

EVENTOS E IDENTIDADE NEGRA NA UNIVERSIDADE

Tatiane de Oliveira¹
Sérgio Pereira dos Santos²

Resumo

Uma das missões das universidades brasileiras é propiciar, além das técnicas e da ciência, uma educação integral que valoriza e respeita o ser humano por completo considerando as diferenças raciais, culturais, históricas, identitárias, das classes sociais, de gêneros, entre outras. Uma das formas desta valorização pode ser feita por meio das atividades extrassala de aula, a exemplo dos eventos, que são realizados durante os vários anos, em média de quatro a cinco, em que os(as) estudantes passam na universidade. Desse modo, com foco na educação antirracista, o objetivo deste artigo é compreender a relevância dos eventos que tratam das questões raciais, no processo de afirmação das identidades negras, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), na visão de professores e estudantes negros e brancos, bem como analisar a dinâmica em que esses processos acontecem. A pesquisa é qualitativa e analisa as narrativas de vida desses sujeitos, em perspectiva etnossociológica, a partir de dados de uma pesquisa de mestrado em Educação. As perguntas norteadoras da pesquisa são: existe apoio institucional para esses eventos? Como se dá essa relação? Os resultados apontam que as reflexões e as discussões proporcionadas por esses eventos acontecem, principalmente, depois de uma entrada maior de negros(as) na universidade, principalmente pela iniciativa dos próprios coletivos negros. A partir dos dados, percebe-se que os eventos desses coletivos favorecem as afirmações das identidades negras e oportunizam uma educação antirracista, entretanto, muitas vezes, sob pressões e conflitos.

Palavras-chave: Identidades negras; Coletivo negro; Relações raciais.

¹ Professora do Instituto Federal de Mato Grosso, em Cuiabá/MT, Brasil. Doutoranda em Estudos de Linguagem na UFMT. Mestra em Educação, com foco nas relações raciais brasileiras, pela mesma universidade. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4338-8960>. E-mail: tatioliveiras@hotmail.com.

² Professor Adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Pós-Doutorando em Sociologia pela Universidade de Brasília. Pesquisador do Núcleo de Estudos sobre Relações Raciais e Educação (Nepre). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1218-214X>. E-mail: santosdialogos@gmail.com.

EVENTS AND BLACK IDENTITY AT THE UNIVERSITY

Abstract

One of the missions of Brazilian universities is to provide, in addition to techniques and science, an integral education that values and respects the human being completely, considering racial, cultural, historical, identity, social class, gender differences, among others. One of the ways of this appreciation can be done through extra classroom activities, such as events, which are held during the various years, on average from four to five, in which students spend at the university. Thus, focusing on anti-racist education, the objective of this article is to understand the relevance of events that deal with racial issues, in the process of affirmation of black identities, at the Federal University of Mato Grosso (UFMT), in the view of black teachers and students. and white people, as well as analyzing the dynamics in which these processes take place. The research is qualitative and analyzes the life narratives of these subjects, from an ethno-sociological perspective, based on data from a Master's degree in Education. The research's guiding questions are: is there institutional support for these events? How does this relationship take place? The results indicate that the reflections and discussions provided by these events take place, mainly, after a greater entrance of blacks in the university, mainly by the initiative of the black collectives themselves. From the data, it is clear that the events of these collectives favor the affirmations of black identities and provide an anti-racist education, however, often under pressure and conflicts.

Abstract: Black identities; Black collective; Race relations.

EVENTOS E IDENTIDAD NEGRA EN LA UNIVERSIDAD

Resumen

Una de las misiones de las universidades brasileñas es brindar, además de la técnica y la ciencia, una educación integral que valore y respete integralmente al ser humano, considerando las diferencias raciales, culturales, históricas, de identidades, de clase social, de género, entre otras. Una de las formas de esta apreciación puede ser a través de actividades extra-aula, como eventos, que se realizan durante los distintos años, en promedio de cuatro a cinco, que pasan los estudiantes en la universidad. Así, centrándose en la educación antirracista, el objetivo de este artículo es comprender la relevancia de los eventos que tratan de cuestiones raciales, en el proceso de afirmación de las identidades negras, en la Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT), en la perspectiva de docentes y estudiantes negros y blancos, así como analizar la dinámica en la que se dan estos procesos. La investigación es cualitativa y analiza las narrativas

de vida de estos sujetos, desde una perspectiva etno-sociológico, a partir de datos de una Maestría en Educación. Las preguntas orientadoras de la investigación son: - ¿Existe apoyo institucional para estos eventos? ¿Cómo se da esta relación? Los resultados indican que las reflexiones y discusiones proporcionadas por estos eventos ocurren, principalmente, después de una mayor entrada de negros en la universidad, principalmente por iniciativa de los propios colectivos negros. De los datos se desprende que los eventos de estos colectivos favorecen las afirmaciones de las identidades negras y brindan una educación antirracista, sin embargo, muchas veces bajo presiones y conflictos.

Palabras clave: Identidades negras; Colectivo negro; Relaciones raciales.

INTRODUÇÃO

As universidades públicas têm a missão de propiciar conhecimentos técnicos/científicos alicerçados numa educação que valoriza e respeita as diferenças raciais, culturais, históricas, de gêneros, de classe etc., especialmente no Brasil onde são sustentadas com o “dinheiro do povo”, mesmo perdurando-se ainda uma lógica calcada em estruturas raciais e sociais muito desiguais. O país vive há muito tempo sob o “mito” da democracia racial, justificando e naturalizando o peso da raça produtora de assimetrias e de privilégios raciais, principalmente em instituições de ensino superior, infelizmente temos convivido historicamente com engodos elitistas, como o representado na fala³ do ex-Ministro da educação⁴, Milton Ribeiro, proferida numa entrevista em agosto de 2021, pois, para ele, “[...] o Brasil tem uma série de engenheiros e advogados ‘dirigindo Uber’ por falta de colocação no mercado de trabalho. [...] A universidade, na verdade, deveria ser um espaço para poucos, [...] ser útil à sociedade” (G1, 2022).

Ademais, em decorrência da ainda estruturação determinista de raça pela via de uma racialização, seja na ordem biológica e cultural, dentro do

³ Trecho extraído da reportagem intitulada: “Ministro da Educação: crianças com deficiência ‘atrapalham’” outros estudantes. Fonte: www.opovo.com.br. Acesso em: 20 ago. 2021.

⁴ Durante a escrita deste artigo, o ministro da Educação era o Milton Ribeiro, entretanto, em março de 2022, ele foi exonerado do cargo pelo presidente da República, Jair Messias Bolsonaro. Sobre isso, “a saída se deu uma semana após divulgação de gravação na qual Ribeiro diz liberar verbas da pasta por indicação de dois pastores a pedido de Bolsonaro. Ele estava no cargo desde julho de 2020”. Atualmente, o ministro da Educação é Victor Godoy Veiga, (G1, 2022).

desenvolvimento histórico de relações raciais produtoras de desigualdades raciais, o uso da categoria raça, se faz necessário, enquanto instrumento, espectro analítico e sociológico de compreensão das posições e dos tipos contatos (harmônicos, conflituoso, negociado) entre sujeitos(as) negros(as) e brancos(as) portadores(as) de distintas marcas raciais fenotípicas localizadas em diferentes estruturas de poder hierarquizadas, ora produtora de desigualdades raciais, ora de privilégios raciais (HASENBALG, 1979; PAIXÃO, 2014).

Nessa conjuntura, a partir de dados de uma pesquisa de mestrado em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, produzida em 2020, os objetivos deste artigo se constituem em: a) compreender a relevância dos eventos que tratam das questões raciais no processo de afirmação das identidades negras na visão de professores, estudantes negros e brancos na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); b) analisar a dinâmica em que esses processos acontecem. Para isso, refletimos acerca da existência de apoio institucional para esses eventos e o processo constitutivo dessa relação.

Os eventos considerados foram todas as atividades que aconteceram extrassala de aula, na UFMT, tais como seminários, rodas de conversa, apresentações, grupos de estudos etc., desde que a temática abordada fosse a racial. Alguns dos eventos observados foram: o Coletivo Negro Universitário, “iniciado em 2013, é um movimento social estudantil negro (aberto para todos/as estudantes ou não da UFMT)”; o Ciclo de Estudos, “criado e desenvolvido pelo NEPRE⁵/PPGE⁶/UFMT (aberto para todos/as estudantes ou não da UFMT)”; Conselho de Políticas de Ações Afirmativas, PRAE⁷/UFMT”; debates, entre outros (OLIVEIRA, 2020, p. 158).

Nesse contexto, a identidade negra é pressuposta de um processo construído historicamente em uma sociedade que padece de um racismo ambíguo e do mito da democracia racial que controlam os níveis de desigualdades raciais com a pecha de que a mestiçagem une o Brasil a ponto de

⁵ Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação.

⁶ Programa de Pós-Graduação em Educação.

⁷ Pró-Reitoria de Assistência Estudantil.

não se penetrar nele qualquer nível de desigualdade racial. Portanto, como qualquer processo identitário, a identidade negra se constrói nas relações sociais materializada no contato com o outro, considerando nesse processo as contradições, as negociações, as trocas, os conflitos e os diálogos com seus interlocutores interracializados (GOMES, 2006). Portanto, a constituição de ser negro(a) no Brasil é tornar-se negro(a). Portanto, num clima de discriminação racial, de racismo e de preconceito racial é preponderante considerar como essa identidade se constrói no plano simbólico considerando os aspectos valorativos, como as crenças, os rituais, os mitos e a linguagem (SOUZA, 1983).

Neste artigo, além desta introdução, na primeira parte contém a abordagem, de forma sucinta, das teorias raciais brasileiras, haja vista a conexão dessas com o mundo vivido e experienciado pelos(as) sujeitos(as) desta pesquisa dentro da universidade, *locus* da pesquisa. O principal autor dessa parte é Paixão (2014), que discorre sobre essas teorias à luz de Gilberto Freyre (1933), Donald Pierson (1971) Florestan Fernandes (1971), Carlos Hasenbalg (1979), dentre outros(as) importantes autores(as). No segundo momento, há a apresentação do caminho metodológico de abordagem qualitativa, com análise das narrativas de vida dos(as) sujeitos(as), em perspectiva etnossociológica (BERTAUX, 2010). Na sequência, há a indicação dos dados e discussões com análises das narrativas de vida, e, por fim, as considerações finais.

Teorias das relações raciais

Em diálogo com as ideias que ainda impactam a dinâmica das relações raciais brasileiras na atualidade, abordaremos acerca de algumas teorias raciais do século XIX, com base em Paixão (2014), para entendermos as questões da identidade negra no espaço universitário.

Entre meados do século XIX e a primeira década do século XX, Nina Rodrigues aplicava, em seus estudos de medicina legal, de criminologia, de craniologia etc., o racismo científico, a partir de uma racialização antinegra, justificadora da dominação europeia, tendo grande influência na política de branqueamento do Brasil.

A partir da tradição darwinista social, Nina Rodrigues fazia a relação entre as raças como um processo natural e competitivo da vida, sendo a raça branca considerada superior, e a raça negra e a indígena, inferiores. Para ele e seus seguidores, a única opção para melhorar o Brasil seria separar as raças e branquear o país por meio da imigração (PAIXÃO, 2014).

Nesse contexto, na *Revista Gazeta Medica da Bahia* indica que “para um povo de população heterogênea como o brasileiro, a identificação craniológica das raças adquire em medicina legal uma importância máxima” (Rodrigues *apud* SCHWARCZ, 1993, p. 275). Dito de outro modo, como grande apregoador das teorias eugênicas, para Rodrigues, a mistura racial entre os indivíduos natos poderia causar degenerações, colocando a sociedade brasileira em risco em termos civilizatórios e de progresso em termos de nação, por isso articular a relação entre marcadores físicos e o comportamento social das raças, a partir de medições de crânios, por exemplo, ajuizava classificações sociais indispensáveis.

Com o mesmo objetivo de branquear o país, mas em outra abordagem não análoga a de Rodrigues, Sílvio Romero considerava que o progresso do Brasil viria por meio da miscigenação com a prevalência do sangue europeu (PAIXÃO, 2014).

nesse cenário ‘matemático’ estrategicamente calculado e pensado, a mestiçagem seria uma ‘fórmula’ gradativa para o desaparecimento dos(as) negros(as), ou seja, menos um(a) negro(a), mais um(a) mestiço(a), e com o passar do tempo resultaria no branqueamento da população (OLIVEIRA; SANTOS (2021, p. 305).

Ou seja, o pensamento racializado em prol do branqueamento populacional permanece, porém com “fórmulas” diferentes, já que Nina Rodrigues intentava tal objetivo pelo caminho eugênico de separação racial, e Sílvio Romero pelo itinerário da miscigenação.

Tempos mais tarde, a partir de 1930, Gilberto Freyre, tentando superar a lógica de entendimento da população brasileira calcada nos óbices raciais, mas de forma não tão distante destes na completude de seu arcabouço interpretativo, traz uma dimensão cultural, tendo como proposta o

fortalecimento de um mito de fundação das três raças (indígena, branca e negra) do Brasil de forma positiva (PAIXÃO, 2014). Para Anderson (2008, p. 34), a nação “é imaginada como uma comunidade porque independentemente da desigualdade e da exploração efetivas que possam existir dentro dela, a nação é sempre concebida como uma profunda camaradagem horizontal”. Desse modo, o modelo de relações raciais brasileiras, mesmo com uma estruturação desigual, alicerçada a partir de uma sociedade escravista desde a sua fundação na qual a população negra vivenciou e vivencia intensas desigualdades raciais, foi entendido como um arquétipo social idílico, harmonioso. Essa ideia alicerça o pensamento de Freyre, haja vista que a compreensão de harmonia racial entre as três raças já vinha se arrastando desde o século XIX, mas com ele tal intento fica mais forte e entranhado ao projeto de nacionalidade brasileira no auge dos anos de 1930.

Na década de 1950, esta ideia de Freyre de um país com democracia racial, livre de racismo, por meio do fortalecimento do mito de uma sociedade mestiça que uniu o país desde da existência da “nossa escravidão benigna”, despertou o interesse da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para pesquisar como essa situação era possível, principalmente comparado aos Estados Unidos, onde a raça negra e a branca não se misturam. Diante disso, a Unesco contratou a Escola de Chicago, nos Estados Unidos da América (EUA), por meio dos estudos de Donald Pierson e demais pesquisadores, entre os anos 1935 e 1937, para compreender como os(as) africanos(as) viviam no Brasil, principalmente para verificar os impactos das culturas africanas na cultura brasileira, e analisar como as diferentes raças viviam em “acomodação racial”, reiterando as contribuições de Freyre nessa direção interpretativa sobre os contatos entre brancos(as) e negros(as) no Brasil (PAIXÃO, 2014, p. 101).

Assim, Pierson produz suas pesquisas considerando que o Brasil era uma sociedade sem conflitos raciais, o que explicava a ideia da forma “cordial nos relacionamentos entre brancos e negros” (PAIXÃO, 2014, p. 101), pressuposto defendido por Freyre, apesar de que em diversos momentos de sua pesquisa clássica, Pierson evidencia a existência de preconceitos raciais no Brasil, mas

não os considerou assim em suas análises. Para ele, o país tinha apenas problemas “sociais de classe”, e não de “cor”, assim, o Brasil seria uma “sociedade multirracial de classe” (PIERSON, 1971).

Nesse cenário de reiteração de uma lógica societária pautada num idílico racial, Florestan Fernandes e o seu mestre Roger Bastide, também dentro das pesquisas da UNESCO, pesquisam sobre relações raciais na cidade de São Paulo a partir na Escola de Sociologia e Política de São Paulo, produzindo, até então, uma guinada na teoria racial brasileira por meio da compreensão dos impactos que a modernização teve sobre as relações raciais. Concluíram que a democracia racial, defendida e alardeada por Freyre e Pierson, não passava de um mito, pois o racismo estava estruturado desde o nosso passado escravista, de forma muito mais disfarçada e/ou naturalizada pelo mito da mestiçagem que camufla, em muitas situações sociais, o conflito racial brasileiro. Fernandes acreditava que as situações precárias e desiguais vividas pela população negra eram originadas pelo racismo e em decorrência da escravização, além de outros fatores. Contudo, por volta dos anos 1970, com essa concepção estrutural, socioeconômica e política, ele fez uma nova reflexão que apontou o negro já inserido nas sociedades de classes, o “negro do futuro” “integrado psicologicamente e mentalmente à *ordem competitiva*”, sem muitas influências do passado, apesar das dificuldades e do próprio racismo, mas com alguma possibilidade de ascensão social (PAIXÃO, 2014, p. 330).

Nesse mesmo período, Nelson do Valle Silva e Carlos Hasenbalg, a partir do uso da categoria raça como marcador explicativo das desigualdades raciais brasileiras, fizeram uma pesquisa com dados qualitativos e quantitativos sobre as desigualdades raciais no Brasil, com base nos indicadores dos censos de 1940 e de 1950 a 1960. O estudo demonstrou que aspectos estruturais estavam presentes nas desigualdades raciais, porém não eram iguais. Eles também apontaram uma significativa desigualdade racial entre brancos(as) e negros(as) em relação à mobilidade social, o que contraria os estudos de Fernandes que dizia que essas desigualdades desapareceriam com o tempo a partir do desenvolvimento econômico e com a isenção da população negra na classe trabalhadora (PAIXÃO, 2014). Logo, para Hasenbalg (2005), não se pode explicar

o racismo somente com base no passado escravista, mas também nas diversas facetas de produção de desigualdades raciais, considerando os múltiplos interesses dos grupos dominantes após a abolição da escravidão. Vale demarcar que passados mais de 50 anos desta constatação do autor, a situação dos(as) negros(as) brasileiros(as) não mudou muito, apesar de alguns avanços conquistados. Esses estudos de Hasenbalg e Silva (1992), por volta dos anos 1970, apontam para a atuação do racismo no passado e no presente na realidade brasileira, que aloca muitos(as) negros(as) nas camadas sociais mais baixas, assim como intensifica a racialização em todo o processo de mobilidade social vertical ascendente dessa população nos espaços de poder.

Diante desse contexto, há que se considerar as implementações das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 “que tratam da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em toda rede pública e particular ensino regular no Brasil”, a Lei nº. 12.711/2012 “que trata especificamente de política de reserva de vagas de recorte social e racial em instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação”, alterada pela Lei nº. 13.409/2016, “que inclui pessoas com deficiência” (BRASIL, 2003; 2008; 2012; 2016), assim como as lutas históricas dos movimentos negros brasileiros que contribuíram e contribuem importantemente para modificar o cenário de desigualdades raciais no Brasil, principalmente no ensino superior problematizando e efetivando ações concretas na dimensão antirracista.

No tópico abaixo apresentaremos o caminho metodológico, os resultados e as discussões da pesquisa.

CAMINHO METODOLÓGICO

Utilizamos uma abordagem qualitativa, pois ela busca compreender o que não pode ser mensurado quantitativamente (MINAYO, 2010). As análises das narrativas de vida foram feitas em perspectiva etnossociológica de Bertaux (2010), haja vista permitir um olhar atento aos(às) sujeitos(as), às suas outras histórias, experiências, valores, identidades, culturas etc. Nas palavras do autor,

[...] a abordagem aqui desenvolvida utiliza [...] as narrativas de vida como foguetes brilhantes que iluminam por um breve instante o relevo, mais ou menos como fazem os soldados, avançando de noite para clarear um lugar acidentado do qual não têm a menor ideia. Cada foguete revela alguns detalhes do terreno, por pouco que se preste atenção, não no foguete, mas no que ele revela do contexto em sua trajetória. [...]. Uma narrativa de vida é um discurso narrativo que se esforça para contar uma história real e que, além disso, diferentemente da autobiografia escrita, é improvisado durante a relação dialógica com um pesquisador que orientou a entrevista para a descrição de experiências pertinentes para o estudo de seu objeto de pesquisa (BERTAUX, 2010, p. 11-12).

Assim, as narrativas de vida em perspectiva etnossociológica podem revelar pequenos e relevantes detalhes acerca das dinâmicas das relações raciais na UFMT, que darão luz para um melhor entendimento acerca das ações, dos eventos e das dinâmicas do cotidiano dessas relações, que muitas vezes podem passar despercebidos.

Para a produção das entrevistas utilizamos questionários semiestruturados com uma média de 26 perguntas. Elas foram coletadas no período de fevereiro a agosto de 2019. Os sujeitos da pesquisa foram constituídos por 13 estudantes e 04 professores(as) da UFMT, de diversos cursos das “áreas moles”, que têm considerada representatividade negra, e os das “áreas duras”, que tem poucas representações negras (SANSONE, 1996, p. 210). De acordo com esse autor, as “áreas moles” contêm os cursos onde é mais provável encontrar estudantes negros(as). Assim, já dentro do recorte feito neste artigo, esses cursos são: Ciências Biológicas, Saúde Coletiva e Ciências Sociais. As “áreas duras”, ao contrário, são os cursos onde é menos provável encontrá-los. Esses cursos são: Psicologia, Engenharia Civil e Medicina. Vale demarcar que esse contexto das áreas e dos cursos foi “um pouco” e relativamente modificado depois das ações afirmativas com recorte racial, todavia, ainda precisa de avanços.

Para este artigo foram selecionadas 08 narrativas de vida, 02 de professores(as) e 06 de estudantes. A declaração da raça/cor e de gênero foi definida pela autodeclaração. A fim de manter o sigilo quanto à identificação dos(as) sujeitos(as), os nomes reais deles(as) foram alterados por nomes de

origem africana⁸. As informações do quadro abaixo estão na ordem em que as narrativas de vida foram apresentadas na seção de resultados e discussões, mais à frente. Apesar do foco deste artigo não ser as questões de gênero ou quilombola, estas tiveram destaques nas identificações do(a) sujeito(a), haja vista ser uma discussão importante e que se intersecciona às questões de raça.

Quadro 1: Dados dos(as) sujeitos(as)

Descrição	Nome fictício africano	Raça/cor	Quantidade de narrativas de vida	Data da entrevista
Professora de Psicologia	Aisha	Branca	01	11.07.2019
Professor de Psicologia	Akin	Preto	01	18.06.2019
Estudante de Ciências Biológicas	Foluke	Preto, transexual	01	19.06.2019
Estudante de Engenharia Civil	Bunmi	Branco	01	17.06.2019
Estudante da Saúde Coletiva	Tedros	Preto	01	19.06.2019
Estudante de Medicina	Zulu	Preto, quilombola	01	19.06.2019
Estudante de Psicologia	Sekai	Negro	01	28.06.2019
Estudante de Ciências Sociais	Jaineba	Preta, transexual	01	18.06.2019

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

⁸ Os nomes foram retirados do site: <Significados dos Nomes Próprios Africanos - Geledés (geledes.org.br)>. Acesso em: 03 ago. 2021.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As populações negras, muitas vezes representadas pelos movimentos sociais negros, historicamente em que pese às desigualdades raciais na educação, sempre se preocuparam em lutar em prol de processos atrelados com a escolarização, a ascensão social e a afirmação das identidades negras. Sobre isso, abrimos esta seção onde são analisadas as narrativas de vida de professores(as) e estudantes, em perspectivas etnossociológica. Mas iniciamos a seção a partir de uma citação que representa uma reivindicação do Movimento Negro Unificado (MNU) quanto à educação da população negra, fato que vai ao encontro do que já foi citado na Introdução deste artigo sobre a universidade ser um local que abarca outros aspectos da vida social, cultural, histórica, psicológica etc., além dos conhecimentos técnicos e científicos. Nessa direção, o MNU questiona no III Congresso Nacional do MNU, em 1982:

Por que são tão *poucos* os negros nas universidades públicas e particulares do país? [...]. Ora, um povo que não sabe do seu passado, um povo sem história não pode visualizar os caminhos a empreender ao seu futuro. [...] É justamente na escola que se dá a quebra de sua estrutura psicológica, emocional e cultural através da internalização da ideologia do branqueamento, do mito do brasileiro cordial e do mito da democracia racial. No final desse processo se ela não reage, acaba por se envergonhar das suas origens e da sua condição de negro. Por outro lado, é importante ressaltar que esses processos se reforçam, também, a nível universitário [...]. Portanto, devemos lutar pela transformação não só da estrutura, como de conteúdos do sistema educacional brasileiro, exigindo a colocação, no mesmo nível da história Europeia, a história da África, assim como a ênfase sobre a participação do negro e do Índio na formação social e cultural do Brasil (III Congresso Nacional do MNU, 1982 *apud* SANTOS, 2014, p. 98).

Como se nota, a luta pela valorização da cultura e da história da população negra por meio da educação e da quebra da hegemonia europeia é antiga. As leis Lei nº 10.639/03 e a Lei nº. 12.711/2012 contribuem para o ensino de história e cultura afro-brasileira e para o acesso da população negra na universidade, respectivamente (BRASIL, 2003; 2012). Entretanto, para além disso, é preciso que no cotidiano institucional da universidade, as discussões

sobre as questões raciais extrapolem as salas de aula, como, por exemplo, nos eventos e ações que atinjam a todas as áreas e cursos. Sobre isso, tem-se que existir:

o fomento à discussão acerca do processo histórico-social em que se insere o ser humano enquanto indivíduo, sujeito da/na sociedade torna-se necessário e essencial à construção de uma consciência e identidade que resgate toda a pluralidade étnica, cultural, religiosa e linguística para que se extingam as desigualdades, principalmente sociais e raciais (MATOS; BISPO; LIMA, 2017, p. 351).

Em diálogo com esses(as) autores(as), as questões raciais por meio dos eventos fora da sala de aula são importantes e essenciais, pois contribuem na formação tanto de professores quanto de estudantes.

Desse modo, na busca de compreender a relevância dos eventos que tratam das questões raciais, no processo de afirmação das identidades negras, na UFMT, na visão de professores(as) e estudantes negros(as) e brancos(as), seguem abaixo as narrativas da professora Aisha e do professor Akin:

Quando os alunos entraram, entrou junto com esses alunos essa discussão [racial], mas eles entraram e todo mundo tava quietinho pensando: ahhh... então é só pôr aqui dentro! Não! Acho que quando todo mundo foi avançando, que as primeiras turmas foram se formando, nossa! [...] Acho que muitos eventos agora [...] são derivados dessa entrada, eles provocaram isso [...] (AISHA, branca, professora de Psicologia, 11.07.19).

Tem um caso emblemático que inclusive foi uma menina com turbante apresentando seminário [...] e a professora utilizou isso como um exemplo de conduta que não deveria ser seguido [...]. Eu vejo isso como uma [...] grande desinformação [...] (AKIN, preto, professor de Psicologia, 18.06.2019).

Pelas narrativas da professora branca, Aisha, que cita: “eles (os negros) entraram e todo mundo tava quietinho [...]” e “acho que muitos eventos agora eles são derivados dessa entrada, eles provocaram isso [...]”, percebemos que antes do advento das cotas raciais essas questões estavam mais silenciadas. Nessa direção, Wilson do Nascimento Barbosa, citado por Domingues (2004, p. 83), concorda ao dizer que “a história brasileira é uma história de silêncios, de

mentiras à sombra, de omissões. [...] a história do negro é de um silêncio absoluto [...]. A importância da discussão dos tabus da sociedade é uma das tarefas dos intelectuais [...]”. Esse silenciamento também é causado pelo fato de muitos(as) acreditarem na ideia difundida, principalmente por Freyre (1933) e Pierson (1971), de um país livre de racismo e de conflitos raciais, conforme dialogado acima.

Aproveitando que Domingues (2004) traz a importância dos intelectuais, a narrativa do professor preto, Akin, levanta esse assunto: “foi uma menina com turbante apresentando seminário [...] e a professora utilizou isso como um exemplo de conduta que não deveria ser seguido [...]”. Ou seja, mesmo diante de todo o debate social atual dentro da universidade, a professora, uma intelectual que se espera ter uma prática antirracista, condena o uso de turbante que, para além de um acessório, tem valores e significados simbólicos ligados à cultura negra africana. Sobre o turbante, Lody (2004, p. 19) afirma que é “um dos nossos fortes elos com a África e [...] um modo criativo de ser ‘africano’ no Brasil”.

Nessa direção, de acordo com Pinto (2018, p. 291), houve um protesto realizado pela Frente Feminista e pelo Coletivo Negro Universitário (CNU), na UFMT, intitulado “Turbantaço”, no Restaurante Universitário (RU), representado pela figura 1 abaixo, considerado, nesta pesquisa, também como um evento extrassala:

Figura 1: Protesto Turbantaço



Fonte: Pinto (2018, p. 291).

Esse protesto demonstra a importância dos coletivos negros dentro da universidade e confirma também o fato de que estudantes negros(as) estiveram presentes no evento em que a estudante estava de turbante, permitindo levantar o debate racial e oportunizar uma educação antirracista para os(as) envolvidos(as), inclusive à professora, bem como por quem teve contato com o protesto, seja por ter participado, visto ou ouvido falar, independentemente de seu marcador étnico-racial.

Quanto à fala do professor preto, Akin: “eu vejo isso como uma [...] grande desinformação” e “falta muito conhecimento sobre as questões étnico-raciais [...]”, evidencia a falta da institucionalização da educação antirracista no processo de formação tanto dos(as) professores(as) da instituição quanto dos(as) que estão em processo de formação como os(as) estudantes, principalmente na área da Psicologia. Há que se considerar que muitas formações acadêmicas foram e ainda são marcadas pela racialização.

Em consideração a isso, retomamos a discussão do mito da democracia racial criticado por Florestan Fernandes (PAIXÃO, 2014), pois o racismo brasileiro é visto como mais suave, mais difícil de ser percebido por meio de ideologias que trazem a mestiçagem como instrumento de harmonização racial. Desse modo, muitos(as) podem considerar, até mesmo a própria professora, que ela não foi racista, “apenas” falou do turbante. Entretanto, intencional ou não, também é um momento para repensar, reaprender e reeducar pensamentos e práticas racistas, pois o espaço universitário se constitui num grande espaço-tempo para isso.

Nessa direção, fica evidente que os eventos universitários que tratam das questões raciais são efetivos para atingir a muitos(as) professores(as) e estudantes, bem como os(as) que estão na gestão. Sobre esse apoio institucional advindo da gestão e dos eventos que tratam das questões raciais, seguem abaixo as narrativas de vida dos estudantes:

A administração superior e tal, não! Todos os espaços que são promovidos para fazer essa discussão [racial] é como se ela fosse terceirizada para os movimentos sociais e para os departamentos que fazem já esse tipo de discussão. Esses espaços não são bem distribuídos dentro da universidade (FOLUKE, preto, transexual,

estudante de Ciências Biológicas, UFMT, 19.06.2019).

Eu nunca vi nenhum (evento), eu nunca participei de evento relacionado a cotas e também nunca vi nada sobre isso [...] (BUNMI, branco, estudante de Engenharia Civil, UFMT, 17.06.2019).

Eu acho que esses eventos que prezam por esse tema das questões raciais, da importância das cotas raciais, estão totalmente ligados com a legitimação disso, é totalmente necessário que os reitores falem, porque isso é necessário para legitimar essas questões, fazer valer o direito que já existe (ZULU, preto, quilombola, estudante de Medicina, UFMT, 19.06.2019).

Eu penso que as atividades das questões raciais aqui dentro quem desenvolve somos nós (negros). Eu fico me perguntando, [...] vou falar da cultura em especial: por que a gente não tem mais coisas da cultura negra que é algo muito diverso no nosso país? Isso é dentro desse processo de formação da identidade de combate ao racismo e promoção da cultura negra. Então assim, eu acho muito aquém realmente (TEDROS, preto, estudante da Saúde Coletiva, UFMT, 19.06.2019).

O estudante preto, transexual, Foluke, afirma que a discussão das questões raciais é como se “fosse terceirizada”, confirmada pelo estudante branco, Bunmi que diz: “eu nunca vi nenhum (evento), eu nunca participei de evento relacionado a cotas e também nunca vi nada sobre isso”, além da fala do estudante preto, Zulu que: “é totalmente necessário que os reitores falem, [...] para legitimar essas questões”, ou seja, falta apoio institucional da universidade para que esses eventos (debates, seminários, rodas de conversa, conselhos, grupos de estudos etc.) aconteçam e, por isso, muitas vezes, os próprios coletivos negros têm que tomar iniciativa e fazê-los. A esse respeito, o estudante preto, Tedros, aponta: “aqui dentro quem desenvolve (os eventos das questões raciais) somos nós (negros)”. Assim, é como se a instituição já tivesse feito o seu papel em relação ao acesso dos(as) estudantes negros(as), sem ter, muitas vezes, a responsabilidade institucional de pensar e agir para a concretude de uma educação antirracista durante todo o período dos estudos, ficando a cargo exclusivo dos(as) próprios(as) estudantes negros(as).

O estudante preto, quilombola, Zulu, demarca o substantivo “reitores”, em sua narrativa, nesse caso, o que percebemos é que os(as) estudantes negros(as) têm realmente sentido a falta da gestão e da alta gestão de se envolverem efetivamente nas ações, eventos e práticas institucionalizadas que

tratam das questões raciais, ficando os(as) próprios(as) negros(as), conforme já dito, e algumas coordenações de curso que estão mais próximas dos(as) estudantes, a obrigação de todo o processo, do começo ao fim, sem ao menos a presença e ações concretas de alguns(algumas) gestores(as), principalmente dos(as) que têm cargos mais altos. Nesse aspecto, é preciso mais vontade, apoio e presença institucionais, haja vista que o racismo é sistêmico e estruturado em nosso país, principalmente em instituições de ensino superior, e envolve muitos poderes e interesses de grupos dominantes (HASENBALG, 2005), por isso é difícil de percebê-lo e combatê-lo.

O estudante preto, Tedros, questiona: “por que a gente não tem mais coisas da cultura negra que é algo muito diverso no nosso país? Isso é dentro desse processo de formação da identidade de combate ao racismo e promoção da cultura negra”. A esse respeito, Munanga cita:

Por isso, no processo de construção da identidade coletiva negra, é preciso resgatar sua história e autenticidade, desconstruindo a memória de uma história negativa que se encontra na historiografia colonial ainda presente em “nosso” imaginário coletivo e reconstruindo uma verdadeira história positiva capaz de resgatar sua plena humanidade e autoestima destruída pela ideologia racista presente na historiografia colonial (MUNANGA, 2012, p. 9).

Assim, além das questões técnicas/científicas tecidas na universidade que propicia uma ressignificação histórica da produção de conhecimento acerca da população negra, é necessário que a comunidade negra se senti acolhida, tenha as suas culturas, identidades, tradições, histórias, memórias etc. valorizadas, e não silenciadas, inferiorizadas ou apagadas, para que uma nova realidade seja vislumbrada e realmente (re)construída de forma positiva. Sobre essa (re)construção das identidades negras e a importância dessa discussão na universidade, seguem as narrativas dos(as) estudantes abaixo:

Eu só fui começar a repensar a minha identidade racial depois que eu comecei a ter contato com as leituras e os debates [na universidade] (SEKAI, negro, estudante de Psicologia, UFMT, 28.06.2019).

Desde quando cheguei procurei me vincular a espaços onde a maioria das pessoas eram negras ou tinham esta proximidade com a minha cor, minha raça. Na minha chegada procurei o Coletivo Negro, teve

O estudante negro, Sekai, quando cita que “eu só fui começar a repensar a minha identidade depois que eu comecei a ter contato com as leituras e os debates”, confirma as narrativas dos(as) professores(as) e estudantes mais acima, pois é preciso que se tenham mais leituras, reflexões e debates em sala de aula sobre as questões raciais e, para além disso, eventos e ações mais amplas, fora da sala de aula, que consigam atingir a outros(as) negros(as) e brancos(as), pois conforme a estudante preta, transexual, Jaíneba, ela não se sentia representada em sala de aula ou nas proximidades, então procurou “o coletivo negro, teve uma ação [...] e fui me aproximando”. Isto é, houve algum evento fora da sala de aula realizado pelo Coletivo Negro, o que fez com que a estudante conhecesse esse grupo, onde se sentiu representada, acolhida e foi se “aproximando”, o que favoreceu a afirmação de sua identidade negra.

Em síntese, notamos que antes da entrada de mais negros(as) na universidade, principalmente depois das ações afirmativas com recorte racial, praticamente havia um silenciamento das questões raciais. Entretanto, após isso, começou uma pequena, mas significativa transformação, porém ainda está concentrada nos esforços dos(as) próprios(as) negros(as). Há falta de apoio institucional para que essa discussão se amplie e atinja também aos(as) professores(as) e estudantes de outros departamentos e institutos, principalmente das “áreas duras”, pois conforme as narrativas mais acima, na Engenharia Civil, por exemplo, esse debate é ausente ou quase ausente.

Percebemos, também, a importância dos coletivos negros, pois conforme demonstrado, se não fosse pelas ações deles, talvez esses debates e reflexões praticamente não existiriam. Isso não quer dizer que antes não houvesse professores(as) e estudantes que já trabalhavam nessas questões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desafio de compreender a relevância dos eventos que tratam das questões raciais, no processo de afirmação das identidades negras, na UFMT, na visão de professores(as) e estudantes negros(as) e brancos(as), bem como analisar a dinâmica em que esses processos acontecem, buscamos responder acerca da existência de apoio institucional para esses eventos, assim como se dá essa relação.

Os resultados apontam que as reflexões e as discussões proporcionadas por esses eventos que acontecem, principalmente, depois da entrada de mais negros(as) na universidade e por iniciativa dos próprios coletivos negros, interferem nos processos identitários e transformam comportamentos, identidades e as subjetividades dos estudantes negros(as) e são fundamentais para a saúde mental e a permanência deles(as) até a conclusão do curso, inclusive depois. Entretanto, não é um processo fácil, pois esses eventos atingem também alguns estudantes, professores(as) e gestores(as) brancos(as) que, geralmente, não estão familiarizados(as) a dividir espaços de poder e de disputa com “muitos(as)” estudantes negros(as).

Assim, em relação às narrativas de vida de professores(as) e estudantes negros(as) e brancos(as), não se pode concluir que não há apoio institucional na UFMT, porém tem mostrado ínfimo para que as questões raciais cheguem às “áreas duras”, onde ainda é mais difícil da população negra entrar. E mesmo nas “áreas moles” é preciso que a gestão (considerando toda hierarquia institucional) esteja mais presente para dar mais legitimidade às questões raciais, haja vista que se trata de um país onde tais questões ficaram muito tempo silenciadas, acreditando-se que se vive no país ausente de conflitos e de desigualdades raciais.

Existem pressões e conflitos pelo pouco apoio institucional e pelo racismo advindo, algumas vezes, do(a) próprio(a) professor(a), tendo em vista que é um assunto que abarca poder e interesses que por muito tempo estavam fundamentados como únicos e legítimos. Entretanto, os(as) próprios(as)

negros(as) se articulam para levar essa discussão a toda universidade, mesmo diante das barreiras.

Por fim, esses eventos que tratam das questões raciais, apesar dos conflitos e das pressões, praticamente são planejados e executados pelos(as) próprios(as) negros(as) dos coletivos que, mesmo sem muito apoio, têm conseguido oportunizar uma educação antirracista e (re)construções, reflexões e afirmações das identidades negras, na UFMT.

Então, indicamos, para novas pesquisas, um aprofundamento acadêmico-científico sobre o trabalho dos coletivos negros universitários e sobre as intersecções de raça, gênero, questões quilombolas, como também reflexões acerca das causas que dificultam a institucionalização das demandas e leis antirracistas nas instituições de ensino superior.

REFERÊNCIAS:

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: l1nq.com/C40wH. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, 2008. Disponível em: l1nq.com/LL8Ky. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: l1nq.com/3sLuR. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições

federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 28 dez. 2016. Disponível em: l1nq.com/mtLOq. Acesso em: 30 ago. 2022.

BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

DOMINGUES, Petrônio. *Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição*. São Paulo: Editora Senac, 2004.

FREYRE, GILBERTO. *Casa-grande & senzala*. 34 ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Record, 1933.

FERNANDES, FLORESTAN. Do escravo ao cidadão. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan (Orgs.). *Branco e negro em São Paulo*. v. 305, 3 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1971, p. 21-81.

GOMES, Nilma. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

G1. *Governo oficializa saída de Milton Ribeiro, quarto ministro da educação de Bolsonaro*, 2022. Disponível em: l1nq.com/Dd2Ps. Acesso em: 30 ago. 2022.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Tradução: Patrick Burglin. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson Valle. *Relações Raciais no Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro, Rio Fundo Editora, 1992.

LODY, Raul. *Cabelos de axé: identidade e resistência*. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2004.

MATOS, Maurício; BISPO, Ana; LIMA, Elane. Educação antirracista e a lei 10.639/03: uma proposta de implementação a partir do novembro negro do IFBA. *Holos*, v.2, p. 349-359, 2017. Disponível em: l1nq.com/stQ87. Acesso em: 30 ago. 2022. ISSN: 1807-1600 DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2017.4861>

MINAYO, Maria. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 4, n. 8, p. 06-14, 2012. Disponível em: l1nq.com/eG6aJ. Acesso em: 20 ago. 2022.

OLIVEIRA, Tatiane; SANTOS, Sérgio. A matemática da raça nas relações raciais brasileiras. In: SILVA, Emãnuel; GUIMARÃES, Maristela; RAMOS, Samira (orgs.).

Fronteira Plural: tratado antirracista, representações e resistências em Mato Grosso. Curitiba: CRV, V.1, 2021, p. 305-312.

OLIVEIRA, Tatiane. *Entre bolhas raciais, podas e sonhos*: as relações entre identidades negras e brancas em suas dimensões estéticas (cabelo e corpo afro) no contexto das ações afirmativas da UFMT. Orientador: Sérgio Pereira dos Santos. 2020, 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020. Disponível em: l1nq.com/3ADGc. Acesso em: 15 ago. 2022.

PAIXÃO, Marcelo. *A lenda da modernidade encantada*: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre as relações raciais e projeto de Estado-nação. Curitiba: CRV, 2014.

PIERSON, Donald. *Branços e prêtos na Bahia*: São Paulo: Editora Nacional (Brasiliana; v. 241), 1971.

PINTO, Neusa. *Ativismo de mulheres negras em Cuiabá*: práticas de comunicação e vinculação social. Orientador: Yuji Gushiken. 2018, 294 f. (Dissertação de Mestrado em Estudos de Cultura Contemporânea). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2018. Disponível em: l1nq.com/uMHGv. Acesso em: 19 ago. 2022.

SCHWARCZ, Lilia. *O espetáculo das raças*: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SANSONE, Livio. As relações raciais em Casa Grande e Senzala revisitadas à luz do processo de internacionalização e globalização. In: MAIO, Marcos; SANTOS, Ricardo (orgs.). *Raça, ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996, p. 207-217.

SANTOS, Sales. *Educação*: um pensamento negro contemporâneo. Jundiaí, Pacu Editorial, 2014.

SOUZA, Neusa. *Tornar-se negro*: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2. ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

Recebido em: 25/09/2022

Aprovado em: 15/12/2022

Publicado em: 10/03/2023