNIO BISPO DOS SANTOS, O NÊGO BISPO.

Morador do Quilombo do Saco-Curtume (São João do Piauí/PI), ativista político e militante de grande expressão no movimento social quilombola e nos movimentos de luta pela terra. Nêgo Bispo é membro da Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Piauí (CECOQ/PI) e da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ).

Poeta, escritor e intelectual que prefere ser chamado de relator de saberes, é autor de inúmeros artigos e poemas. Foi professor e mestre convidado do projeto Encontro de Saberes na Universidade de Brasília e na Universidade Federal de Minas Gerais. Estará conosco também relançando seu livro: Colonização, Quilombos: modos e significados.

Dia 26 de agosto, segunda-feira, às 18 horas, no deck do Museu do Diamante/IBRAM

REALIZAÇÃO
Museu do Diamante

UFVJM **SABERES** **SMT** **IBRAM** **MINISTÉRIO DA CULTURA** **PÁTRIA AMADA BRASIL**

O INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA RECEBE

OS SABERES ORGÂNICOS E A CONSTRUÇÃO CONTRA-COLONIALISTA

COM **MESTRE NÊGO BISPO**

28 de fevereiro
SEXTA-FEIRA
16h00

AUDITÓRIO DO BLOCO G
INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA - RUA VITÓRIA

II SEMINÁRIO EPISTEMOLOGIAS SUBALTERNAS E COMUNICAÇÃO

ANTÔNIO BISPO DOS SANTOS (Nêgo Bispo)

14 NOV - 16h - 20h
AUDITÓRIO DO DECOM/UFRN

TEMA
CONSCIÊNCIA NEGRA E CONTRA-COLONIZAÇÃO: A CONFLUÊNCIA DE SABERES PARA UMA VIDA BIOINTERATIVA

LANÇAMENTO DO LIVRO COM SESSÃO DE AUTÓGRAFOS:
COLONIZAÇÃO, QUILOMBOS - MODOS E SIGNIFICAÇÕES

desCOM deCOM PPGEM PRAGMIA

Escola de Extensão da UFRGS

Palestra:
Confluências Quilombolas em diálogo com outros movimentos

Participações:
Nina Fola e Mano Oxi

23/07
18h
Centro cultural UFRGS

Aberta ao público
Inscrições no local
Vagas limitadas

UFRGS PROEXT D E D S 20 SALÃO DE EXTENSÃO CENTRO CULTURAL UFRGS UFRGS RURAL ENOVIADORA

Palestra com **Nêgo Bispo**



52º Festejo Invernal UFRGS

ENCONTRO DE SABERES NA UFRB

AS FRONTEIRAS ENTRE O SABER SINTÉTICO E O SABER ORGÂNICO

ANTÔNIO BISPO DOS SANTOS
NÊGO BISPO

Mestre de Ofício | Quilombo do Saco-Curtume (São João do Piauí-PI)

28/09 | 09h | Centro de Ciências da Saúde - UFRB

Área de convivência do prédio de Laboratórios



LANÇAMENTO DO LIVRO
"COLONIZAÇÃO, QUILOMBOS MODOS E SIGNIFICAÇÕES"

Mesa Redonda com o autor:
ANTÔNIO BISPO DOS SANTOS

Data: 07/11/2019
Horário: Das 14:00h às 18:00h
Local: Centro de Tradições de Laranjeiras / SE
Inscrições: www.sigaa.ufs.br

Realização:
- Il Colóquio Cidades: Coexistência e Interfaces - SEMAC/UFES
- Secretaria Municipal de Igualdade Racial - Prefeitura Municipal de Laranjeiras / SE



CONVERSAS IMPEJ

QUILOMBOS COMO CIVILIZAÇÃO CONTRACOLONIALISTA

ANTÔNIO BISPO

QUINTA-FEIRA
13 DE SETEMBRO
14:30H

MINIAUDITÓRIO FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS UFG - GOIÂNIA

IMPEJ PPGAS FCS PROEC UFG

DIVERSIFICA Observatório da Inclusão e Diversidade na Educação Brasileira

Reencôncavo SAÚDE 2018.2 - "Ser Re(en)côncavo é compromisso"

AS FRONTEIRAS ENTRE O SABER SINTÉTICO E O SABER ORGÂNICO

Palestrante:
Mestre Nêgo Bispo (Antônio Bispo)

10h30

SABERES ORGÂNICOS EM RODA

Yalorizá Níza Nascimento (Mãe Assé Yepandá Odá) | Mestre Cobra Mansa (Cinzão Feliciano Pechenka - Quilombo Terandi) | Mestre Bárbara Ramos (Movimento dos Pescadores e Pescadoras Artesanais Quilombo da Graciosa) | Mestre Muralha (Lílian Nascimento - Associação de Capangas Ogunji Oturum Samba Peggas)

f TRANSMISSÃO AO VIVO [FB.COM/UFRB.EDU](http://fb.com/ufrb.edu)

28 de setembro | CCS - Santo Antônio de Jesus
Área de Convivência do Pavilhão de Laboratórios

UFBR Universidade Federal do Rio Branco

DIVERSIDADES, ADVERSIDADES, RESISTÊNCIAS
9 A 12 DE DEZEMBRO DE 2019

6ª REA

FORUM EQUILIBRIAÇÃO DE ANTIPOLOGIA SALVADOR, BAHIA, BRASIL

Conferência de Abertura

Convidados
Ordep Serra (Docente UFBA)
Antonio Bispo (Ativista quilombola)
Célia Tupinambá (Liderança indígena)

16h 09
Dezembro

Local: Salão Nobre da Reitoria da UFBA
R. Dr. Augusto Viana, 1 - Canela

Realização: UFBA, PPGAS, FCS, PRAGMIA, CAFES, CNPq, ABA

VIª KONFIRENSIA PANAFRIKANU DI LISBOA

ALEXSSANDRO ROBALO
EM CONVERSA COM **MESTRE NÊGO BISPO**

MODERAÇÃO: MAIRA ZENUN

TRANSFLUÊNCIAS AFRO-ATLÂNTICAS, CONFLUÊNCIAS COSMOLOGICAS.
CONTRACOLONIZANDO CORAÇÕES E MENTES... PANAFRICANIZANDO OS ESPÍRITOS!

06 DE NOVEMBRO DE 2020
- LISBOA - BRASIL
11H30 - CABO VERDE
11H30 - PORTUGAL

PSILACS PAUTA - 3ª EDIÇÃO: CONTRA-COLONIZAÇÃO: A ESTRATÉGIA QUILOMBOLA

Conferência com Antônio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo)

MESTRE MORAES GCAP/UFBA | MESTRE NÊGO BISPO QUILOMBO SACO-CURTUME PIAUÍ | CONTRAMESTRE KIMBUNDO ASSOCIAÇÃO OKUPANDULA, ANGOLA

Local: Auditório da Escola de Arquitetura da UFMG.
Rua Paraíba, 697, Savassi

Data: 18 de Julho de 2018 às 18:00h

Entrada gratuita - Inscrições no Local - Sujeito à Lotação

Realização: PPGAS Apoio: FAFICH

SEXTA 24 JULHO

MAIRTON CELESTINO (MEDIADOR)
COORDENAÇÃO DO CURSO DE HISTÓRIA, CSHNB - UFPI

19H RODA DE ABERTURA

• POLÍTICAS AFRO-BRASILEIRAS E AFRICANIDADE

Diálogos UFRJ UNILAB UFRJ

Metafísica na rede debate

2020
AGO 05
17 às 19h

Cosmopolítica e Cosmofobia
com
Antônio Bispo dos Santos (mestre e liderança do Quilombo Saco-Curtume) e Marcio Goldman (Museu Nacional/UFRJ)

O debate será transmitido ao vivo no YouTube pelo canal PPGas-UFBR.

UNB Programa de Pós-Graduação em Metafísica UNB Instituto de Filosofia da Universidade de Brasília

Trata-se, portanto, de um processo em plena efervescência que vem se desdobrando em múltiplas agendas de pesquisa que, no nosso caso, buscou focalizar a questão mesmo do *encontro* entre seus diversos agentes (mestras/mestres, estudantes, docentes, técnicos em educação, parceiros, comunidade externa, etc.), temática, em si, múltipla e complexa, que evidentemente, não temos a pretensão de esgotar e/ou abordar suas várias dimensões.

As atividades dos módulos que acompanhamos foram realizadas em diferentes espaços da UFMG (salas de aulas, Estação Ecológica, Jardim Mandala, anfiteatros, ateliês, pátios/gramados nas adjacências dos prédios, etc.), mas também envolveram visitas a territórios tradicionais e/ou comunitários em diferentes bairros de Belo Horizonte e/ou da Região Metropolitana, principalmente, áreas “periféricas”.

Assim, apresentaremos, a seguir, um breve apanhado das principais atividades externas que fizeram parte da programação dos módulos e outras visitas organizadas, de maneira autônoma, por iniciativa das mestras/mestres, muitas vezes acompanhadas por estudantes e professores¹⁸². Nosso objetivo é compartilhar alguns registros para ilustrar as múltiplas inter-relações e articulações oportunizadas a partir da presença desses novos sujeitos, compreendendo, tal qual sugerem Neto, Rose & Goldman, que estamos aqui lidando com “práticas heterogêneas”, na qual, a rigor, ninguém pode aspirar assumir um lugar de porta voz ou, ainda, de intérprete privilegiado, “pois, na medida em que há um encontro, não existe posição que permita totalizar o seu sentido” (2020, p. 14).

¹⁸² Todos registros fotográficos fazem parte de meu acervo pessoal.

A. Mestre Nego Bispo (Confluências quilombolas Contra a Colonização, 01/2017)

O módulo ministrado pelo mestre Nego Bispo também contou com a presença do Mestre Naldinho e contou com vistas ao quilombo Manzo Ngunzo Kaiango (Quilombo urbano situado no bairro Santa Efigênia/BH que abriga um candomblé angola, zelado pela Mametu Muiandê, Mãe Efigênia Maria da Conceição), ao Quilombo Mato da Tição (município de Jaboticatubas/MG), Quilombo Luíses (quilombo urbano, no bairro Grajaú/BH) e ao Reino Treze de Maio (sede da Guarda de Congo e de Moçambique, comandadas pela Rainha Belinha/Isabel Casimira, Rainha Conga do Estado de Minas Gerais, bairro Concórdia/BH).

Durante a sua estada, Mestre Nego Bispo também articulou, autonomamente, uma agenda bastante intensa e, em diferentes ocasiões, professores e grupos de estudantes se mobilizaram para acompanhá-lo. Entre essas, podemos citar: 1. Encontro “Tambor de Tradição: Confluência dos Saberes Cantados”, realizado em parceria com a Associação de Resistência Cultural Afro-brasileira Casa de Caridade Pai Jacob do Oriente, também visitada (Terreiro de Umbanda, zelado pelo Pai de Santo Ricardo de Moura, localizado no complexo Pedreira Prado Lopes, nas proximidades de uma área bastante vulnerável da região central de Belo Horizonte que, por décadas, tem sido uma referência positiva nesse território fragilizado e estigmatizado); 2. Roda de Conversa na Câmara de Belo Horizonte, com as então vereadoras, Áurea Carolina e Cida Falabella (PSOL) e equipes dos seus mandatos conectados, chamados de “Gabinetona”, que contou com transmissão on-line, acompanhada por mais de 5 mil pessoas; 3. Visita à Biblioteca Comunitária Machado de Assis (Favela Vila União/BH), 4. Visita ao Tambor Mineiro (centro de referência da cultura afro-brasileira, criado e coordenado por Maurício Tizumba) 5. Festa da Capina da Irmandade dos Carolinos (Bairro Aparecida/BH), etc.



kilombo Manzo Ngunzo Kaiango/2017

Mestre Nego Bispo, Mamentu Muiandê e Mestre Naldinho/2017





Reino Treze de Maio/2017





Roda de Conversa/Câmara Municipal de Belo Horizonte/2017



Local:
Parque Lagoa do Nado
Rua Desembargador
Lincoln Prates, 240
- Itapoã

Data: 25/03/2017
Horário: 9h
Entrada Franca

Com
Mestre Naldinho
(Quilombo Custaneira - Pi),
Nego Bispo
(Quilombo Saco/ Curtume - Pi) e

50
ANOS
CASA DE CARIDADE
LUZ
E
PAZ
Fé e Tradição

TAMBOR DE TRADIÇÃO

CONFLUÊNCIA DOS SABERES CANTADOS

PREFEITURA
BELO HORIZONTE
GOVERNANDO PARA QUEM PRECISA




“Tambor de Tradição: Confluência dos Saberes Cantados”, no Parque Municipal Lagoa do Nado, Belo Horizonte/2017.



Festa da Capina – Irmandade Carolinos/2017





Tambor Mineiro/2017

Biblioteca Comunitária Machado de Assis/2017



B. Mestra Lucely Pio (Curas e Cuidados, 01/2017)

O módulo ministrado pela Mestra Lucely contou com visita à Ocupação Tomás Balduino, município de Vespasiano, comunidade formada por cerca de trezentas famílias em situação de vulnerabilidade e em luta pelo seu direito a moradia que vinha sofrendo ameaças de despejo. A atividade planejada pela mestra envolveu reunião com lideranças comunitárias, caminhadas de reconhecimento de plantas espirituais e medicinais presente no território que, segundo a mestra, além de proporcionar aos estudantes vivência de campo, também tiveram como objetivo compartilhar saberes com os moradores e estimular a criação de uma farmácia de remédios caseiros com apoio da Articulação Pacari.

A Mestra Lucely possui uma longa atuação em defesa dos cerrados e participa de movimentos e redes presentes em vários estados, incluindo Minas Gerais. Durante a sua estada, além das aulas da UFMG, realizou uma série de articulações com os seus parceiros de luta e pude acompanhá-la, juntamente à Profa. Lívia de Souza Pancrácio de Errico (Dep. Enfermagem/UFMG) em duas agendas: 1. Visita à chácara de cultivos e plantas medicinais do Mestre Badu do Quilombo Mato do Tição (Jaboticatubas/MG) e ao Ervanário São Francisco de Assis (Sabará/MG), liderado pela Mestra Tatinha reconhecida pelo histórico de promoção da saúde comunitária/medicina popular junto às famílias da favela do Alto Vera Cruz.



Aula Prática/Atividade de Campo – Ocupação Tomás Balduino/2017







Visita à Chácara do Mestre Seu Badu/2017





Visita ao Ervanário São Francisco de Assis da Mestra Tantina/2017



C. Mestre Bengala e Mestre Naldinho (Saberes e Fazeres Cantados 01/2018)

Os módulos ministrados pelo Mestre Bengala e Mestre Naldinho envolveram a realização de atividades individualizadas e compartilhadas pelos dois mestres que se conheceram na disciplina. Ambos também prepararam e trouxeram, por iniciativa própria, quitutes/lanches das suas comunidades para degustação e partilha com os estudantes/professores.

O módulo ministrado pelo Mestre Naldinho teve como parte da programação uma visita ao Quilombo dos Arturos. Os dois mestres também realizaram, na véspera da visita, por iniciativa própria, uma oficina de saberes culinários, com preparo de Aluá e de Mugunzá (respectivamente, bebida fermentada e prato de milho, feijão e carne de porco, típicos do Quilombo Custaneira) para servir aos estudantes e professores na visita planejada pela UFMG.

As aulas do Mestre Naldo foram acompanhadas pelo seu afilhado e aprendiz, Samuel, e as do Mestre Bengala por dois Mestres caixeiros, Dunga e Geraldo, e pela Mestra congadeira, Nenzinha. Algumas aulas também contaram com a participação do percussionista Cuta (Flávio Santos), do Quilombo Açude (Parque Nacional da Serra do Cipó, município Santana do Riacho/MG), que conheceu o Mestre Naldinho na UFMG e fez questão de convidá-lo para visitar a sua comunidade.

Como dissemos, o Mestre Naldo acompanhou o módulo ministrado pelo Mestre Nego Bispo. Essa foi a sua primeira ida a Belo Horizonte, quando fez contato com várias lideranças e comunidades da região, estreitando laços e vínculos de luta e defesa das tradições quilombolas, de matriz africana e afro-brasileiras. No seu retorno a UFMG, visitou essas comunidades e alguns estudantes o acompanharam.

Um grupo de alunos organizou, de forma autônoma, uma comitiva para participar, a convite do Mestre Naldo, em 2019, do Encontro de Terreiros Quilombolas do Piauí, na sua comunidade que todos os anos recebe, além de comunidades quilombolas, de matriz africana e de terreiro, estudantes, professores, técnicos e gestores da UESPI que participam de um projeto de extensão no Quilombo Custaneira.



Oficina de Culinária/Preparo de Aluá e Munguzá, Quilombo dos Arturos/2018





Aula Conjunta, Mestre Naldo e Mestre Bengala, Quilombo dos Arturos/2018

(Família Arturos e Família Custaneira/2018)





Ao centro, Seu Mário Brás da Luz, ancião e rezador dos Arturos (*in memoriam*), Quilombo dos Arturos/2018

Capela de Nossa Senhora do Rosário, Quilombo dos Arturos/2018





(Visita à Irmandade do Rosário Os Ciriacos, Contagem/2018)

(Visita Reino Treze de Maio/2018)





Mestre Naldo e Mestre Bengala, UFMG/2018



Mestre Naldo ladeado à direita pelo percussionista Cuta, UFMG/2018



Visita ao Quilombo do Açude, Serra do Cipo/2018

À direita, tambores sagrados do Candombe





Visita Casa de Caridade Pai Jacob do Oriente/2018



A esquerda, Pai Ricardo de Moura/2018





Encontro de Terreiros Quilombolas do Piauí, Quilombo da Custaneira/2019



Como relatamos, quando o Mestre Nego Bispo atuou como professor do Encontro de Saberes na UnB/2012, organizou como parte das atividades do seu módulo, uma visita ao Quilombo Mesquita (Cidade Ocidental/GO, entorno do DF), comunidade que se formou há mais de 300 anos, mas que, segundo o Mestre Nego Bispo, para a sua surpresa, os/as seus alunos/os não conheciam nem de “ouvir dizer”

Na UFMG, observamos uma situação semelhante. Em diferentes ocasiões, coube aos mestres/mestras (inclusive aquelas/es residentes em outros estados), atuar como anfitrião e apresentar aos seus alunos lugares matriciais da região onde vivem, a exemplo do território do Quilombo dos Arturos, uma comunidade que se formou ao final período do Império, portanto, mais antiga que Belo Horizonte (cidade planejada para a transferência da capital mineira que foi inaugurada no início da República, em 1897, ainda durante a construção).

O Quilombo Arturos possui uma das Irmandades de Nossa Senhora do Rosário mais antigas da região central de Minas Gerais. Os seus festejos devocionais são centenários, o que faz com que essa comunidade seja relativamente mais conhecida num estado bastante ligada às tradições do catolicismo que tem nos cultos marianos uma importante referência cultural e identitária. Mas a possibilidade de conhecer, in locu, a comunidade propicia o contato com outras dimensões que ampliam e complexificam o horizonte de referências, Poucos acreditariam, não fosse a concretude de um território quilombola de mais de seis hectares que resguarda seus saberes e práticas ancestrais de vínculo com a terra e o mundo rural, numa das regiões mais industrializadas de Minas Gerais e do país¹⁸³.

Nos diálogos e atividades preparatórias das visitas, as orientações das mestras/mestre costumavam ser bastante concisas. O Mestre Bengala, por exemplo, disse aos alunos que, para a comunidade, era uma grande satisfação recebê-los e que era para todos ficarem à vontade para fazer perguntar, que ele também ainda estava aprendendo. Disse que os/os mais velhas/os o ensinaram que, no Reinado, é preciso “colocar sentido” nas nossas palavras, gestos e propósitos. Que esse ensinamento que ele aprendeu valia para o congado, mas também para a própria vida.

¹⁸³ O território dos Arturos localiza-se numa região que abriga complexo metalúrgico, automobilístico e petroquímico, situado entre os municípios de Betim e Contagem.

O Mestre Bengala e o Mestre Naldo são depositários de tradições que possuem etiquetas complexas e protocolos de interação ritualizados, isto é, manifestos, reiterados e reforçados, por meio de palavras, saudações, cantigas, musicalidade, gestos. Durante o módulo pudemos conviver com dois mestres interagindo entre si em diferentes contextos (sala de aula, oficinas, visitas a territórios), quando tivemos oportunidade de aprender vários ensinamentos repassados no campo do sutil, como, por exemplo, de que a observância rigorosa de formalidades não significa distância e impessoalidade, pelo contrário, são formas extremamente sofisticadas de civilidade e cuidado, propiciadoras das relações de afeto, proximidade, intimidade.

Evidentemente, cada mestra/mestra possui sua personalidade, mas cultivam igualmente relações norteadas por valores de bem viver e reconhecimento mútuo.

O Mestre Nego Bispo, por exemplo, tem como um dos seus muito traços marcantes disposição para mobilização/articulação integradora, atividades que executa de maneira bastante cuidadosa, com plena atenção à necessidade de observação, antecipação e mediação fronteira para que as diferenças que permeiam essas interações não se transformem, como costuma dizer, em em “*limites*” para as relações, minando ou reduzindo o potencial de convivência transformadora.

A Mestra Lucely Pio nos apresentou os propósitos da atividade de identificação de plantas medicinais na Ocupação Tomás Balduino, sem dar ênfase ao contexto de vulnerabilidade que poderia estigmatizar, ainda mais, uma comunidade fragilizada. Na reunião que foi conduzida pelas lideranças locais, colocou-se em posição de escuta ativa, fez apontamentos a partir do que foi concretamente expresso pelos comunitários, sem sobrecodificar, nem inserir discussões que não foram pautadas pelos seus interlocutores na fala pública. Depois, de maneira discreta, conversou mais reservadamente com algumas lideranças da ocupação.

Durante as atividades de campo, caminhou devagar, permitindo que os moradores se aproximassem. Conversou com todas/os aquelas/es que assim o desejaram. Manteve-se semblante sempre sereno, mas com olhar diligente. A maior parte das ações desenvolvidas não precisavam ser ditas, orientando um

grupo relativamente grande (cerca de cinquenta pessoas) com olhar e gestos precisos que permitiam que todos pudessem identificar, por si mesmos, problemas, dificuldades, soluções, potencialidades, no que a Mestra Lucely complementava, compartilhando seus saberes e informações sobre o que os olhares dos aprendizes desvelavam.

Esses são apenas algumas vivências que trouxemos dos inestimáveis ensinamentos compartilhados pelas mestras/mestres, prenes de sabedorias conviviais, valores éticos e forte lucidez política, no sentido mais forte que podemos dar a esses termos.

Universidade em Transição Transversal

Os sonhos não se realizam sem que primeiro se armem os andaimes. E uma construção em andaimes pede imaginação e amor para ser compreendida (Anísio Teixeira, 1947)¹⁸⁴

O módulo ministrado pelo Mestre Nego Bispo foi o primeiro que acompanhamos na UFMG, com quem já dialogava há muitos anos, o que me permitiu tecer alguns paralelos entre experiências vivenciadas em contextos distintos.

O Mestre Nego Bispo Possui uma longa e diversificada trajetória de militância. Quando nos tornamos amigos, Nego Bispo era uma liderança de referência nos movimentos sociais e de luta pela terra, alcançado grande notoriedade no circuito universitário, após a publicação do livro “Colonização Quilombos: Modos e Significações” (2015), num espaço relativamente curto de tempo.

O módulo que ministrou na UFMG em 2017 se deu justamente neste momento de primeiros contatos e forte impacto do seu pensamento entre os acadêmicos, e as suas aulas mobilizaram um grande número de pessoas, aglutinando, além dos alunos regulares, vários estudantes ouvintes da graduação/pós-graduação, técnicos e docentes de diferentes departamentos, agentes externos, principalmente, lideranças negras e ativistas de movimentos sociais.

¹⁸⁴ Carta à Monteiro Lobato [29/01/1947], a bordo do Queen Elizabeth. Disponível em <http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/cartas/lobato2.html>



(Aula da Disciplina Confluências Quilombolas, UFMG/2017. Foto: Acervo Pessoal)

Como nos relatou o Mestre Nego Bispo, os módulos que ministrou no Encontro de Saberes na UnB (2012/2013) contaram com uma audiência mais “tímida”. Na UFMG, as suas aulas se deram num “clima” diverso, de grande agitação, com muitas perguntas, falas, entusiasmas e debates sobre os problemas que se multiplicavam e aprofundavam no cotidiano da universidade, com a cristalização dos efeitos do impeachment (golpe) da presidenta Dilma Rousseff, em 2016.

Após a primeira aula, o Mestre Nego Bispo comentou comigo que ficou surpreso com o interesse de tantas pessoas no seu módulo e que estava bastante animado. Disse que, na UnB, mesmo tímidos, os estudantes ficaram bastante entusiasmados e que a aula na UFMG também tinha sido incrível e empolgante, mas que era outra conjuntura e que pensava que ele era a pessoa certa no momento certo, pois estávamos em “crise” e perdidos, sem saber qual caminho seguir...

O Mestre, então, sorriu e me disse, mais ou menos, essas palavras que registramos a partir de memória.

[Nego Bispo]: *Eu já te disse que não estou em crise e que não vou entrar em nenhuma crise por adoção. Esse é um momento fantástico. As mentes estão férteis, então, é sinal que não estão em crise.*

[Taís]: *Foi muito inspirador quando você nos disse na aula que não está em crise, porque nos mobiliza a pensar de outra forma. Mas há muita polarização, sinto que estamos confusos, com uma enorme dificuldade de superar essas contradições...*

[Nego Bispo]: *Eu não tenho dificuldade de lidar com as contradições. Muito pelo contrário. A hegemonia é uma doença e não existe diversidade sem contradições. O que é contraditório está em movimento, pode se transformar. Certamente se transformará, para melhor ou pior. Então, que seja para melhorar. Mas precisamos estar atentos, porque podemos ser contraditórios, mas não devemos ser inconsequentes.*

As mentes estão férteis, porque não estão em crise, mas numa encruzilhada. A crise é a inconsequência e as encruzilhadas lugares potentes que nos permitem olhar em várias direções, porque não há apenas um caminho... É como eu costumo dizer, quem nunca passou numa encruzilhada não saber escolher caminhos...

O Mestre Nego Bispo é uma pessoa que detém grande sabedoria e que sempre procurou compartilhar os seus conhecimentos e dialogar abertamente sobre as suas ideias. Para mim, é e sempre será um amigo próximo e muito querido. No dia 3 de dezembro de 2023, fez a passagem para o mundo da ancestralidade, quando tínhamos redigido a maior parte desse trabalho e não modificamos o nosso texto, pois não me sinto preparada para falar sobre os mistérios do seu encantamento.

Mas precisei fazer aqui, esse registro, porque foi a partir do acompanhamento do seu módulo que compreendi que precisava reunir mais elementos para conseguir me situar em meio as discussões, seguindo uma orientação do Mestre que já me acompanha há muitos anos, de que devemos prestar atenção nas trajetórias e nos guiar pelos referenciais “históricos” e não pelos “teóricos”.

Conforme buscamos contextualizar na abertura, UFMG é uma das universidades mais antigas do país. Historicamente, sempre atraiu um público discente e docente bastante elitizado, mas sua trajetória é atravessado por contradições e (in)tensas disputas. Na virada para o século XXI, assim como ocorreu nas demais universidades, os debates na UFMG em torno das ações afirmativas foram bastante acirrados.

Mas, enquanto na UnB, mesmo com dissensos, as ações afirmativas começaram ser introduzidas em 2003, permitindo-se, assim, maior acúmulo e amadurecimento obtido a partir da convivência concreta com os sujeitos beneficiários das cotas, na UFMG a adoção dessas medidas teve um caráter relativamente mais tardio e as forças contrárias conseguiram se sobrepor, em diferentes momentos.

Inicialmente, os debates na UFMG possibilitam a formação de consenso sobre a necessidade das políticas com foco na “inclusão social”, presentes na instituição desde 1929, quando foi criada a Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP), mas com poucos avanços concretos devido as divergências quanto aos “meios” (BRAGA & PEIXOTO, 2008).

Com a adesão ao REUNI, pela UFMG, em 2007, os contrários às ações afirmativas passaram a argumentar que a inclusão dos estudantes negros e pertencentes às camadas populares se daria através da ampliação das vagas noturnas. Em 2008, foi aprovada na UFMG uma política de bônus (Resolução CEPE/UFMG nº 03/2008) para implementação a partir de 2009, quando os estudantes que cursaram os últimos 7 (sete) anos da sua formação escolar no sistema público passaram a receber acréscimo de 10% na nota obtida no vestibular e concedido adicional de 5% aos que se autodeclarassem negros (pretos/pardos) ou indígenas, chegando o bônus ao total de 15%. O Boletim da UFMG publicado em logo após a aprovação da política de bonificação permite observar que a medida não era consensual, especialmente o bônus de recorte racial.

Defensor dos sistemas de cotas segundo o critério de cor da pele, o professor Tomaz Aroldo da Mota Santos, reitor da UFMG na gestão 1994-1998, considera “razoável” a solução encontrada pelo Conselho Universitário, que confirmou a proposta original com relação ao bônus para alunos de escolas

públicas, mas ampliou o benefício para os que, dentre eles, se autodeclararem negros. “É outra forma de política afirmativa, um passo importante que contempla duas realidades distintas e complementares”, define o professor do ICB [...]

A decisão do Conselho Universitário é aprovada também pela professora Nilma Lino Gomes, da Faculdade de Educação, que coordena o programa Ações Afirmativas na UFMG. “Levando-se em conta que 22 outras universidades federais já haviam adotado medidas do gênero, já estávamos aflitos por uma resposta da UFMG a essa demanda social”, diz Nilma. “Pela desenvoltura e pelo potencial da nossa universidade, essa resposta poderia ter vindo antes, mas pode-se dizer que ela veio a tempo, em acordo, por outro lado, com a dinâmica de seu debate interno”, continua a professora, para quem o bônus é apenas “o primeiro passo” para compensar as desigualdades. Ela espera que a avaliação dos resultados da medida nos próximos anos leve a uma resposta mais arrojada [...]

A opinião do professor Antônio Machado Carvalho, da FaE, é divergente. Para ele, o bônus ou qualquer outra das medidas que se cogitam para a inclusão na universidade reflete a retenção de “equalizar desigualdades sociais por uma canetada. É como dar esmola, ou seja, não resolve o problema real, que exige a melhoria efetiva do ensino público” [...] “A universidade brasileira não faz isso porque não quer assumir a responsabilidade, por exemplo, de ensinar química ao aluno de Medicina que tem carências nessa matéria. Ela transfere essa responsabilidade para um sistema inepto”, afirma o professor do departamento de Técnicas de Ensino da FaE. Ele classifica o bônus como “um equívoco com potencial de criar segregação e zonas de conflito social”.

Também contrário ao benefício orientado por critério racial, o professor Jacques Schwartzman, diretor do Cespe (Centro de Estudos sobre Ensino Superior da UFMG) preferia a versão inicial proposta pela direção da UFMG, que previa o bônus único para alunos da escola pública. “Da forma como foi aprovada, a medida envolve definição de raça, o que pode ser constrangedor, como no caso dos irmãos gêmeos da UnB. O critério de pobreza deveria predominar e não o da cor da pele. O importante é dar um empurrãozinho

naqueles estudantes carentes que por pouco não foram aprovados. Não há razão para que o empurrão dos que se declararem negros seja mais forte”, defende Schwartzman (Boletim UFMG nº 1611, Ano 34, 26/05/2008).¹⁸⁵

É digno de nota que a bonificação para indígenas não recebeu grandes comentários. Desde meados da década de 1990, a UFMG já vinha realizando diferentes ações em parceria com lideranças dessas comunidades¹⁸⁶. Após a participação da instituição em projetos pilotos de formação de professores indígena Maxakali, Pataxó, Krenak e Xacriabá coordenados pela Secretaria Municipal de Belo Horizonte (LEITE, 2008), no ano de 2005, a UFMG firmou convênio (Edital Prolind/MEC)¹⁸⁷ que viabilizou a execução de um projeto de oferta do primeiro curso de licenciatura intercultural indígena que, com o lançamento do Programa REUNI, em 2009, foi convertido em curso regular de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI)¹⁸⁸.

Esse histórico de ações e parcerias, muito provavelmente, acabou contribuindo para uma maior abertura para as medidas de inclusão dos estudantes dessas populações. Em 2010, foi aprovada a implementação do Programa Especial de Admissão de Estudantes Indígenas que passou a ofertar vagas suplementares em 6 (seis) cursos de graduação (Agronomia, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Enfermagem, Medicina e Odontologia) e processo seletivo específico (Resolução CEPE/UFMG nº 07/2010), aparentemente, sem gerar grandes polêmicas.

Após edição da Lei de Federal de Cotas, em 2012, a reserva de vagas suplementares para indígenas não foi descontinuada e, em 2016, tornou-se permanente e vem, ao longo dos anos, ampliando os cursos participantes (Resolução CEPE/UFMG nº 15/201). Já a política de bônus foi imediatamente encerrada.

¹⁸⁵ Disponível em: <https://www.ufmg.br/boletim/bol1611/4.shtml>

¹⁸⁶ Para mais informações, consultar nota 176.

¹⁸⁷ Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas, criado pelo MEC em 2004.

¹⁸⁸ Com quatro áreas de habilitação: Línguas, Artes e Literaturas; Matemática; Ciências da Vida e da Natureza; e Ciências Sociais e Humanidades. Para mais informações, conferir: <https://fiei.fae.ufmg.br/o-curso/>

Vale lembrar que Lei Federal de Cotas também resultou na edição de normativos¹⁸⁹ que estabeleceram etapas de transição, com fixação de índices mínimos de reserva que deveriam ser asseguradas, de forma escalonada, em quatro anos: (12,5%) em 2013; (25%) em 2014; (37,5%) em 2015 e (50%) em 2016. Segundo a Seppir (2015, atual MIR) em 2014, a maior das instituições já tinha concluído as etapas de transição (56% das universidades federais e 77,5% dos institutos federais)¹⁹⁰.

A UFMG, apesar de ter extinto sua política de bonificação, optou pela aplicação dos índices mínimos, o que sugere que as alas mais resistentes, novamente, se sobressaíram, num estado cuja proporção da população preta e parda de 58,6%, supera os números aferidos nacionalmente, de 55,5% (IBGE, 2023).

Minas Gerais também é o segundo estado em número de comunidades quilombolas certificadas pela FCP/MinC (atrás apenas da Bahia) e o terceiro com maior número de quilombolas recenseados em 2022 (o primeiro foi o estado da Bahia, seguido do Maranhão) (IBGE, 2023)¹⁹¹. Mas, a UFMG não criou nenhuma licenciatura específica, nem qualquer modalidade de ação afirmativa para promover acesso desse público aos cursos de graduação que apenas passou a contar com medidas inclusivas em 2023, com a sua inserção nos rol dos beneficiários da vagas reservadas após a atualização da Lei Federal de Cotas (Lei nº 14.723/2023)

Com base nos dados fornecidas pela PROGRAD/UFMG sobre o perfil dos alunos da graduação ingressantes na UFMG entre 2005/2019, Paula, Nonato & Nogueira (2023) buscaram mensurar os efeitos da política de bônus e da Lei Federal de Cotas/2012. Segundo os autores, a análise desses dados revelou que entre os anos de 2005/2008, cerca de 70% dos ingressantes se declararam brancos, entre 60% e 70% eram egressos de escolas privadas e “70% declararam uma renda familiar superior a 5 (cinco) salários mínimos – deste grupo, em torno

¹⁸⁹ Decreto Regulamentar (Decreto nº 7.824/2012) e Portaria Normativa (Portaria MEC de nº 18/2012).

¹⁹⁰ Fonte:

http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/dilma/seppir_promocao-igualdade-racial-2011-2014_2015.pdf/view

¹⁹¹ Fonte: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2023/07/populacao-quilombola-e-de-1-3-milhao-indica-recorte-inedito-do-censo>

de 45% tinham uma renda superior a 10 (dez) salários” (PAULA, NONATO & NOGUEIRA, 2023, p. 13).

Em 2009, com a política de bonificação, observou-se mudanças nesse cenário: negros (pretos/pardos) e brancos, egressos de escolas públicas e privadas, passaram a ocupar percentual semelhante e as duas faixas de maior renda reduziram, elevando-se “substancialmente a presença de estudantes pertencentes às duas faixas mais baixas, especialmente daqueles com renda familiar entre 2 e 5 salários, que passa a ser o segmento com maior proporção de ingressantes na instituição deste então” (2023, p. 13).

Por outro lado, os dados referentes a distribuição nos diversos cursos relevaram que a equalização ocorreu em termos “globais”, mas com forte estratificação interna. O que se observou foi aumento no percentual de ingressantes pretos/pardos, de egressos de escolas públicas e de pessoas pertencentes as faixas de menor renda nos cursos de baixa seletividade (que possuem nota de corte mais baixa e menos concorrentes por vaga nos vestibulares), mas pouquíssimos efeitos inclusivos em cursos de maior seletividade, vinculados às carreiras de maior prestígio, a exemplo do curso de Direito, no qual, entre 2008/2012, o percentual de ingressantes pretos/pardos passou de 24,4% para 26,8% e de egressos da escola pública, de 10,6% para 13,5%. Na Engenharia Civil, o percentual de novos ingressantes pretos/pardos passou de 22,2% para 26,8%, e o de escola pública de 20% para 23%. Em alguns cursos de alta seletividade, a política de bônus apresentou maior potencial inclusivo, mas ainda aquém dos objetivos almejados pela Lei Federal de Cotas/2012. Em Medicina o percentual dos novos ingressantes pretos/pardos passou de 28,3% para 37% e o de estudantes egressos de escolas públicas de 15,8% para 22,3%.

Ou seja, a política de bônus modificou o perfil geral do alunado da UFMG, mas seus efeitos foram estruturalmente homólogos à ampliação da oferta de vagas/cursos noturnos de inclusão estratificada dos estudantes dos estratos populares em cursos de baixa seletividade. Com o fim abrupto da política de bonificação e início do processo de transição para Lei Federal de Cotas com aplicação dos índices mínimos de reserva, entre os anos de 2012/2013, houve

retração dos ingressantes pretos/pardos, de 50% para 44,5%, dos egressos das escolas públicas, de 50,3% para 43,8% e dos situados nas faixas mais baixas de renda (até 5 SM), de 48,5% para 42,6%.

Consoante autores, a tendência só reverteu em 2016, quando a UFMG passou a aplicar reserva de 50%, em conformidade como a Lei Federal de Cotas. Assim, em 2016, tal qual tinha ocorrido quando da adoção da política de bonificação, os percentuais dos novos ingressantes desses diferentes públicos tenderam a maior equilíbrio, mas com uma diferença. Passaram a ingressar de maneira equânime nos diversos cursos, incluindo aqueles que não vinham acessando, a exemplo dos alunos pretos/pardos e dos egressos das escolas públicas que, em 2016, aferiram, respectivamente, percentual de ingresso no Direito de 42,8% e 50%, na Engenharia Civil de 48,9% e 51,6% e na Medicina de 44% e 51%.

Como dissemos, distribuímos aos estudantes matriculados nas três disciplinas dos módulos ministrados pelas mestras/mestres quilombolas que acompanhamos na UFMG um questionário para preenchimento anônimo e voluntário. A tabela abaixo apresenta os números de devolutiva desses questionários.

CONFLUÊNCIAS QUILOMBOLAS CONTRA A COLONIZAÇÃO (01/2017)	
(Disciplina Saberes Tradicionais – Cosmociências)	
Mestre: Nego Bispo	
Matriculados	45
Questionários	12 (27%)
CURAS E CUIDADOS (01/2017)	
(Disciplina – Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais)	
Mestra: Lucely Pio	
Matriculados	60
Questionários	25 (42%)
SABERES E FAZERES CANTADOS (01/2018)	
(Disciplina – Saberes Tradicionais: Artes)	
Matriculados	30
Questionários	15 (50%)

Considerando o total de matrículas (135), tivemos retorno de 39% desse universo, mas a maior parte (69%) corresponde a 2017. A maior parte dos respondentes estava cursando o 7º período ou mais (58%), ou seja, os módulos contaram com grande número de estudantes que ingressaram no período de

transição da Lei de Cotas e os dados consignados refletiram as especificidades desse período, conforme sintetizaremos a seguir.

Forma de ingresso na UFMG:	-Universal (75%) -Cotas (15%) -Transferência (10%)
Ensino médio	-Privado (65%) -Público (21%) -Técnico Público (12%) -Técnico Privado (2%) [Obs.: Total privado: 67%. Total público: 33%];
Assistência estudantil:	Sim (19%) Não (81%)
Escolaridade da mãe:	-Ensino superior (51%) -Ensino médio (33%), -Ensino fundamental (12%) -Sabe ler e escrever (4%)
Escolaridade do pai:	-Ensino superior (31%) -Ensino médio (37%) -Ensino fundamental (18%) -sabe ler e escrever (2%) -Desconhece/Não sabe (2%)
Idade:	-Menor ou igual 23 anos (52%) -24 ou mais (48%)
Cor/Raça:	-Branca (67%) -Preta (19%) -Parda (12%) -Amarela (2%) [Obs.: Total estudantes negros (pretos/pardos) 31%]
Pertence a algum povo/comunidade tradicional	(100%) não.

A partir das nossas vivências e diálogos com os estudantes que participaram das atividades/visitas externas foi possível perceber que, para grande parte desses alunos estar/visitar em comunidades periféricas era algo incomum ou mesmo “novo/inédito”. Mas essa não foi uma questão que recebeu ênfase por esses estudantes nas aulas que, de um modo geral, sempre demonstraram abertura para todas as atividades propostas, eram bastante participativos e acompanhavam as mestras/mestres com respeito e notável admiração, mas sempre bastante à vontade para expressar as suas ideias, impressões e sentimentos.

Muitos chegaram a externar que as aulas das mestras/mestres eram uma das poucas disciplinas da UFMG que se sentiam bem e confortáveis consigo mesmos e na convivência com os colegas, que conseguiam se expressar, verdadeiramente, e avaliavam que a universidade não era um ambiente muito “saudável”.

Na última aula ministrada pela Mestre Lucely Pio, os alunos foram convidados/estimulados a uma atividade de avaliação/autoavaliação e um/uma dos/das estudantes¹⁹² deu um depoimento tocante que muitas pessoas se identificaram com a sua fala.

Estou no último período de ciências socioambientais. Cursei quatro disciplinas da formação transversal, nos últimos três anos. A universidade definitivamente não me faz bem, e a formação transversal é para mim um oásis no deserto. Um oásis de água pura que a gente vem e pode beber (FT Curas e Cuidados/2017).

A Makota Kidoiale Cássia Cristina da Silva¹⁹³ da comunidade quilombola Kilombo Manzo Ngunzo Kaiango atuou como professora-assistente Mametu Muiandê, a Mãe Efigênia Maria da Conceição (também sua mãe carnal), na disciplina “Catar Folhas: saberes e fazeres do povo de axé” de FT em Saberes Transversais, ministradas nos anos de 2016 e 2017. Após essas experiências, publicou um ensaio contundente e extremante forte, com reflexões sobre o adoecimento e sofrimento psíquico dos estudantes e professores que ela se deparou na UFMG, de que traremos aqui um pequeno trecho.

Há um movimento em curso nas universidades brasileiras, confluindo com a luta da população negra, com a finalidade de dar visibilidade aos conhecimentos e a seus portadores, que foram ao longo da história negligenciados, soterrados e demonizados. Como parte desse movimento e a história de luta do quilombo que represento – o Manzo Ngunzo Kaiango, em Belo Horizonte (MG) – fui convidada, assim como a minha mãe, a participar do programa de formação transversal em saberes tradicionais.

¹⁹²Conforme previamente acordado com os estudantes matriculados, mantivemos anonimato nas referências.

¹⁹³ Cássia Cristina da Silva, filha carnal de mametu Muiandê, integra a Associação de Resistência Cultural da comunidade quilombola Manzo N’gunzo Kaiango e é diretora de mobilização do Centro Nacional de Africanidade e Resistência Afro-Brasileira (CENARAB).

Desde o meu primeiro dia dentro da universidade, percebi um clima estranho no ar. Deparei-me com jovens e professores adoecidos mentalmente, era só falar dos simples valores que tem a vida no terreiro, que muitos desmoronavam em choro, mais ou menos uns 30% da turma. Percebi que as kotas do terreiro, que na verdade nada tem a ver com cotas para negros, eram a cura tradicional, indo salvar as ciências humanas. Pois no decorrer dos Encontros de saberes, ao invés de atrair estudantes negras e negros, a gente estava sem perceber acolhendo os brancos, e o mais interessante disso, era a carência em que esses se encontravam. A necessidade de virem até a nós, denunciava uma carga depressiva. Eles – os brancos – estão doentes. Doenças oriundas dos processos de colonialismo, eles se perderam de si próprios, ao tomarem como referência a cultura do colonizador, ainda nos dias de hoje. Nós, mestras e mestres de ofício, percebemos sem precisar abrir livro algum sobre medicina, que se trata de processos de adoecimento da mente adquiridos na busca do suposto saber acadêmico (“A ciência das kotas que cura”, SILVA (MAKOTA KIDOIALE), 2020, p. 139-149).

Embora não tenha informações sobre o perfil dos estudantes que cursam o Encontro de Saberes em outras universidades, suponho que, na UFMG, o fato dessas disciplinas estarem vinculadas ao Programa de Formação Transversal de escopo mais amplo tem contribuído para uma maior conhecimento dessas atividades entre os discentes, atraindo alunos de cursos variados. A partir dos levantamentos do questionário, foi possível identificar estudantes dos seguintes cursos: Ciências Sociais (17%), Ciências Socioambientais (15%), Ciências Biológicas (12%), Letras (8%), Comunicação Social (4%), Conservação e Restauo de Bens Móveis (4%) Dança (4%), Arquitetura e Urbanismo, Artes Visuais, Biomedicina, Ciência da Computação, Ciências do Estado, Ciências Econômicas, Dança, Direito, Educação Artística, Enfermagem, Engenharia Aeroespacial, Engenharia Elétrica, Engenharia Química, Geografia, História, Jornalismo, Letras, Psicologia, Teatro (2% cada).

Também buscamos reunir informações sobre experiências/percepções de temáticas de nosso interesse, conforme se segue:

Diversidade Discente/Docente na UFMG

- Coursou disciplinas com colegas negros: Sim (98%), Não (2%)
- Coursou disciplinas com colegas indígenas: Sim (46%), Não (54%)
- Coursou disciplinas com colegas quilombolas: Sim (21%), Não (79%)
- Teve professor negro: Sim (37%), Não (63%)
- Teve professor indígena: Não (100%)
- Teve professor quilombola: Não (100%)

Racismos na UFMG

- Presenciou racismo contra aluno: Sim (79%), Não (21%)
- Presenciou racismo contra professor: Sim (27%), Não (73%)
- Presenciou racismo contra funcionário: Sim (46%), Não (54%)

Abordagem dos Quilombos nos Currículos/Disciplinas

- Teve disciplina sobre quilombo: Sim (31%), Não (69%)
- Temática de quilombo é relevante para formação: Sim (98%), Não (2%)

Conhecimento Prévio Sobre Quilombos

- Conhece movimento social de luta por direitos dos quilombos: Sim (61%), Não (39%)
- Tem informações sobre comunidades quilombolas de outros países: Sim (8%), Não (92%)

Mestras/Mestres Quilombolas na Universidade

- Mestres quilombolas modificaram sua visão sobre comunidades quilombolas: Sim (96%), Não (4%).
- Mestres quilombolas modificaram sua visão sobre a universidade: Sim (100%)
- Universidade está preparada para receber os mestres: Sim (59%), Não (41%). [obs.: excluídos do total quem não respondeu e quem disse que não tinha informação]
- Gostaria de ter mais aulas com mestres quilombolas: Sim (100%)

O questionário que distribuímos se encontra em anexo, levantou outras informações e buscamos, aqui, sintetizar seus principais resultados. A partir da nossa inserção nessas atividades foi possível perceber que o fato da FT em Saberes

Tradicionais ter se constituído como a primeira criada no âmbito do Programa de FT teve um papel importante no adensamento dos diálogos e reflexões sobre as ações afirmativas e democratização do ensino superior. A UFMG, pôde, desse modo, contar com a sabedoria das mestras/mestres para se (re)pensar e se (re)inventar, num momento excepcional da trajetória dessa instituição, de transição para a política de cotas, em que a universidade experimentou, pela primeira vez, uma política inclusiva de grande envergadura e implementada de forma dissociada dos efeitos estratificantes (um legado que, como buscamos contextualizar, está associado aos regimes políticos de exceção) que vinham levando a sua comunidade a um estado de *adoecimento*.

Os desdobramentos vivificantes desse novo momento vêm se refletindo internamente e institucionalmente. Como exemplo podemos mencionar, além do contínuo aperfeiçoamento dos instrumentos normativos e administrativos e da extensão do Programa de FT para a pós-graduação, a aprovação, em 2020, de regulamentação complementar para a concessão de títulos de Doutorado por Notório Saber para pessoas com alta qualificação em “saberes acadêmicos, científicos, artísticos e culturais já presentes da Universidade, e de outras tradições científicas e artísticas e culturais, tais como indígenas, afro-brasileiros, quilombolas, das culturas populares e demais tradições.” (Art. 3º, Resolução CEPE/UFMG nº 01/2020).

A tabela abaixo elenca as mestras/mestres de saberes tradicionais e/ou populares que, até o final de 2023, receberam título de Doutora/or por Notório Saber pela UFMG¹⁹⁴.

194

Fonte:
[/https://www.ufmg.br/prpg/wp-content/uploads/2024/04/NotorioSaber_Cronologica_30_04_24.pdf](https://www.ufmg.br/prpg/wp-content/uploads/2024/04/NotorioSaber_Cronologica_30_04_24.pdf)

Nome do/a titulado/a	Nome social/ artístico	Programa de Pós-Graduação
2021		
Joelson Ferreira de Oliveira	-	Arquitetura e Urbanismo
Dirceu Ferreira Sergio	-	Estudos do Lazer
Sueli Maxakali	-	Letras: Estudos Literários
Isael Maxakali	-	Comunicação Social
José Bonifácio da Luz	Bengala	Música
Ricardo José Aleixo de Brito	-	Letras: Estudos Literários
Edson Moreira da Silva	Mestre Primo	Ciência da Informação
Nailton Muniz Pataxó	-	Comunicação
2022		
Valdemar Ferreira dos Santos	Valdemar Xakriabá	Educação
Antonia Braz Santana	Mestra Japira	Educação
Maria de Fátima Nogueira	Mameto Kitaloyá	Estudos do Lazer
Mauricio Lino Moreira	Mauricio Tizumba	Artes
Rosivaldo Ferreira da Silva	Cacique Babau	Arquitetura e Urbanismo
Gilberto Amâncio de Almeida	-	Educação
Maria José Muniz de Andrade Ribeiro	Mayá	Educação
Pedrina de Lourdes Santos	Capitã Pedrina	Comunicação
2023		
Salvino dos Santos Braz	Kanátyo Pataxó	Educação
João Bosco Alves da Silva	Mestre João Angoleiro	Artes
Roberto Tibiriçá Passos	-	Música
William Douglas Guimarães	Mestre Mão Branca	Estudos do Lazer
Fernando Antonio de Melo	Fernando Limoeiro	Artes
Amadeu Martins	Mestre Dunga	Ciência da Informação

(DES)FECHO

Como este trabalho foi escrito: degrau por degrau, à medida que o acaso oferecia um estreito ponto de apoio, e sempre como alguém que escala alturas perigosas e que em momento algum deve olhar em volta a fim de não sentir vertigem (mas também para reservar para o fim toda a majestade do panorama que se lhe oferecerá) (Walter Benjamim)¹⁹⁵

O principal intuito do nosso trabalho foi sistematizar informações consignadas a partir de levantamentos secundários e compartilhar registros (etno)gráficos, vivências e reflexões suscitadas pela presença e crescente interlocução com as mestras/mestres quilombolas no ambiente de formação universitária.

Não temos conclusões para apresentar. Seguimos com a ideia de que “é caminhando que se abrem caminhos”, externando a nossa imensa gratidão por esses encontros fronteiriços que alarga(ra)m os nossos horizontes e nos ajuda(ra)m a perceber a vida infinita que todas/os nós *podemos, devemos e desejamos* compartilhar – dentro do que Anísio Teixeira chamou de “espírito comum” e que, com as mestras/mestres temos aprendido a chamar de *comunitário*.

No espírito das partilhas, oferecemos como des-fecho (não fecho!), três ensaios¹⁹⁶ que almejam a continuidade desses diálogos em (trans)formação e se lançam, aqui, em estado de semente, é dizer também, sem prescindir do ontem/hoje/amanhã.

¹⁹⁵ Em: *Passagens*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009, p. 502-503.

¹⁹⁶ Tal qual sugere Larrosa, consideramos que o *ensaiar no pensamento, na vida e na escrita* como uma abertura às experiências do presente, seja quando o passado já não pode exercer sua autoridade, o futuro se mostra demasiadamente *incerto* “que é impossível se projetar nele” e/ou quando o “próprio presente aparece como um tempo arbitrário, como um tempo que não foi escolhido, como um tempo que só pode ser tomado como uma morada contingente e provisória” (LARROSA, 2004, p. 33).

LEMBRAR DE NÃO ESQUECER

Reavivar a Memória

Na universidade, as atividades conduzidas pelas mestras e mestres quilombolas sempre remetiam, de algum modo, digo, de maneiras diversas, ao território da *memória*.

Guardo, bem viva, a lembrança da primeira aula que foi ministrada pelos mestres do Quilombo dos Arturos na UnB, em 2011: Jorge Antônio dos Santos (Capitão e 2º Ministro da Guarda de Moçambique), Joel Catarino da Silva (1º Capitão da Guarda de Moçambique), Marcos Eustáquio dos Santos (Caixeiro da Guarda do Congo), Antônio Márcio dos Santos (Capitão Pé de Coroa da Guarda de Moçambique).

A apresentação dos seus nomes, quem eram, onde viviam, levaria quase uma aula inteira – isto é, num esforço de exposição “abreviada”. Era preciso remontar a Camilo Silvério dos Santos trazido de Angola para o Brasil para trabalhar como escravizado, no século XIX, o seu casamento com a Carmelinda Maria da Silva, alforriada e os seus onze filhos, netos, bisnetos e toda a descendência dos Arturos, para que, então, cada um dos mestres se situasse no seio da sua linhagem.

Como dissemos, em 2012, quando o Mestre Nego Bispo veio à Brasília/DF para participar de uma oficina de Assistência Técnica Rural (ATER/MDA), uma pequena brecha na agenda o permitiu aceitar um convite para dialogar com os alunos do Prof. José Jorge de Carvalho e essa seria sua primeira experiência em sala de aula na UnB.

Nego Bispo costumava atuar como mobilizador em atividades que envolviam a participação de muitos jovens e disse aos alunos para ficarem à vontade para fazer perguntas e se expressaram livremente. Com grande desenvoltura, falou sobre a relação biointerativa dos quilombos na caatinga, contando várias histórias e descrevendo, com riqueza de detalhes, lugares e pessoas que matinha relações. Compartilhou ensinamentos aprendidos com as mais velhas e mais velhos, indicando quem eram as/os mais velhas/os dessas/es mais velhas/os tinham dito para essas/es mais velhas/os que lhes haviam

ensinado.

Os alunos fizeram pouquíssimas intervenções, mas permaneceram concentrados, atentos à fala do Mestre. Quando saímos da aula, o Mestre Nego Bispo me disse que ficou intrigado com o silêncio dos alunos, pois em outros espaços que dialogava com a juventude, eles costumavam ser mais falantes. Respondi que minha impressão era que estavam prestando bastante atenção e pareciam entusiasmados, que achava que eram temas novos e que eles tinham ficado “abismados”.

Em 2017, a Mestra Lucely Pio do Quilombo Cedro iniciou o módulo na UFMG sugerindo que deixássemos a sala de aula para fazer uma atividade ao ar livre, no gramado ao lado prédio. Organizou uma roda, distribuiu raminhos de ervas perfumadas e pediu para que cada um falasse os seus nomes e, quem o desejasse, também dissesse o nome dos seus pais e dos seus avós maternos e paternos. Após a rodada de apresentação, alguns relataram que não sabiam o nome de parte dos seus avós que tinham falecido antes do seu nascimento ou quando eram muito pequenos, mas que ninguém havia lhes contado qual era o nome desses seus entes e que, até então, também não tinha lhes ocorrido a curiosidade de perguntar. Entre esses, alguns disseram que o fariam na primeira oportunidade.

A atividade tocou profundamente todos os presentes e cada pessoa em particular. Falar, em voz alta, os nomes dos nossos pais e nossos avós, mesmo quando não sabíamos seus nomes, os trouxeram para aquela roda, gigante, ampliada, amplificadora, sob o olhar atento e o carinho da Mestra Lucely.

A Mestra Lucely, então, nos disse para sempre nos lembrar que ninguém deixa de ser uma pessoa quando atravessa o portão da universidade. Que todos/as têm a sua história e carregam a memória das suas/seus ancestrais, mesmo não sabendo ou lembrando seus nomes. Que em todos os lugares que fôssemos, não devíamos jamais esquecer que somos “gente”. Muitas pessoas choraram e foram acolhidas com abraços dos colegas que estavam ao lado, naquele momento de tenra delicadeza, desvelo suave com perfume de alecrim. Era aula de ciência do cuidado, tempo de aprender para saber de cor, de coração.

*Nasci sob um teto sossegado.
Meu sonho era um pequenino sonho meu.
Na ciência dos cuidados fui treinado.
Agora entre o meu ser e o ser alheio,
a linha de fronteiras se rompeu*
(Trecho do poema “Câmara de Ecos”, Wally Salomão)

Curas e Cuidados ,FT em Saberes Tradicionais (UFMG/2017)





Essas experiências me levaram a refletir sobre a força da presença mnemônica das mestras/mestres quilombolas na universidade. Eles lembram de muitas coisas que nós não sabemos, mas também daquilo que nós esquecemos, incitando-nos, generosamente, a reavivar a nossa própria memória.

Na aula seguinte, sucederam relatos de pessoas que ligaram para os seus pais, marcaram visita na casa de parentes, sonharam com os avós. Uma aluna lembrou de uma antiga receita de família que aprendeu na infância. Fez bolo de fubá e levou para compartilhar. Ao sermos despertados pela Mestre Lucely, pudemos, enfim, “sonhar”.

Na imagem dialética, o ocorrido de uma determinada época é sempre, simultaneamente, o 'ocorrido desde sempre'. Como tal, porém, revela-se somente a uma época bem determinada – a saber, aquela na qual a

humanidade esfregando os olhos, percebe como tal justamente esta imagem onírica. É nesse instante que o historiador assume a tarefa da interpretação dos sonhos (BENJAMIN, 2009, p. 506).

Já que o plano onírico interveio, sonhar é o que nos permite exorcizar os pesadelos, afugentando os fantasmas da lúgubre edificação, onde “escravidão”, “senzala”, “negro fugido” figuram como um amontoado de grossos tijolos empilhados, um a um, nos anos perdidos com uma escolarização vazia. A construção não tem fundação e treme, com a força da delicadeza da Mestra Lucely. Desmorona. Não resta pedra sobre pedra.

O Mestre Nego Bispo nos ajuda sair dos escombros do horrendo edifício e nos abriga em outras moradas. A partir daí, se vive em outro lugar, em outra cidade, em outro país. A história é outra e bem diferente da contada nos livros e nos bancos escolares. Os quilombos, nos diz o Mestre Nego Bispo, não perderam, assim como também não perdeu o povo negro. Estão todos aí, vivendo, dançando e festejando, plantando roças, trabalhando nas feiras, nas indústrias, no comércio, balançando seus cabelos.

Mas também nos alerta dos perigos que persistem, por debaixo de cada pedra. Lembra que os colonizadores também estão todos aí. Tiveram filhos, netos, bisnetos, que também tiveram filhos, netos, bisnetos, trazendo notícias da sua terra. Contou que as caravelas de Portugal tinham acabado de aportar no Maranhão, no Tocantins, no Piauí e rumaram para Bahia adentro. Esses recém-chegados disseram que não sabiam bem o que era aquele lugar, de cerrados e caatingas, se era apenas um morro, uma serra, um continente. Decidiram chamá-lo de Matopiba¹⁹⁷. Céu e inferno na terra. Quilombo, tempo da vida. Modernidade, tempo de trevas.

¹⁹⁷MATOPIBA é um acrônimo, formado pelas siglas dos estado do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia. Designa uma extensão geográfica que reúne 337 municípios e uma área total de 73.173.485 ha. Essa área é objeto de um ambicioso projeto de expansão da fronteira agrícola nacional, dispondo de legislação própria que retirou direitos das populações locais, o que Antônio Bispo dos Santos conceitua como um estado transnacional de espoliação e expropriação de riquezas.

O moderno, o tempo do inferno. Os castigos do inferno são sempre o que há de mais novo neste domínio. Não se trata do fato de que acontece “sempre o mesmo” (a “fortiori”, aqui não trata de um caso de eterno retorno), e sim do fato de que o rosto do mundo, a imensa cabeça, nunca muda naquilo que é o mais novo, que ‘este mais novo’ permanece sempre o mesmo em todas as suas partes. É isto que constitui a eternidade do inferno e o desejo de novidade dos sádicos. Determinar a totalidade dos traços em que o ‘moderno’ se manifesta (BENJAMIN, 2009, p. 921-922).

Apavorados, não sabemos para onde ir e o que pensar. Dormimos e até sonhamos, mas acordamos nesses tempos infernais. No que Arnaldo de Lima, o Mestre Naldinho, entoando um ponto da família de Légua, nos diz para permanecermos tranquilos: “não se preocupem, amanhã bem cedo, venham à casa nossa que vamos preparar um aluá”.

Guardar na Memória

As aulas do Mestre Naldinho na UFMG (2018/01) tiveram como eixo os saberes (en)cantados que, no Quilombo da Custaneira, perfazem rico acervo de cantos de Lezeira, Samba de Cumbuca, Reisado, Rodas de São Gonçalo e de São Benedito, Benditos, Novenas, Terecô, Incelências, Aboios.

Essas rezas e cantorias, conforme ensinou o Mestre Naldo, se prestam a muitas necessidades: contam histórias; mandam recados; curam enfermos; ensinam ofícios; guardam segredos; lançam enigmas; desenvolvem habilidades; estimulam o raciocínio; trazem conforto; suavizam a rotina de trabalho; alegam os animais; trazem chuva; afastam perigos; questionam; respondem perguntas; namoram; educam as crianças; ensinam os mais velhos; alegam os ancestrais; *marcam* a memória.

Mestre Naldinho nos convidou para ir à casa onde ele estava hospedado para prepararmos o aluá, bebida fermentada de milho, tamarindo, farinha de mandioca e especiarias, que tradicionalmente acompanha as festividades do Quilombo da Custaneira.

Ele, então, nos conduziu na feitura do aluá, uma bebida que, após o seu preparo, precisa ficar guardada num pote fechado e descansar por três dias, quando ficará *aluando*. Assim que finalizamos, Mestre Naldo tampou o pote, colocou uma pedra encima e nos convidou a cantar uma cantiga e celebrar o “feito”.

Eu fui marcado pela pedra da memória,

Pelo pai, senhor és bento.

Pelo pai, senhor da glória.





Nas aulas na UFMG, o Mestre Naldinho nos ensinou passos da dança da Roda de Lezeira e seus cantos de acompanhamento que são formados pelos “lundus” (refrão fixo) e pelos cantos de improviso chamados de “muvucas”. Nos disse que a comunidade possui um acervo com mais de 200 muvucas, que não estão escritas em nenhum lugar. Estão guardadas na memória do povo da Custaneira.

Na Roda da Lezeira as cantigas são tiradas pelo puxador e há um refrão principal que é repetido pelos dançantes. Era, principalmente, durante as rodas que o Mestre Naldo ensinava os lundus e muvucas da Lezeira. Após a roda, nos desafiava a repetir a muvuca que havia nos “marcado” e contava diferentes situações que a comunidade e/ou uma pessoa em particular ficou marcada por uma determinada muvuca. Nos contou a história de uma muvuca que sempre era puxada pelo seu tio-avô, já falecido e disse que, toda vez que essa muvuca é cantada na Custaneira, todos se lembram dele, inclusive os mais novos que não puderem conviver com ele em vida, mas conhecem suas histórias e sabem que aquela muvuca é do seu tio avô.

Essa muvuca possui o seguinte refrão/lundu:

Lerelerê cauã, ê cauã.

Ê cauã, galo canta é de manhã.

E o carneiro quando molha,

Bate o pé, sacode a lã.

Mestre Naldo nos contou que toda vez que eles cantam essa muvuca, as mais velhas e mais velhos logo se animam, puxando cantos de improviso. Que é como se o seu tio avô estivesse ali presente, brincando e dançando. Que, na realidade, ele está ali e é bonito de se ver.

Toda vez que essa muvuca era cantada, lembrávamos do tio-avô do Mestre Naldinho e, assim, o conhecemos e o vimos refletido no semblante do Mestre, dançamos com ele na roda na UFMG.

Mestre Naldo também nos falou das muvucas que marcaram a memória dos antepassados que viveram no tempo da escravidão, das cantigas que narram as situações vivenciadas pelos ancestrais e que revelam os meios que eles encontraram para enfrentar a opressão dos senhores das senzalas. Segundo o

Mestre Naldo, essas muvuca que eram cantadas pelos mais antigos continuam servindo para todo tipo de precisão. Nos deu um exemplo, ensinando-nos a seguinte muvuca:

*Dona Mariquinha, eu vou lhe perguntar
como é que foi lá no canaviá?
No canaviá, eu fui muito bem
Plantei um pé de cana
lá roda do engem [engenho]*

Mestre Naldinho nos disse que os antigos se valiam dessa muvuca para mandar um recado, seja para ajudar na fuga de algum companheiro, alimentar alguém que tinha sofrido um castigo, dar remédio para alguém que estava enfermo, dizendo onde tinha deixado algo importante para a pessoa para quem você estava mandando recado, e que essa sabedoria não se perdeu, que eles a utilizam até hoje e que ela tem uma grande valia. Segundo o Mestre Naldo, esse tipo de muvuca sempre é acompanhado de algum floreio de “despiste” que é colocado logo após o verso, servindo de recado para a pessoa em situação de apereio.

Ao compartilhar conosco essas sabedorias guardadas na muvuxa, Mestre Naldo nos ensinou que a história do povo negro é uma história escrita de muitas maneiras. É uma história que dança, busca e leva recado, faz floreio, tem ginga e “tartarinado”, mas só a compreende quem sabe “dengar”. É uma história que também cochicha, como nos ensinou, discretamente, o Mestre Antônio, do Quilombo dos Arturos, nos dizendo que a Capela erguida na sua comunidade, abriga uma senhora muito bonita, Nossa Senhora do Rosário, mas que se engana quem pensa que ali é uma *apenas* uma capela: “aqui é uma tipoia de negro”. E nos convidou para rezar.

Papel desmancha, pega fogo, tinta borra, desbota e apaga. Mas a história do povo negro nunca se perde, não se apaga nunca. Está gravada na pedra da memória, nas cantigas, nos passos vincados pelos antepassados, no manto de Nossa Senhora do Rosário. O Mestre Naldinho nos disse que é preciso saber ler onde não está escrito e aprender a “gravar na memória”, perguntando-nos, mais uma vez, qual a muvuca que te marcou?

Todo conhecimento histórico pode ser representado pela imagem de uma balança em equilíbrio, que tem sobre um dos seus pratos o ocorrido e sobre o outro o conhecimento do presente. Enquanto no primeiro prato os fatos reunidos nunca serão insignificantes e numerosos demais, o outro deve receber apenas alguns poucos pesos – grandes e maciços. (BENJAMIN, 2009, p. 510).

SONHAR DE OLHOS ABERTOS, PERSEVERAR

O pensador italiano, Antônio Gramsci (1891-1937) nasceu na Sardenha, região rural, numa família humilde. Na escola, desde cedo, revelou-se um aluno brilhante, mas, aos 11 precisou deixar a escola por um período, para ajudar no sustento da família. Já nessa época começou a refletir sobre as injustiças transmutadas em desigualdades de oportunidade educacional. Em carta enviada de Viena, em 6 de março de 1928, à esposa Giulia, relembra a revolta desses tempos:

O que me salvou de me tornar completamente um pano engomado? O instinto de rebelião, que desde menino era dirigido contra os ricos, porque não podia estudar, eu que havia tirado nota dez em todas as matérias da escola elementar, enquanto estudavam os filhos do açougueiro, do farmacêutico, do negociante de tecidos (GRAMSCI, 1928, apud SILVEIRA, 2021, p. 4).

Essas injustiças também se fizeram presentes na trajetória de algumas mestras/mestres de FT em Saberes Transversais. Nas aulas na UFMG, o Mestre Nego Bispo nos relatou que, embora fosse um dos melhores alunos da escola, aquele era um ambiente extremamente hostil à sua presença. Com o tempo, constatou que, afora o ensino da alfabetização, a instituição escolar não tinha muito para lhe oferecer, optando por abandoná-la, após concluir o ensino fundamental.

Elisa Sampaio (2020), na sua tese que elaborou a partir de diálogos e aprendizados com as mestras/mestres de matriz africana e de terreiro que atuaram como docentes de FT em Saberes Tradicionais, nos traz dois registros sobre as dificuldades e frustrações vivenciados junto ao sistema de educação formal, relatados pela Capitã Pedrina de Lourdes Santos, da Irmandade Os Leonídeos (Oliveira/MG), mestra congadeira e grande conhecedora de oralidades em línguas de matriz banto; e pelo Pai de Santo, Ricardo de Moura, zelador da Casa de Caridade Pai Jacob do Oriente (Belo Horizonte/MG),

Pedrina Santos conta que sempre soube o que queria fazer. Aos sete anos sonhava ser médica. Era tudo difícil. Mas Pedrina, suas irmãs e irmãos estudaram. Quando o seu pai ficou doente, Pedrina Santos achou que tinha a obrigação de trabalhar. Para isso, precisou ir para a escola noturna, onde

estudava quem trabalhava. Contabilidade era o curso oferecido no noturno. Era um curso de nível médio profissionalizante. E somente quem fazia o ensino médio científico entrava na universidade. Ao entrar no curso de contabilidade, seu sonho acabou. Diante do sonho obstruído, a jovem Pedrina chorou por uma semana. Mas em 2016 e 2017 Pedrina atuou como professora em um curso para estudantes da UFMG.

Ricardo de Moura, quando jovem, também sonhava ser médico. Naquele tempo tinha vestibular e ele fez a prova. Passou em medicina na UFMG. Mas para se matricular tinha que pagar uma taxa. Ricardo competiu em um campeonato de taekwondo e ganhou um dinheiro. Ele não pagou a matrícula, pois o dinheiro foi para o seu irmão com problemas de saúde. Não cursou medicina. Mas em 2017, em uma das salas de aula da UFMG, pôde dizer: “Hoje estou aqui, dando aula. E de branco” (SAMPAIO, 2020, p. 37).

Ao contrário desses dois mestres, Gramsci teve oportunidade de entrar no ensino superior. Em 1911, conseguiu, devido suas boas notas, uma bolsa de estudos que o levou a mudar-se para Turim que, à época, era a cidade mais industrializada da Itália, onde iniciou o curso de letras na Universidade Popular, instituição privada de cunho beneficente que acolhia estudantes pobres. Mas o valor da bolsa não era suficiente para cobrir os custos e assegurar a sua permanência. Gramsci então acabou abandonando a faculdade, mas também se decepcionou com Universidade que não se mostrou condizente aos anseios do brilhante e pertinaz jovem sardo, que, em 1916, escreveu um artigo se perguntando sobre os motivos que levaram a Universidade Popular ser “aquela mísera coisa que é”, incapaz de “impor-se à atenção, ao respeito, ao amor do público” (GRAMSCI, [1916] 2010 p. 61).

A resposta não é fácil, ou é muito fácil [...] Em Turim, a Universidade Popular é uma chama fria. Não é nem universidade nem popular. Os seus dirigentes são diletantes em matéria de organização de cultura. O que os faz operar é um brando e pálido espírito de beneficência, não um desejo vivo das massas através do ensino. [...] Os dirigentes da Universidade Popular sabem que a instituição que guiam deve servir para uma determinada categoria de pessoas, a qual não pôde seguir estudos regulares nas escolas. E basta. Não se

preocupam com o modo mais eficaz como esta categoria de pessoas pode aproximar-se do mundo do conhecimento. Encontram um modelo nas instituições de cultura já existentes: decalam-no, pioram-no (GRAMSCI, [1916] 2010 p. 61).

Logo após abandonar a universidade, Gramsci se tornou um jornalista militante e colaborador dos jornais *Il Grido del Popolo* e *Avanti!*, ambos vinculados ao Partido Socialista Italiano (PSI), meio que, segundo Silveira (2021), ele encontrou para atuar como educador na formação política e cultural dos jovens operários.

Em 1919, juntamente com seus colegas de universidade e de militância Palmiro Togliatti, Umberto Terracini e Angelo Tasca, fundou o jornal semanário L'Ordine Nuovo, cujo subtítulo era Resenha semanal de cultura socialista. O primeiro número saiu em 1 de maio com a seguinte palavra de ordem estampada na capa: "Instruí-vos porque precisamos da vossa inteligência. Agitai-vos, porque precisamos do vosso entusiasmo. Organizai-vos, porque carecemos de toda a vossa força" (SILVEIRA, 2021, p. 4).

Crítico, por experiência própria, da escolarização de qualidade inferior destinada aos estudantes mais pobres cuja inteligência era subestimada pelas instituições de ensino, participaria da primeira experiência do PSI de oferta de curso noturno voltado para os operários, defendendo a postura que já adotava como articulista, de que não se devia "simplificar exageradamente a linguagem para evitar infantilizar seu público e converter o discurso político em catecismo doutrinário" (SILVEIRA, 2021, p. 4).

Por que negar que alguns de nós duvidavam? Duvidavam que, encontrando-se apenas uma ou duas vezes por semana, cansados do próprio trabalho, nos fosse impossível encontrar em todos aquela frescura sem a qual a mente não pode comunicar, as vontades não podem aderir e a escola não pode cumprir-se como série de atos educativos, vividos e sentidos em comum [...]

E vimos à nossa volta, apinhados, apertados uns contra os outros nos bancos incômodos e no espaço exíguo, estes alunos insólitos, na maior parte não jovens, fora, portanto, da idade em que aprender é coisa simples e natural. Todos cansados por um dia de fábrica ou de escritório, seguir com a atenção

mais intensa o decorrer da lição, esforçando-se por assiná-la no papel, fazendo sentir de modo concreto que entre quem fala e quem escuta se estabeleceu uma corrente viva de inteligência e de simpatia. Isto não seria possível se o desejo de aprender, para estes operários, não surgisse de uma concepção do mundo que a própria vida lhes ensinou e que eles sentem necessidade de esclarecer para a possuir concretamente, para poder atuá-la plenamente. É uma unidade viva que em vão se procura criar nas escolas burguesas. A nossa escola é viva porque vós, operários, lhe trazeis a melhor parte de vós, a que a fadiga da fábrica não pode enfraquecer: a vontade de vos tornardes mais esclarecidos. Toda a superioridade de vossa classe, neste confuso e tempestuoso momento, vemo-la expressa neste desejo de adquirir conhecimento, de vos tornardes capazes, donos do vosso pensamento e da vossa ação, artífices diretos da história da vossa classe (GRAMSCI, [1916] 2010 p. 67 e 68).

Em 1923, o recém-instaurado regime fascista ditatorial de Benito Mussolini reformou o sistema escolar italiano, acentuando ainda mais a separação “entre a formação técnica e profissional (para o trabalho) e a formação cultural e científica para o desenvolvimento “espiritual” da humanidade e, naturalmente, para a direção política do país” (MONASTA, 2010, p. 14). Modelo que foi transplantado para o Brasil pela ditadura do Estado Novo (1937/1945) e aprofundado pela Ditadura Militar (1964/1985), quando a Lei nº 5.692/1971 obstruiu os sonhos da jovem Capitã Pedrina de cursar medicina, hoje, Doutora em Comunicação Social por Notório Saber pela UFMG.

Preso, arbitrariamente, em 1926, pelo estado fascista italiano, Gramsci foi condenado em 1928. O procurador-geral conclui a redação da requisitória da condenação ao juiz “com a seguinte intimação: *Devemos impedir esse cérebro de funcionar durante vinte anos*” (MONASTA, 2010, p. 15).

Não impediram. No cárcere, Gramsci produziu uma obra seminal de quase três mil páginas que foram salvas pela cunhada Tatiana, que as levou, clandestinamente, para fora da Itália, e que vieram a público com a “queda do regime fascista e no fim da Segunda Guerra Mundial, entre 1947 e 1951”, abordando temas diversos, especialmente, a função educativa e política exercida pelos intelectuais (MONASTA, 2010, p. 15).

Em 1934, Gramsci recebeu liberdade provisória, com a saúde já bastante debilitada, vindo a falecer em 1937, sem concluir sua extraordinária obra que continua sendo lida no mundo todo cuja inconclusibilidade nos torna ainda mais conscientes dos aprendizados legados por aquelas/es que nos ensinam, com a força do seu exemplo, que sempre podemos “ser mais” (FREIRE, 2018) e, principalmente, perseverar, “sonhar de olhos abertos” e “dirigir violentamente a atenção para o presente assim como é, se se quer transformá-lo. Pessimismo da inteligência, otimismo da vontade” (GRAMSCI, [1932] 2017, p. 318).



*Senhora do Rosário
A Senhora é uma mãe tão boa
Venha ver os seus filhos ajoelhados
Aos seus pés pedindo força
Para vencer na vida*

*Senhora do Rosário
Eu vim aqui agradecer
Eu hoje cedo levantei pedindo força
Senhora meu deu a força
Estou aqui para agradecer¹⁹⁸.*

(Cânticos, Capitã Pedrina, Doutora Docente de FT em Saberes Transversais, aula UFMG/2019)¹⁹⁹

¹⁹⁸ Foto da Capitã Pedrina de Lourdes Santos. Fonte da imagem: <https://www.saberestradicionais.org/pedrina-de-lourdes-santos/>

¹⁹⁹ Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=L02aQdZX3No>

TRANSFORMAR

Na década de 1970 a historiadora negra Beatriz Nascimento foi uma das principais precursoras nos debates que impulsionaram a retomada do legado dos quilombos como força viva e dinâmica que se lança no horizonte da sociedade brasileira que trouxeram para o plano do consciente o conteúdo latente dessas memórias seculares que sempre foram (continuam sendo), sistematicamente, desfiguradas e recalçadas pelos esforços permanentes de imposição de uma amnésia coletiva.

Esses debates ficaram mais conhecidos pelo grande público com a síntese elaborada por Abdias do Nascimento no seu seminal ensaio *O Quilombismo: Um Científico Emergente do Processo Histórico-Cultural das Massas Afro-brasileiras*, originalmente lançado em 1980, no Congresso de Cultura Negra das Américas, no Panamá. Na sua apresentação das teses sobre o quilombismo, Abdias do Nascimento destaca, inclusive, as contribuições de Beatriz Nascimento que considerava ter “o quilombo exercido um papel fundamental na consciência histórica dos negros” (NASCIMENTO, Beatriz, 1973, *apud* NASCIMENTO, Abdias, 1980, p. 256).

Maria Beatriz Nascimento, ou Beatriz Nascimento, como ela assinava os seus escritos, nasceu em Aracaju/SE, em 1942. Ainda criança, mudou-se com a família para a zona norte do Rio de Janeiro/RJ, onde, em 1967, iniciou sua graduação em História, na UFRJ. Nesse mesmo período, estagiou no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro²⁰⁰, sob orientação do historiador José Honório Rodrigues. Concluiu o curso em 1971 e, após a formatura, trabalhou no CPDOC/FGV (setor de História Oral) e no Museu Histórico Nacional. Em 1984, se tornou professora efetiva da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro (SILVA, 2020).

²⁰⁰ No ano de 1954 Honório Rodrigues foi nomeado diretor do Arquivo Nacional, dando início a uma importante reestruturação do órgão, com a realização de diagnósticos, formação de quadros técnicos, tradução de obras de referência, disponibilização de base de documentos e ampla modernização institucional viabilizada pela aprovação de novo Regimento (Decreto 44.862/1958). Foi destituído do cargo em 1964, quando o Brasil sofreu um golpe militar. Segundo Ratts (2021), quando Beatriz Nascimento estagiou no Arquivo Nacional, fez parte da equipe de Honório Rodrigues que estava envolvido com a sistematização de dados que resultaram na publicação do livro *O Parlamento e a Evolução Nacional* (Senado Federal: Brasília, 1972). Essa experiência teve um papel importante nas pesquisas sobre os quilombos que a autora passaria a se dedicar nos próximos anos.

Desenvolveu sua trajetória intelectual de uma maneira indissociável ao histórico de ativista. Em 1974, participou das reuniões do então recém-criado Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA) abrigado na Universidade Cândido Mendes, onde foram realizados os primeiros encontros entre os intelectuais e ativistas negros do Rio de Janeiro que, em junho de 1978, participaram da fundação do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNU) (BARRETO, 2018)²⁰¹.

Também foi nas reuniões do CEAA que surgiram, em 1975, grupos de estudos que tiveram um papel importante nas articulações que deram origem ao MNU: Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), Sociedade Internacional Brasil-África (SIMBA), Grupo de Trabalho André Rebouças (GTAR), vinculado à Universidade Federal Fluminense (UFF), entre outros formados a partir dos desdobramentos desses três primeiros núcleos²⁰².

Beatriz Nascimento ajudou a fundar o GTAR, realizando, ao longo de vários anos, atividades de orientação e de organização de eventos de formação de estudantes universitários, com destaque para a “Semana de Estudo sobre a Contribuição do negro na Formação Social” que trazia, anualmente, especialistas

²⁰¹ No dia sete de julho de 1978, as lideranças e os representantes de várias entidades negras de diferentes estados organizaram um grande ato público nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, em protesto contra discriminação racial sofrida por quatro garotos do time de voleibol do Clube de Regatas Tietê e contra a prisão, tortura e morte de Robson Silveira da Luz, nas dependências do 44º Distrito de Guaianases, trabalhador e pai de família acusado de roubar frutas numa feira. O ato constituiu-se como um marco para a fundação Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial que passou a realizar uma série de protestos e de denúncias, além de organizar debates, seminários e atividades de formação, fomentando uma ampla discussão sobre a temática racial, do ponto de vista da comunidade negra, que tiveram um papel importante nas lutas contra a Ditadura Militar. A atuação do MNU também se destacou durante o processo de abertura democrática, revelando grande força nos debates que culminaram na conquista de direitos de cidadania para a população negra brasileira na Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988.

²⁰² Nesse período, o GTAR era um dos poucos espaços de diálogo entre intelectuais brancos e negros, gerando alguns conflitos com outros coletivos negros que, apesar de reconhecerem a importância dessas discussões, entendiam que a universidade era um ambiente elitizado e distante da base social da militância negra (SILVA, 2018).

Segundo Gonzáles, esses dilemas também foram enfrentados pelo IPCN e SIMBA, impulsionando a criação de “circuitos itinerantes” do IPCN em bairros da zona norte do Rio de Janeiro e alguns integrantes do SIMBA optaram pela criação do Centro de Estudos Brasil-África em São Gonçalo, município da região metropolitana do Rio de Janeiro (2018 [1982], p. 159).

A jornalista e historiadora Sandra Martins da Silva (2018), fez uma dissertação sobre a trajetória do grupo a partir de documentos e de entrevistas com alguns dos seus fundadores, tendo a autora participado do GTAR de 1986 até 1995, quando o grupo encerrou suas atividades. Segundo Silva, nas décadas de 1970 e de 1980, tanto o IPCN quanto o SIMBA buscaram se articular, principalmente, no campo artístico e cultural, mantendo o GTAR foco mais específico nas discussões acadêmicas e nas atividades de formação de estudantes.

para ministrar cursos e palestras sobre a questão negra que também produziam artigos inéditos sobre a temática das suas atividades para posterior publicação pelo GTAR no Caderno da Semana de Estudos (Cf. SILVA, 2018).

Entre 1979 e 1981, fez pós-graduação lato senso em História, na UFF, obtendo duas bolsas de curta duração (uma da Casa Léopold Senghor e outra da Fundação Ford), que lhe renderam convite do governo da República Popular de Angola (RPA) para realizar pesquisas de história oral e contribuir para o tratamento arquivístico dos documentos do Conselho Federal de Cultura da RPA (BATISTA, 2016, p. 45). Em 1979, começou um mestrado em História, na UFF, mas trancou o curso em 1983 e, posteriormente, em 1985, sem chegar a concluir (BARRETO, 2018).

Em 1994, iniciou outro mestrado na Escola de Comunicação da UFRJ, interrompido em 28 de janeiro 1995, após ser assassinada pelo namorado machista e misógino de uma amiga que sofria violência de gênero e que se aconselhava com ela. Em 2000, seu acervo particular foi doado pela filha, Betânia Nascimento Freitas Gomes, para fins de criação do fundo Maria Beatriz Nascimento, gerido pelo Arquivo Nacional do Rio de Janeiro²⁰³.

Com a publicação de obras póstumas²⁰⁴, a sua produção textual que havia caído em esquecimento foi resgatada, voltou a circular e tem sido recepcionada com notável entusiasmo, com a “demanda crescente por parte de ativistas, estudantes e pesquisadores ávidos pelo conhecimento e reconhecimento da produção intelectual de negros e negras de diferentes gerações” (REGINALDO, 2021, p. 597).

²⁰³ Segundo as informações disponíveis no sítio eletrônico do Arquivo Nacional, o acervo particular foi entregue para o fundo Maria Beatriz Nascimento em junho de 1999 e a doação formalizada em março de 2000. Dispõe de materiais produzidos entre os anos de 1961 e 1996, consistindo em: “correspondência, roteiro de filme, projeto e relatórios de pesquisa, publicações, estudos, fotografias sobre quilombos e a presença do negro na sociedade brasileira, discos e fitas em VHS”. Fonte: <https://dibrarq.arquivonacional.gov.br/index.php/maria-beatriz-nascimento-2> Acesso em 27/11/2019.

²⁰⁴ Após a sua morte, foram editados quatro livros com artigos, ensaios, poemas, aforismo, entrevistas e alguns textos inéditos:

Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento (RATTS, Alex. (Org.), São Paulo: Instituto Kuanza, 2007); *Todas [as] distâncias: poemas, aforismos e ensaios de Beatriz Nascimento* (RATTS, Alex; GOMES, Bethânia (Org.), Salvador: Ogum's Toques Negros, 2015); *Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: Possibilidades nos dias da destruição* (NASCIMENTO, Beatriz. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018); *Uma História Feita por Mãos Negras* (RATTS, Alex. (Org.). NASCIMENTO, Beatriz, Rio de Janeiro: Zahar, 2021).

Beatriz Nascimento foi uma mulher extremamente ativa que produziu intensamente por mais de trinta anos. Nas décadas de 1970/1980 se destacou como estudiosa, ativista e figura pública, principalmente no seio da intelectualidade e da militância negra, onde era mais conhecida (RATSS, 2006, 2015, 2021). Transitou por diferentes espaços, linguagens e áreas de pesquisa e sua produção intelectual se entrelaça aos dilemas e anseios de uma vigorosa geração de pensadoras/es e ativistas negra/os que deixaram um legado inestimável, no campo das ideias e das lutas antirracistas e pela abertura democrática²⁰⁵.

Em 1974, bem no auge da repressão da Ditadura Militar²⁰⁶, publicou dois artigos na tradicional *Revista de Cultura Vozes* (“Por Uma História do Homem Negro” 68 (1), 1974, p.41-45; “Negro e Racismo” 68 (7), 1974, p. 65-68) que analisavam o racismo como chaga generalizada no Brasil, a todo momento “demonstrado” e “sentido” pela população negra, mesmo quando revestido de insidiosa “sutileza”. Assuntos que, à época, eram considerados “perigosos” e proibidos pela Lei de Segurança Nacional de 1969²⁰⁷. Esses dois artigos se

²⁰⁵ Mencionar a existência desses vínculos não significa dizer que a relevância da obra de Beatriz nascimento se resume a sua dimensão “política” e “coletiva”, buscando-se, ao contrário, destacar os compromissos de uma estudiosa e que, além de ter produzido reflexões singulares, sempre procurou dialogar com as difíceis questões do seu tempo, se engajando na abertura de novas frentes da luta antirracista e pela dignidade e cidadania da população negra num dos momentos mais obscuros da história política do Estado brasileiro

²⁰⁶ O primeiro artigo foi publicado no mês de janeiro de 1974, ao final do governo do general Médici, considerado o mais repressivo da história da Ditadura Militar, responsável por vários massacres de civis de que a sequência de operações militares de desmantelamento da Guerrilha do Araguaia (Operação Papagaio 1972; Sucuri 1973, Marajoara 1973-1974) é um dos exemplos mais conhecidos.

Segundo Ratts, dois anos mais tarde, a entrevista concedida por Beatriz Nascimento para a Revista Manchete (intitulada “O Negro Visto por ele mesmo”) foi registrada pela “Divisão de Segurança e Informação, órgão do Ministério da Educação e Cultura que agia na vigilância de supostos opositores do regime por questionarem a ideia de *democracia racial*” (2021, p. 9).

Vale destacar que a entrevista não teve como foco as discussões sobre o racismo e democracia racial, centrando-se nos resultados dos levantamentos documentais sobre os quilombos que evidenciavam a presença de inúmeras organizações alternativas da população negra durante todo o período de vigência da escravidão que Beatriz Nascimento interpretava como uma experiência duradoura, “que sobrevive, não na sua forma original, mas como uma tradição de vida do negro brasileiro” (NASCIMENTO, Beatriz. 2018 [1976], p. 98). Esse ocorrido pode ser um indicativo de que já havia, nesse período, monitoramento/preocupações das autoridades com o desvelamento de um capítulo da história que poderia contribuir para que os quilombos se transformassem em um importante vetor de mobilização popular, como de fato ocorreu nos anos subsequentes.

²⁰⁷ A Lei de Segurança Nacional de 1969 proibia quaisquer atos de incitação “ao ódio ou à discriminação racial” (artigo 39, Inciso IV), conduta que previa pena de reclusão de 10 a 20 anos, sendo que, nesse período, falar sobre racismo era considerado uma “incitação ao próprio racismo” (BARRETO, 2019, p. 30).

tornaram referências nos coletivos universitários negros que começavam a se formar nesse período²⁰⁸, fazendo com que Beatriz Nascimento passasse a mais conhecida em outros circuitos externos ao movimento negro e a ser convidada para dar palestras e entrevistas e escrever, esporadicamente, em impressos populares e jornais de grande circulação²⁰⁹.

Um dos seus trabalhos mais conhecidos e de maior circulação é o longa-metragem *Orí* (1989), obra documental e poética, dirigida pela socióloga Raquel Gerber, que registrou diferentes atividades e lideranças do movimento negro brasileiro nas décadas de 1970/1980, tendo como fio condutor a biografia de Beatriz Nascimento, suas ideias, textos e poesias, por ela narrados ao longo do filme.

Em artigo publicado no *Jornal Nacional do Movimento Negro Unificado*, quando do lançamento do longa-metragem, em 20 de setembro do ano de 1989, Beatriz Nascimento destaca que a construção do filme *Orí* teve como fonte de inspiração nos rituais de iniciação do candomblé e pretendeu refletir “sobre o processo de recriação da identidade nacional através do movimento negro da

²⁰⁸ Segundo Ratts, “nos anos 1970, em todas as regiões do país, especialmente nas grandes capitais, é perceptível a entrada de estudantes negras e negros nas universidades públicas”, em que “uma parte se aglutina e se engaja na formação de grupos que constituíram o movimento negro durante o regime militar” (2001, p. 8).

É importante considerar que até final dos anos de 1960, a intelectualidade negra brasileira havia se articulado, sobretudo, em espaços externos ao ambiente das universidades, o que nos permite considerar que a década de 1970 representou o início da formação de uma comunidade acadêmica negra.

Segundo Lélia Gonzales, o golpe de 1964 teve um efeito dispersivo para os intelectuais negros, resultando no autoexílio de Abdias do Nascimento que era “uma das figuras mais representativas” da geração anterior e na desmobilização de outras lideranças negras, “lançando-as numa espécie de semiclandestinidadade isolada das organizações propriamente clandestinas” (2018 [1982], p. 154). Vale lembrar que Lélia Gonzales participou da criação do MNU e a partir da leitura desse seu artigo (“Nosso movimento Negro na Última Década”) é possível vislumbrar, nesse período, muitos militantes negros passaram a compreender a universidade como um lugar estratégico para o combate ao racismo. Beatriz Nascimento foi uma voz importante nesse contexto e segundo Barreto (2018), “Por Uma História do Homem Negro” foi, inclusive, o primeiro texto debatido nas reuniões do CEEA.

²⁰⁹ “Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: Possibilidades nos dias da destruição” (2018) é atualmente o livro que reúne o maior volume de materiais da autora. Luciene Reginaldo identificou, no referido livro, além de três artigos acadêmicos na *Revista de Cultura Vozes*, os seguintes materiais publicados pela autora na década de 1970: “Foram cinco textos no *Jornal do Brasil*, entre eles duas resenhas e uma carta resposta; um artigo no jornal *Última Hora* e duas resenhas e um ensaio no tabloide *Opinião*. No mesmo período, teve um artigo publicado no jornal *O Movimento* e outro na revista *Isto é*. Além dessas publicações, concedeu duas entrevistas, uma para a revista *Manchete* e a segunda para um documentário produzido pela TV Cultura de São Paulo (2021, p.599). Deve-se, no entanto, considerar a existência de outros materiais não selecionados para organização dessas obras póstumas.

década de 1970” que “passou por todas as suas etapas de iniciação e de reiniciação” e que, desse modo, também pôde sugerir ao Brasil o seu próprio *ressurgimento* (2018, p.342).

Nós, na década de 70, éramos mudos. E os outros eram surdos a nós. A partir de 70 começamos a falar logicamente. E esta lógica estava embutida no processo da própria História do Brasil. Era necessário a lógica, a fala do homem, pois estávamos altamente reprimidos pelo arbítrio. Não é à toa que 1974 marca o nascimento do Movimento Negro e, do meu ponto de vista, a busca do Eu sou. Na verdade, eu sabia quem era. Eu sabia que o Eu estava inteiro. Mas desagregado numa vivência de mundo extremamente repressiva. Daí a possibilidade de sair disso foi a reflexão, voltar para dentro. Tirar de dentro a potência para que houvesse a possibilidade de abertura, de liberdade. E esta abertura é a abertura da nacionalidade brasileira (NASCIMENTO, Beatriz. 2018 [1989], p. 342)²¹⁰.

Ao longo do filme *Orí*, Beatriz Nascimento discorre sobre a inter-relação entre imagem e identidade, invisibilidade e perda da identidade, destacando a enorme importância da memória dos quilombos, não apenas para a população negra, mas também para conjunto da sociedade brasileira.

O Quilombo é uma história, essa palavra tem uma história, também tem uma tipologia de acordo com a região e de acordo com a ordem, do tempo, sua relação com o seu território.

É importante ver que hoje o quilombo traz para gente não mais o território geográfico, mas o território a nível de uma simbologia. Nós somos homens, temos direito ao território, à terra. Várias e várias partes da minha história me contam que eu tenho o direito ao espaço que eu ocupo na nação. E é isso que Palmares está dizendo naquele momento... eu tenho direito a um espaço que eu ocupo dentro desse sistema, dentro dessa nação, dentro desse limite geográfico que é a capitania de Pernambuco.

A terra é o meu quilombo, meu espaço é o meu quilombo.

Onde eu estou, eu estou!

Onde eu estou, eu sou!

²¹⁰ O excerto foi retirado de um artigo publicado no Jornal Nacional do Movimento Negro Unificado, no mês de setembro do ano de 1989, na ocasião do lançamento do filme *Orí*.

O quilombo é memória que não acontece só para os negros, ele acontece para a nação. Ele aparece nos momentos de crise da nacionalidade. A nós não nos cabe valorizar a história. A nós nos cabe ver o “continuum” dessa história. (Transcrição da fala de Beatriz Nascimento no Filme *Orí* de Raquel Gerber, 1989).

Há um antigo ditado que diz que “quem não sabe de onde veio não sabe para onde vai”. Talvez seja justamente por isso que os quilombos sempre ressurgem enquanto uma força especialmente mobilizadora nos momentos de crise da identidade e nacionalidade brasileiras, nos incitando a (re)fazer passos pisados e repisados no solo transmutado em chão da gente. Os quilombos são senhores de uma longa caminhada que atravessa toda a história brasileira, lançando no nosso horizonte a perspectiva de um tempo secular, onde situam os acontecimentos e as gerações que nos antecederam, portanto, a ideia mesmo de uma *herança*, que espreita e nos interpela, desde o presente. A propósito da herança, nos diz Derrida:

A herança não é jamais dada, é sempre uma tarefa. Permanece diante de nós, tão incontestavelmente que, antes mesmo de querê-la ou recusá-la, somos herdeiros, e herdeiros enlutados, como todos os herdeiros (DERRIDA, 1994, p. 78).

Com efeito, não estamos, aqui, tratando de uma tarefa “trivial”. Refletir (ou *refratar*) a herança dos quilombos implica trazer à cena um jogo complexo de lembranças, de esquecimentos, de silenciamentos. De ditos, não-ditos, malditos, benditos, de subentendidos, mal-entendidos, ainda não compreendidos.

Implica também e, sobretudo, em (re)pensar os termos com que essas questões foram colocadas, borrar conceitos, reverberar ruídos para tentar se inspirar (quicá alcançar!) um mundo das ideias impensadas, impensáveis, ainda não pensadas, da sabedoria quilombola, quilombista, aquilombada.

Essa última tarefa, seguramente, é a mais urgente e desafiadora e, por isso mesmo, a mais adiada, a mais temida e a mais atacada. Já que a ideia de ataque interveio, façamos uma rápida incursão ao campo mesmo de batalha.

Lege lata, Lege ferenda...

Julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 3239 no

Supremo Tribunal Federal (STF). Brasília, 18 de abril do ano de 2012²¹¹.

Retomemos, para fins de um pequeno exercício, pequenos trechos do voto do Ministro Antônio Cezar Peluso, em que o Relator da ADI 3239 apresenta as suas considerações quanto à alegação de existência de suposto vício inconstitucional material no uso de critérios de “autoatribuição” para a identificação das comunidades remanescentes dos quilombos. Não, sem antes, recorrer ao juízo dos “decanos”.

O Ministro Cezar Peluso introduz o assunto recuperando os argumentos do Ex-ministro e Ex-Presidente do STF, Carlos Velloso, *amicus curiae* pela Confederação Nacional da Indústria – CNI²¹².

*Muito se escreveu a respeito do tema. A maioria dos trabalhos, bons trabalhos, é necessário registrar, são, entretanto, trabalhos metajurídicos, escritos **sob o ponto de vista étnico** – alguns chegam a falar num ramo do Direito, **o Direito Étnico** – sócio-antropológico e político. São bons trabalhos, repete-se, **que pugnam mais pelo ideal de proteção aos descendentes dos quilombolas**, o que é elogiável. **Por tal razão, são muito mais de “lege ferenda” do que de “lege lata”, refletidores, portanto, do que devia ser, tendo em consideração os conceitos metajurídicos em que se assentam, do que efetivamente, é, tendo em linha de conta conceitos jurídicos**” (Grifos nossos. VELLOSO, *apud*, PELUSO, 2012, p. 19).*

Mais adiante, o Ministro Cezar Peluso nos apresenta o seu próprio juízo sobre essa mesma questão.

*Reafirmo que os respeitáveis trabalhos desenvolvidos por juristas e antropólogos, que pretendem ampliar e modernizar o conceito de “quilombos”, guardam natureza metajurídica e por isso **não têm, nem deveriam ter, compromisso com o sentido que apreendo ao texto***

²¹¹ A ADI 3239 foi uma ação ajuizada pelo Partido da Frente Liberal (PFL), atual Democratas (DEM), que imputava diversas inconstitucionalidades, formais e materiais, ao Decreto 4.887/2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos.

²¹² O ex-ministro, Carlos Velloso, emitiu parecer acostado à manifestação do *amicus curiae* Confederação Nacional da Indústria – CNI, no julgamento da ação em epígrafe.

constitucional (...). Não é por outra razão que o artigo 68 do ADCT alcança apenas certa categoria de pessoas, dentre outras tantas que, por variados critérios, poderiam ser identificadas como “quilombolas” (Grifos nossos. PELUSO, 2012, p. 39)

Clara está a injunção do Ministro Cesar Peluso em afastar o que viceja a “lege ferenda”. E *não é por outra razão* que decide subtrair o direito de milhares de comunidades quilombolas de se autodefinirem. Mesmo admitindo serem eles, de fato (mas não de *direito*), o que afirmam ser, segundo variados critérios validados em juízos “respeitáveis”.

Clara está a injunção do Ministro Cesar Peluso em ratificar aquilo que faculta e propicia a “lege lata”. E *não é por outra razão* que decide seguir desterrando, para que o “latifúndio” possa se perpetuar, doravante e diferido, nas terras do *MATOPIBA*²¹³.

Somos todos herdeiros dos quilombos, o que não significa dizer que sejamos “igualmente” herdeiros, ou que a herança dos quilombos seja uma coisa “una”. Muito pelo contrário, é preciso que “consideremos, em primeiro lugar, a heterogeneidade radical e necessária de uma herança” (1994, p. 33).

Uma herança não se junta nunca, ela não é jamais uma consigo mesma. Sua unidade presumida, se existe, não pode consistir senão na injunção de reafirmar escolhendo. É preciso quer dizer é preciso filtrar, peneirar, é preciso escolher entre os vários possíveis que habitam uma mesma injunção. E habitam-na de modo contraditório, em torno de um segredo (1994, p. 33).

A herança dos quilombos é um legado múltiplo, plural, disparatado, diversamente inscrito em variados suportes dissonantes, contraditórios, não coincidentes. Não falemos, pois, senão nas impressões incomensuráveis que habitam a imensidão de singular desconjunto.

²¹³ MATOPIBA é acrônimo criado com as iniciais dos estados do **Maranhão**, **Tocantins**, **Piauí** e **Bahia**, consistindo numa extensa área de cerrados e de caatinga que vem sofrendo um acelerado processo de expansão de uma nova fronteira agrícola de monocultura de larga escala.

Ela está grafada nos riscos vincados na pedra inquebrantável da memória, onde os palmarinos afiavam as suas lanças; nos registros contábeis das expedições de aniquilamento de Diogo Botelho, de Fernão Carrilho e de Domingos Jorge Velho; nos sermões de Padre Antônio Vieira; e na petição de Esperança Garcia, primeira advogada negra brasileira.

Nos pontos firmados da umbanda e terecô, no transe do candomblé de angola e keto, no jogo de angola rasteiro, no compasso malandro e valente do frevo, no régio cortejo do baque virado, na rezinga do congo e no choro de ingoma dos moçambiqueiros.

Na poesia oceânica de Beatriz Nascimento; no luso-tropicalismo de Gilberto Freyre; na confluência contra colonialista de Nego Bispo; na América Ladina de Lélia Gonzáles; no “Arena Conta Zumbi” de Augusto Boal; nas cabeças decapitadas de Lampião e de Maria Bonita, por décadas, morbidamente expostas no Museu de Antropologia do Instituto Nina Rodrigues.

Na ponta da pena que redigiu a Lei Áurea; nos discursos de Abdias do Nascimento, de Carlos Alberto Caó e de Benedita da Silva no Parlamento brasileiro; nos acórdãos publicados sítio eletrônico do Supremo Tribunal Federal; na bandeira dos acampamentos do MST.

Nas velas, nas favelas, nos roçados, nos esbulhos e espólios. No luto do verbo de Luiza Mahin, Negro Cosme, Zumbi, Dandara, Marielle Franco, Nego Bispo. Presente! Começo, Meio, Começo!

Uma herança não se junta nunca!

Revela naquilo que jaz oculto e retém ao se manifestar. Lampeja na fina incisão dilacerante dos corpos (tão diversos!), anunciando, no fio da navalha cortante, experiências que não se deixam datar na ordem instituída nos calendários.

Se a legibilidade de um legado fosse dada, natural, transparente, unívoca, se ela não pedisse e não desafiasse ao mesmo tempo a interpretação, não se teria nunca o que herdar. Seríamos afetados por isso como por um causa – natural ou genética. Herda-se sempre um segredo que diz – “leia-me, alguma vez será capaz?” (DERRIDA, 1994, p. 33).

A palavra segredo tem a origem no vocábulo em latim, *Secretus*, que diz respeito ao que está oculto e também ao que foi “colocado à parte”. Do latim *Secretus* também deriva a palavra “secretário”, isto é, a quem se confia os “segredos” que, portanto, está à par dos podres dos seus mandatários, dissimulando-os, ocultando-os, no fundo falso da gaveta dos arquivos mais pútridos da humanidade.

Segundo Derrida, “não há arquivo sem o espaço instituído de um lugar de impressão”, possuindo a palavra “arquivo” dupla raiz derivativa de *Arkhê*, que designa, ao mesmo tempo, *começo* e *comando* (2001, p. 8).

Este nome coordena aparentemente dois princípios em um: o princípio da natureza ou da história, “ali onde” as coisas “começam” – princípio físico, histórico ou ontológico –, mas também o princípio da lei “ali onde” os homens e os deuses “comandam”, “ali onde” se exerce a autoridade, a ordem social, “nesse lugar” a partir do qual a “ordem” é dada – princípio monológico (2001, p. 11).

Também segundo Derrida, no sentido latino, *archivum*, nos remete ao “*arkheion* grego: inicialmente uma casa, um domicílio, a residência dos antigos magistrados superiores, aqueles que comandavam” (2001, p. 12).

Aos cidadãos que detinham e assim denotavam o poder político reconhecia-se o direito de fazer ou de representar a lei. Levada em conta a sua autoridade publicamente reconhecida, era em seu lar, nesse “lugar” que era a casa deles (casa particular, casa de família ou casa funcional) que se depositavam então os documentos oficiais. Os “arcontes” foram os seus primeiros guardiões. Não eram responsáveis apenas pela segurança física do depósito e do suporte. Cabiam-lhes também o direito e a competência hermenêuticos. Tinham o poder de “interpretar” os arquivos. Depositados sob a guarda desses arcontes, estes documentos diziam, de fato, a lei: eles evocavam a lei e convocavam à lei. Para serem assim guardados, na jurisdição desse “dizer a lei” eram necessários ao mesmo tempo um guardião e uma localização. Mesmo em sua guarda ou em sua tradição hermenêutica, os arquivos não podiam prescindir de suporte nem de residência (2001, p. 12-13).

Derrida analisa a função *árquica* que, segundo ele, seria, na verdade,

“patriárquica, sem a qual nenhum arquivo viria à cena nem aparecia como tal”, nomeada por esse autor de *topo-nomologia*, estreita correlação entre o princípio *topológico* (começo, suporte e lugar de consignação) e o princípio *monológico* (comando, autoridade e privilégio hermenêutico).

Resulta daí que uma parte importante para a legibilidade da herança dos quilombos, por muito tempo, permaneceu atrelada ao cruzamento dessas duas dimensões: consignação e/ou confinamento dos registros pelas instâncias de autoridade/controle de toda e qualquer possibilidade de exegese – filtrando, peneirando, interditando, adiando, ocultando, assim, *os vários possíveis que habitam uma mesma injunção*.

Resulta daí e alhures, dificuldades consideráveis de legibilidade e leitura que demandam, por um lado, que observemos a superfície de planos soterrados formando a massa compactada e, por outro, que escavemos as camadas sobrepostas, desencontradas, contraditórias, sem temer, em meio ao amontado pulverulento e de odores fedegosos, “voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo” (BENJAMIM, 1987, p. 239)

Pois 'fatos' nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. Ou seja, as imagens que, desprendidas de todas as conexões mais primitivas, ficam como preciosidades nos sóbrios aposentos de nosso entendimento tardio, igual a torsos na galeria do colecionador. E certamente é útil avançar em escavações segundo planos. Mas é igualmente indispensável a enxada cautelosa e tateante na terra escura. E se ilude, privando-se do melhor, quem só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho (BENJAMIN, 1987, p. 239).

Desde então, não cessou mais de se perguntar: O que é quilombo? Quem é quilombo? Onde é quilombo? Quem foi quilombo? Quem é Zumbi? O que é Zumbi? Pessoa ou título que nomeia chefatura guerreira? É um ou mais de um?

Primeiramente o luto. Não falemos senão dele. Este consiste sempre em tentar ontologizar os restos, torná-los presente, em primeiro lugar, em “identificar” os despojos e em “localizar” os mortos [...]. É preciso saber. É preciso “sabê-lo”. Ora saber é saber “quem” e “onde”, saber de quem é propriamente o corpo, e

onde este repousa – pois ele deve permanecer em seu lugar. Em lugar seguro. [...] Nada seria pior para o trabalho do luto do que a confusão ou a dúvida: “é preciso” saber quem está enterrado onde e “é preciso” (saber – assegurar-se) que, nisso que resta dele, “há resto”. Que ele se mantenha aí e não saia mais daí (DERRIDA, 1994, p. 25).

“Dizem” que Zumbi foi aniquilado por um bandeirante paulista, cabra “bruto”. Teve a sua cabeça decepada, salgada e exposta em praça pública, no Pátio do Carmo, na cidade do Recife. Era guerreiro, dos mais valentes, mas não era imortal.

Onde jaz? A prova cabal não foi possível encontrar... Luto sem corpo? Problemático, vira vulto, assombração, aparição que puxa a perna. Re-aparece em todo lugar.

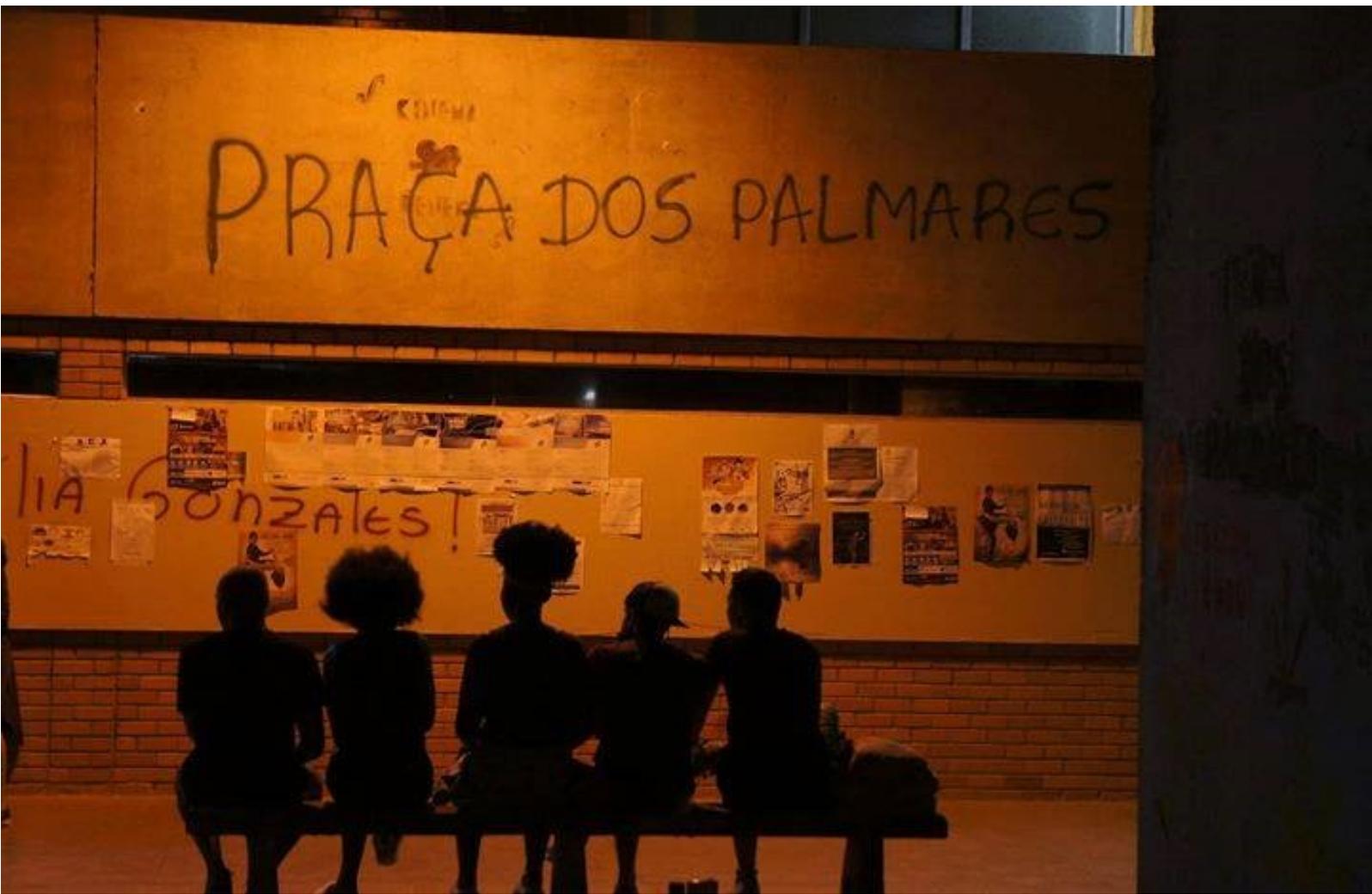
[Um espectro ronda a universidade. O espectro do quilombismo!]

“Enfim, a coisa trabalha, quer transforme ou se transforme, quer componha ou decomponha” (DERRIDA, 1994, p. 25). Trabalhem: “Quilombo é uma realidade que veio para ficar” (CANDEIA & ISNARD, 1978, p. 88)

NOTÍCIAS

*Por menos que conte a história
não te esqueço meu povo
se Palmares não vive mais
faremos Palmares de novo*

*Ontem um distinto senhor me disse:
– Filho não pense nessas coisas
(naturalmente mandei-o à merda)
(LIMEIRA, 1983, p. 21)*



(UnB/2017. *Começo-Meio-Começo*. Vivas, Vivas, Nego Bispo!)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, A. Lima. “A legitimação do intelectual negro no meio acadêmico brasileiro: negação de inferioridade, confronto ou assimilação intelectual? Afro-Ásia, n. 25-26, p. 281-312, 2001.
- ARENDT, H. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ARONI, A. “50 anos da Reforma Universitária de 1968: a reforma que não acabou”. *Revista Brasileira De História Da Educação*, 17(3[46], 2017.
- BAIA HORTA, J. S. *Gustavo Capanema*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.
- BARBOSA, M. LIGIA O. “Ensino Superior: Massificação ou Democratização? Conferência de Abertura” Em: Coleção Cadernos do LEPES Volume 1: Educação superior no Brasil contemporâneo: estudos sobre acesso, democratização e desigualdades e-book. HERINGER, R. (org). Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, 2018.
- BARRETO, A. L; FILGUEIRAS, C. A. L. “Origens da Universidade Brasileira”. *Química Nova*, São Paulo, v. 30, n. 7, p. 1780-1790, 2007
- BARRETO, R. “Introdução”. Em: NASCIMENTO, Beatriz. *Quilombola e Intelectual. Possibilidades nos Dias de Destruição*. São Paulo: Editora Filhos de África, 2019.
- BATAILLE, G. *Documents*. PENNA, J.C. & MORAES, M. J. (Trad) Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2018.
- BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.
- _____. “Escavando e Recordando”. Em: *Obras Escolhidas II. Rua de Mão Única*. São Paulo: Brasiliense, pp.239-240, 1987.
- _____. “Teses Sobre o Conceito da História”. In: LÖWY, Michael. *Alarme de Incêndio: uma Leitura das Teses Sobre o Conceito de História*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.
- BENTES, N. “Brasil-Durban-Brasil. Um Marco da Luta Contra o Racismo”. *Rev. Bras. Polít. Int.* 45 (2): 198-223 [2002].
- BHABHA, H. K. “A outra questão. O estereotipo, a discriminação e o discurso do colonialismo”. EM: *O local da cultura*. AVILA, REIS & GONÇALVES (Trad.) Belo Horizonte, Editora UFMG, 1998.
- BISPO DOS SANTOS, A. *Colonização, Quilombos. Modos e Significações*. Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, 2015. p. 9-15.
- _____. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora / Piseagrama, 2023.
- BOAVENTURA, E. M. A construção da universidade baiana: origens, missões e afrodescendência. Salvador: EDUFBA, 2009
- BONAVIDES, P.; AMARAL, R. *Textos Políticos da História do Brasil*. 3. ed. Brasília: Senado Federal, 2002.

BRAGA, M.M; PEIXOTO, M.C.L. "Expansão dos cursos noturnos na UFMG: uma política efetiva de inclusão social?" In: Peixoto, Maria do Carmo de Lacerda; Aranha, Antônia Vitória. *Universidade pública e inclusão social: experiência e imaginação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 92-118.

BRAGHINI, K. M. Z. "A história dos estudantes "excedentes" nos anos 1960: a superlotação e um "torvelinho de situações improvisadas". Em: *Educar em Revista*, Editora UFPR, Curitiba, n. 51, p. 123-144, jan./mar. 2014.

BRASIL. A Fundação Cultural Palmares na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (MOURA, C. A. & BARRETO, J.N. org.), 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *A democratização e expansão da educação superior no país 2003 - 2014*, Brasília: 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192

BRAZ, E. A.; SILVA, D. L.; RIBEIRO, E. M. "As ações afirmativas e o acesso dos quilombolas à educação superior". *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 58, p. 1-17, jul./set. 2021.

CAMPELLO, T.; GENTILI, P. "As múltiplas faces da desigualdade". In: CAMPELLO, T. (Ed.). *Faces da desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás*. Brasil: FLACSO, 2017.

CAMPOS, L. A. "O pardo como dilema político". *Insight Inteligência*, v. 62, 80-91, 2013.

CANDEIA & ISNARD. *Escolas de samba: a árvore que esqueceu a raiz*. Rio de Janeiro, Lidorador/SEEC/1978.

CARNEIRO, S. "A batalha de Durban". *Revista Estudos Feministas*, v. 10, n. 1, p. 209-214, 2002

CARVALHO, C. H. de A. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 54, jul./set. 2013.

CARVALHO, J. J. *A Política de Cotas no Ensino Superior. Ensaio Descritivo e Analítico do Mapa das Ações Afirmativas no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação/Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa. 2016.

_____ "Cotas étnico-raciais e cotas epistêmicas: bases para uma antropologia antirracista e descolonizadora". Em: *MANA* 28(3): 1-36, 2022.

_____ "Encontro de Saberes e Descolonização: Para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras". Em: COSTA, J. B., TORRES, N. M. & GROSSFOGUEL, R. (Org.). *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 79-106, 2018.

_____ ""Espetacularização" e "Canibalização" das Culturas Populares na América Latina". Em: *Revista Antropológicas*, Recife: UFPE: v.21 (1): 39-76, 2010.

_____ & VIANNA. “O encontro de saberes nas universidades, uma síntese dos dez primeiros anos”. Em: *Revista Mundaú*, n.9. pp.23-49. Maceió: UFAL, 2020.

_____ “Uma voz quilombola na contra-colonização da academia”. Em: BISPO DOS SANTOS, A. *Colonização, Quilombos. Modos e Significações*. Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, 2015. p. 9-15.

_____ “Universidade aberta a novos saberes, sujeitos e epistemologias: um modelo para a refundação das universidades brasileiras”. Em: *Cienc. Cult.* [online], vol. 75, n.1, pp.01-08, 2023.

_____ “Universidades Empobrecidas de Conhecimento”. Entrevista concedida por José Jorge de Carvalho à Revista de História da Biblioteca Nacional. Cadernos de Inclusão 3. Brasília. INCTI/UnB/CNPq, 2011. Disponível em: http://www.academia.edu/29536690/Universidades_empobrecidas_de_conhecim ento.pdf.

_____ “As Ações Afirmativas como Resposta ao Racismo Acadêmico e seu Impacto nas Ciências Sociais Brasileiras”. *Teoria e Pesquisa*. N. 42 & 43, jan/jul, 303-340, UFSCAR, 2003.

_____ “Abusos da Antropologia em um Contexto de Tensão Racial: o Caso das Cotas para Negros na UnB”. *Horizontes Antropológicos*, n. 23, Porto Alegre, 2005.

_____ “O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro”. *PADÊ: estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos*. UniCEUB, FACJS, 49, v. 2, n. 1/07, 2007.

_____ *A Política de Cotas no Ensino Superior. Ensaio Descritivo e Analítico do Mapa das Ações Afirmativas no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação/Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa. 2016.

_____ “Cotas étnico-raciais e cotas epistêmicas: bases para uma antropologia antirracista e descolonizadora”. *MANA* 28(3): 1-36 2022

_____ “Los Estudios Culturales em América Latina: interculturalidad, acciones afirmativas y Encuentro de Saberes!”. Em: *Tábula Rasa*, nº 12, 229-251, 2010.

CARVALHO, J. J. & FLÓREZ, J. F. “Encuentro de Saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocêntrico”. Em: *Nómadas*, nº 41, 131-147. 2014.

CASTRO, J. *Geografia da Fome*. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1946.

CLIFFORD, J. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998

COSTA, S. “A mestiçagem e seus contrários – etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo”. *Tempo Social, Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, 13(1): 143-158, maio de 2001.

CUNHA, L. A. *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CURY, C. R. “A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia”. Em: *Educação e Sociologia.*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009.

- CURY, C.R.; TAMBINI, M.; SALGADO, M; AZZI, S. “A Profissionalização do Ensino na lei nº 5692/71”. INEP. Brasília, 1982
- DE JESUS, R. E., & GOMES, N. L. “A “Constituição” da Nação Brasileira em Disputa: o Debate em Torno da (in) Constitucionalidade das Ações Afirmativas”, *Revista TOMO*, 2014.
- DELEUZE G. & GUATTARI, F. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia* (Vol. 1). Rio de Janeiro, RJ: Editora 34, 2017.
- DERRIDA, J. *Espectros de Marx: o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova internacional*. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 1994.
- _____. *Mal de Arquivo. Uma Impressão Freudiana*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- DIDI-HUBERMAN, G. *A semelhança informe: ou o gaio saber visual segundo Georges Bataille*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.
- DOMINGUES, P. “O Recinto Sagrado: educação e antirracismo no Brasil”. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 138, set. /dez, 2009.
- DURHAM, E.; GOLDEMBERG, J. G. “Cotas nas universidades públicas”. *Jornal O Estado de São Paulo*, 22 de março de 2006, p. 2
- DURHAM, E. R. *O ensino superior no Brasil: público e privado*. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.
- DURHAN, E; SAMPAIO, H. O Ensino Privado no Brasil. São Paulo: USP - NUPES, Documento de Trabalho 3, 1995.
- Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA, 2021). FREITAS, J. B. de; PORTELA, P.; FERES JÚNIOR, J.; SÁ, I. & LIMA, L. “Política afirmativa para quilombolas nas universidades públicas brasileira”. Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ, 2021.
- GUANES, S.A. & MESNESES, G.G.L. “Encontro de Saberes e Cotas Epistêmicas: a experiência da Universidade Federal da Integração Latino-Americana”. Em: *Ayé: Revista de Antropologia*, n. 1, v. 5, pp. 11-34, 2023.
- GUERRERO, H. V. “Francisco Mendes Pimentel: As glórias e tragédias de um homem” *Rev. Fac. Direito UFMG, Belo Horizonte*, n. 76, pp. 445-453, jan./jun. 2020
- FAGNANI, E. “Projeto de país, desigualdade e poder da desinformação. In: FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO”. *Qual é o Projeto de Desenvolvimento para o Brasil do Futuro?* São Paulo: 1. nov. 2017. p. 4-20
- FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS. L. A.; DAFLON, V.; VENTURINI. *Ação afirmativa: conceito, história e debates*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018.
- FERREIRA, S. de J. *Mulheres negras em Durban: as lideranças brasileiras na Conferência Mundial contra o Racismo de 2001*. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania, da Universidade de Brasília, 2020.
- FILARDI, A.M.B. A expansão o do ensino superior no Brasil: da reforma de 1968 ao anteparo a internacionalização o na de cada de 1980. Tese de Doutorado.

Educação, UFSCAR, 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. *Política e educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FRY, P. (2006). "Ciência social e política "racial" no Brasil". *Revista USP*, (68), 180-187.

Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA, 2021). FREITAS, J. B. de; PORTELA, P.; FERES JÚNIOR, J.; SÁ, I. & LIMA, L. "Política afirmativa para quilombolas nas universidades públicas brasileira". Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ, 2021.

GONZALEZ, L. & HASENBALG, C. *Lugar de Negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GONZALES, L. "A juventude negra brasileira e a questão do desemprego". Annual Meeting of the African Heritage Studies Association. Pittsburgh, 26-29 abr. 1979.

GOMES, J. B. B. "A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro". *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, v. 38, n. 151, p. 133-145, jul./set. 2001.

GOMES, N. L. *O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. v. 3. Ed. Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017

_____. "A universidade popular". Em: MONASTA, A. *Antonio Gramsci*. Fundação Joaquim Nabuco/Ed. Massangana: Recife, [1916]2010

_____. "A Escola de Cultura". Em: MONASTA, A. *Antonio Gramsci*. Fundação Joaquim Nabuco/Ed. Massangana: Recife, [1919] 2010

GRIN, M. "A celebração oficial da nova diversidade no Brasil". *Revista USP*, São Paulo, n.68, p. 36-45, dezembro/fevereiro 2005-2006

Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA, 2021). FREITAS, J. B. de; PORTELA, P.; FERES JÚNIOR, J.; SÁ, I. & LIMA, L. "Política afirmativa para quilombolas nas universidades públicas brasileira". Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ, 2021.

GUIMARÃES, A. S. 2002. *Classes, raças e democracia* São Paulo: Editora 34

FERNANDES, P. "Setenta anos após 1937: Francisco Campos, o Estado Novo e o pensamento jurídico autoritário". Em: *Prisma Jurídico*, São Paulo, v. 6, p. 351-370, 2007

HASENBALG, C. A. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HOFBAUER, A. "Ações Afirmativas e o Debate sobre Racismo no Brasil". *Lua Nova*, São Paulo, 68: 9-56, 2006

- JACCOUD, L. de B. *A Construção de uma Política de Promoção da Igualdade Racial: uma análise dos últimos 20 anos*. Brasília: IPEA, 2009.
- KLEIN, L. *Política e Políticas de Ensino Superior no Brasil: 1970-1990*. NUPES/USP. São Paulo-SP. 1992.
- LARROSA, J. “A Operação Ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida” Em: *Educação & Realidade*, 29(1):27-43, jan/jun, 2004.
- LEITE, Lúcia Helena Alvarez. “Universidade pública, cidadania e movimentos sociais: a experiência do FIEI – curso de formação intercultural para educadores indígenas de Minas Gerais”. Em: *31a. Reunião Anual da ANPEd*, 2008, Caxambu. Anais. Rio de Janeiro: ANPEd, 2008
- LESSA, C. “O Brasil não é bicolor”. *Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*. FRY, P. et al (Org.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- LIMA, M. “Desigualdades Raciais e Políticas Públicas: ações afirmativas no governo Lula” *Novos estudos CEBRAP*, n. 87, p. 77-95, 2010
- LIMA, M. “A Obra de Carlos Hasenbalg e seu Legado à Agenda de Estudos sobre Desigualdades Raciais no Brasil”. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 57, no 4, 2014
- LOPES, A., ALMEIDA, O. “Avaliação da produção científica das universidades federais brasileiras indexadas na Scopus” (2013 – 2022) *RDBCI| Campinas, SP | v.22*, 2024.
- MACIEL, L. S. B. & NETO, A. S. “A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino”. Em: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006
- MARQUES, A. C.; CEPÊDA, V. “Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos”. Em: *Revista Perspectiva*, São Paulo, v. 42, p. 161-92, jul./dez. 2012.
- MARTINE, G.; CAMARGO, L. “Crescimento e distribuição da população brasileira: tendências recentes”. *Revista Brasileira de Estudos de População*, São Paulo, v. 1, n. 1, 1984.
- MARTINS, C. B. “A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil”. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.
- MENDONÇA, A. W. “A universidade no Brasil”. Em: Rio de Janeiro, *Rev. Bras. Educ.* (14)Ago, 2000.
- MENEGUELO, R. & DEL PORTO, F.A. “A confiança em um governo de crise e retrocesso”. *Revista USP*, 131, pp. 81-98, 2021.
- MONASTA, A. *Antonio Gramsci*. Fundação Joaquim Nabuco/Ed. Massangana: Recife, 2010
- MOURA, C. *O negro: de bom escravo a mau cidadão?* São Paulo: Conquista, 1977.

MUNANGA, K. “Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas”. *Sociedade e Cultura*, v. 4, n. 2, jul./dez, 2001.

NASCIMENTO, A. “Quilombismo: Um conceito Científico Emergente do Processo Histórico-Cultural das Massas Afro-brasileiras”. Em: *Quilombismo*, 245-281. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Beatriz. *Quilombola e Intelectual. Possibilidades nos Dias de Destruição*. São Paulo: Editora Filhos de África, 2019.

NETO, B., ROSE, I. & GOLDMAN, M. “Encontro com o Encontro De Saberes”. Em: *Revista Mundaú*, n.9. Maceió: UFAL, 2020.

NIQUITO, T. W.; RIBEIRO, F. G.; PORTUGAL, M. S. “Impacto da criação das novas universidades federais sobre as economias locais”. Em: *Planejamento e Políticas Públicas*, v. 51, p. 367-394, 2018.

Observatório de Ações Afirmativas na Pós-graduação (Obaap, 2022). VENTURINI A. C; PENIDO, H. Ações afirmativas na pós-graduação: panorama das políticas adotadas por programas acadêmicos de universidades públicas em 2021. *Boletins do Observatório de Ações Afirmativas na Pós-graduação (Obaap)*, n. 1, 2022.

PADUA, F. “Setenta anos após 1937: Francisco Campos, o Estado Novo e o pensamento jurídico autoritário”. *Prisma Jurídico*, São Paulo, v. 6, p. 351-370, 2007.

PALMA FILHO, J. C. “A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a Era Vargas”. Universidade Estadual Paulista. *Caderno de Formação de Professores Educação, Cultura e Desenvolvimento*. São Paulo: UNIVESP, v. 1, p. 85-103, 2010.

PAULA, G. B. de, Nonato, B. F., & NOGUEIRA, C. M. M. “Ações afirmativas e estratificação horizontal: comparação entre bônus e Lei de Cotas na UFMG”. *Educação Em Revista*, 39(39). 2023.

PENA, S. D. P.; BORTOLINI, M. C. Pode a genética definir quem deve se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas? *Estudos Avançados*, v. 18, n. 50, p. 31-50, 2004

PEREIRA, M. R. de M. & CRUZ, A. L. R. B. da. “Ciência e Memória: aspectos da reforma da Universidade de Coimbra de 1772” Em: *Revista de História Regional*, [S. l.], v. 14, n. 1, 2009.

PINTO, J. A. “Francisco Mendes Pimentel: o intelectual, a política e a ideias jurídicas” Em: *Temporalidades. Revista Discente do Programa de Pós-graduação em História da UFMG*, vol. 2, n.º 1, Janeiro/Julho de 2010.

PORTES, E. A. *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: Um estudo a partir de cinco casos*. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2001.

_____. “O estudante pobre na Universidade Federal de Minas Gerais: uma abordagem histórica” Em: *Educação Em Revista*, v.21, n.41, Belo Horizonte, 2005.

PORTO, C. & REGNIER, K. *O Ensino Superior no Mundo e no Brasil – Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025*. Paper apresentado no

Seminário Internacional Universidade XXI – novos caminhos para a educação superior – o futuro em debate. Brasília, Ministério da Educação; UNESCO. 25 a 27 de novembro de 2003. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/univxxi/pdf/cenes3.pdf>.

ROTHEN, J. C. “A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 193. Em: *Revista Brasileira De História Da Educação*, 8(2 [17]), 141-160, 2008

RATTS, A. *Uma História Feita por Mãos Negras*. Em: NASCIMENTO, Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

_____. *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Instituto Kuanza, 2007.

RIBEIRO, D. *Universidade Necessária*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1969

RIOS, F. “O Protesto Negro no Brasil Contemporâneo (1978-2010)”. *Lua Nova*, São Paulo, 85: 41-79, 2012.

ROLAN. E. “Reparar as Vítimas da Escravidão” *Jornal Folha de São Paulo*, 20 de nov/2001

SABOIA, G.V. “A Conferência Mundial de Durban e o Brasil”. *Direitos Humanos: Atualização do Debate*, 2002.

SAMPAIO, E. *Confluências de axé nas instituições científicas: acontecimentos para pensar práticas de conhecimento*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação. UFMG, 2020.

SAMPAIO, H. *Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990*. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, NUPES. Documento de trabalho, n. 8, São Paulo 1991

SAMPAIO, H.; BALBACHESKY, E.; PEÑALOZA, V. *Universidades Estaduais no Brasil: características institucionais*. São Paulo: NUPES/USP, 1998.

SALES JR, R. “Democracia racial: o não-dito racista”. *Tempo Social*, 18(2), 229-258.

SANTOS, A. B. *Colonização, Quilombos Modos e Significações*. Brasília: INCTI, 2015.

_____. “Somos da terra”. *PISEAGRAMA*, n. 12, Belo Horizonte, pp.44-51, 2018.

_____. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023

SANTOS, J. T. dos. “Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção”. *R. Bras. Est. Pedag.[online]*, vol. 93, n. 234, pp. 401-422, 2012.

SANTOS, S. A. “Ações Afirmativas nos Governos FHC e Lula: um Balanço”. *Revista TOMO*, 2014.

SEGATO R. L. “Cotas: porque reagimos?”. *REVISTA USP*, São Paulo, n.68, p. 76-87, dezembro/fevereiro 2005-2006

SCHUELER, A. F. M. & MAGALDI, A. M. B. “Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa”. Em: *Revista Tempo. Revista de*

História da Universidade Federal Fluminense, v.26, p. 32-55. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2008.

SCHWARTZMAN, S. “Das estatísticas de cor ao estatuto da raça”. *Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*. FRY, P. et al (Org.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H.M.; COSTA, V.M. *Tempos de Capanema*. Editora Paz e Terra, 2ª edição, 2000.

SIQUEIRA, C. H. R. “O processo de implementação das ações afirmativas na Universidade de Brasília (1999-2004)”. *O Público e o Privado: Revista Acadêmica do Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade*, Fortaleza: UECE, v. 2, n. 2, 2004.

SILVA (MAKOTA KIDOIALE), C.C. “A ciência das cotas que cura”. Em: CARVALHO, J. J.; SILVA (Makota Kidoiale), C. C., NOLASCO DE CARVALHO, E.; & LIMA DA COSTA, S. Sofrimento psíquico na universidade, psicossociologia e Encontro de saberes. *Sociedade E Estado*, 35(01), 135–162, 2020.

SILVA, Nelson do Valle. Black-white income differentials in Brazil, 1960 (tese). Universidade de Michigan, 1978.

SILVEIRA, R. J. T. “Gramsci, educador das camadas populares”. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.37, 2021.

SILVÉRIO, V. R. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 219-246, nov, 2002

SIQUEIRA, M. N. “O movimento estudantil na Guanabara de 1964 a 1968: contexto, objetivos, estratégias e consequências”. *Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*, Universidade Estadual de Maringá, vol. 15, núm. 2, maio-agosto, 2011, pp. 311-330

SOUZA, P. H. G. F.de. *A desigualdade vista do topo: a concentração de renda entre os ricos no Brasil, 1926-2013*. Tese de Doutorado. Sociologia/UnB, 2016.

TEIXEIRA, A. *Anísio em Movimento*. Brasília: Senado Federal, 2002.

_____*Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

_____*A educação e a crise brasileira*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

_____*Educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo; Brasília: Companhia Editora Nacional; Instituto Nacional do Livro, 1976.

_____*“Educação não é privilégio”*. Em: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.70, n.166, 1989.

_____*“Educação e nacionalismo”*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.34, n.80, out./dez. 1960.

_____*“Funções da universidade”*. *Boletim Informativo CAPES*. Rio de Janeiro, n.135, Fev. 1964.

_____*“Uma perspectiva da educação superior no Brasil.”* *Revista Brasileira de*

Estudos Pedagógicos. Brasília, v.50, n.111, jul./set. 1968.

_____. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989

VENTURINI, A. C.; FERES JÚNIOR, J. “Política de ação afirmativa na pós-graduação: o caso das universidades públicas”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 882-909, jul./set. 2020.

V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES, FONAPRACE/Andifes, 2019.

ŽIŽEK, S. *Primeiro como tragédia, depois como farsa*. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. *Pandemia: COVID-19 e a reinvenção do comunismo*. São Paulo: Boitempo, 2020.

QUESTIONÁRIO – DISCIPLINA ENCONTRO DE SABERES/SABERES TRANSVERSAIS – UFMG/1º SEMESTRE DE 2017

OBSERVAÇÃO: O presente questionário, de preenchimento voluntário, foi elaborado para fins de pesquisa de doutorado em Antropologia no PPGAS/DAN/UnB acerca dos saberes quilombolas no ambiente acadêmico das universidades. Tem como objetivo levantar dados gerais sobre @s alun@s matriculados na disciplina. As informações levantadas não serão, sob nenhuma hipótese, publicizadas de forma vinculada a nomes de indivíduos ou respondentes particulares, mantendo-se total compromisso com a confidencialidade das informações de natureza pessoal.

1. Nome (opcional): _____ 2. Idade: _____ anos

3. Gênero: feminino masculino outro. Qual: _____

4. Cor/Raça (categorias IBGE): preta parda branca amarela indígena

5. Pertence a algum povo ou comunidade tradicional? (quilombola, ciganos, indígenas, caiçara, etc.) sim não. Se sim, qual povo/comunidade? _____

6. Local de nascimento (município/UF): _____

7. Município e Bairro de Residência: _____

8. Religião: não tem católico protestante/evangélico religião de terreiro/matriz africana outro, qual? _____

9. Curso de Graduação: _____

10. Semestre que está cursando: _____

11. Forma de ingresso na universidade: universal cotas/reserva transferência outro.

Se ingressou na universidade pelo sistema de cotas/reserva, em qual perfil?

egresso de escola pública, renda familiar mensal bruta per capita igual ou inferior a 1 ½ salário mínimo, autodeclarado preto, pardo ou indígena

egresso de escola pública, renda familiar mensal bruta per capita igual ou inferior a 1 ½ salário mínimo, não autodeclarado preto, pardo ou indígena

egresso de escola pública, renda familiar mensal bruta per capita superior a 1 ½ salário mínimo per, autodeclarado preto, pardo ou indígena

egresso de escola pública, renda familiar mensal bruta per capita independente de renda, não autodeclarado preto, pardo ou indígena

outro sistema de cotas/reserva. Qual _____

12. Onde cursou o ensino médio? público privado técnico público técnico privado

Localização da Escola (município/UF/Bairro) _____

13. Escolaridade da Mãe: analfabeta lê/escreve ensino fundamental ensino médio ensino superior mestrado doutorado não sabe

14. Escolaridade do Pai: analfabeta lê/escreve ensino fundamental ensino médio ensino superior mestrado doutorado não sabe

15. É atendido por programa de assistência estudantil? sim não. Se sim, qual? _____

16. Possui bolsa de estudo ou de fomento à pesquisa? sim não. Se sim, qual? _____

17. Participa de grupo de pesquisa e/ou projeto de extensão universitária? sim não.

Se sim, qual? _____

18. Participa de algum movimento estudantil e/ou movimento social? sim não.

Se sim, qual? _____

19. Possui ocupação e/ou desenvolve atividade remunerada? sim não.

Se sim, Qual a forma de vínculo? carteira assinada servidor público empreendedor individual negócio familiar informal/bico outro

20. Qual a fonte de custeio dos estudos? (selecionar todos que se identificar)

renda familiar assistência estudantil bolsa de estudo renda própria outro

21. Já deixou de participar de alguma atividade na universidade por falta de recurso financeiro? sim não

22. Pretende fazer pós-graduação? sim não.

23. Quais principais problemas vivencia na universidade? (selecionar todos que se identificar)

má qualidade da infraestrutura (sala de aula, laboratórios, etc.) currículo pouco atraente

professores despreparados falta de segurança deslocamento para o campus

relacionamento com os professores relacionamento com os colegas preconceito racial

preconceito social homofobia machismo intolerância religiosa falta de recursos para custear os estudos

24. Já presenciou e/ou teve notícias de casos racismo ou de injúria racial contra alunos na universidade? sim não

25. Já presenciou e/ou teve notícias de casos racismo ou de injúria racial contra professores na universidade? sim não

26. Sem considerar os professores, já presenciou e/ou teve notícias de casos racismo ou de injúria racial contra os demais funcionários na universidade? sim não

27. Já cursou disciplinas com colegas negros(a) em sala de aula? sim não

28. Já cursou disciplinas com colegas indígenas em sala de aula? sim não

29. Já cursou disciplinas com colegas quilombolas em sala de aula? sim não

30. Já cursou disciplina ministrada por professor(a) negro(a)? (Obs. não considerar o Encontro de Saberes/Saberes Transversais) sim não

31. Já cursou disciplina ministrada por professor(a) indígena (Obs. não considerar o Encontro de Saberes/Saberes Transversais)? sim não

32. Já cursou disciplina ministrada por professor(a) quilombola? (Obs. não considerar o Encontro de Saberes/Saberes Transversais) sim não

33. Já cursou alguma disciplina que abordou a temática quilombola em seu conteúdo? (Obs. não considerar o Encontro de Saberes/Saberes Transversais) sim não.

34. Considera a temática quilombola relevante para a sua formação? sim não

35. Conhece algum movimento social de luta pelos direitos das comunidades quilombolas?

sim não

36. Você tem informações sobre comunidades quilombolas em outros países? sim não

37. Gostaria de ter mais aulas com mestres/mestras quilombolas? sim não

38. Antes de cursar a presente disciplina, você tinha alguma informação prévia sobre as comunidades quilombolas? sim não

39. As aulas dos mestres/mestras modificaram a sua visão sobre as comunidades quilombolas? sim não não tinha informação prévia

40. Antes dessas aulas, você tinha tido algum contato com membros das comunidades quilombolas? sim não

Se sim em qual situação? (selecionar todos que se identificar) pesquisa acadêmica

extensão universitária turismo seminário, palestra, etc. trabalho técnico outro, qual situação? _____

41. Você já esteve em territórios de comunidades quilombolas? sim não.

Se sim, em qual situação (selecionar todos que se identificar) pesquisa acadêmica

extensão universitária turismo seminário, palestra, etc. trabalho técnico outro, qual situação? _____

42. Na sua avaliação, a universidade está preparada para acolher os mestres/mestras quilombolas como professores? sim não não tem informação

43. As aulas dos mestres/mestras modificaram a sua visão sobre o conhecimento produzido na universidade? sim não

Agradeço a colaboração! Se tiver interesse em receber dados do questionário diagramado, deixe aqui seu contato de e-mail _____

Att: Taís Garone (Doutoranda do PPGAS/DAN/Unb) Contato: taisgarone@gmail.com