

Políticas de ações afirmativas e seus limites frente à branquitude no Ensino Superior

Adelina Malvina Barbosa Nunes¹
Margareth Diniz²

Resumo

Este artigo teve como referência os resultados da pesquisa de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFOP. Foram expostas aqui nossas reflexões acerca da investigação do contexto de três Políticas de Ações Afirmativas (PPA) aplicadas ao Ensino Superior brasileiro (Lei nº. 10.639/2003, Lei nº. 12.711/2012, Lei nº. 12.990/2014). A partir da chave de leitura dos estudos críticos da branquitude no Brasil, enunciamos possibilidades de compreensão dos limites das legislações frente à subjetividade. Observamos que (re)conhecer que a ideologia racial é estruturante da sociedade brasileira não tem sido o suficiente. Concluímos que é preciso saber de si, dar contorno às instâncias subjetivas e interpelar a posição dos sujeitos docentes do Ensino Superior.

Palavras-chave: Branquitude. Educação. Racismo. Subjetividade.

¹ Mestra em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Ouro Preto/UFOP. Atualmente, é psicóloga no Centro de Atenção Psicossocial Infantil/CAPS I. ORCID: 0000-0003-1715-1158 E-mail: abn.psi@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG. Atualmente, é Professora Associada I de Psicologia na Universidade Federal de Ouro Preto/UFOP. ORCID: 0000-0001-6852-5389 E-mail: dinizmargareth@gmail.com

Affirmative action policies and their limits in the face of whiteness in Higher Education

*Adelina Malvina Barbosa Nunes
Margareth Diniz*

Abstract

This paper had as a reference the results of our Master's research presented at the Post-Graduate Program in Education PPGE/UFOP. Our reflections on the investigation of three Affirmative Action Policies (AAP) applied to Brazilian University education (Law 10,639 of 2003, Law 12,711 of 2012, Law 12,990 of 2014) are presented here. Based on the key reading of the critical studies on whiteness in Brazil, we discuss possibilities to understand the limits of legislation in face of subjectivity. We notice that it has not been enough just to know that racial ideology is the structuring of society Brazilian. We conclude that it is necessary to know oneself, delineate subjective instances and question the position of the university professors.

Keywords: Whiteness. Education. Racism. Subjectivity.

Las políticas de acción afirmativa y sus límites ante la blancura en la Educación Superior

*Adelina Malvina Barbosa Nunes
Margareth Diniz*

Resumen

Este artículo tuvo como referencia los resultados de nuestra investigación de maestría defendida en el Programa de Posgrado en Educación PPGE/UFOP. Aquí se expusieron nuestras reflexiones sobre la investigación de tres Políticas de Acción Afirmativa (PPA) aplicadas a la Educación Superior Brasileña (Ley nº 10.639 / 2003, Ley nº 12.711 / 2012, Ley nº 12.990 / 2014). Desde la clave de lectura de los estudios críticos sobre la blancura en Brasil, apuntamos posibilidades para comprender los límites de la legislación frente a la subjetividad. Observamos que no ha sido suficiente reconocer que la ideología racial es la estructuración de la sociedad brasileña. Concluimos que es necesario conocerse a sí mismo, delinear las instancias subjetivas y cuestionar la posición de las asignaturas de enseñanza de la educación superior.

Palabras clave: Blancura. Educación. Racismo. Subjetividad.

Introdução

Este artigo foi produzido a partir de uma pesquisa de mestrado que desenvolvemos junto a docentes da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) a respeito dos reflexos da branquitude no Ensino Superior. Nosso objetivo geral foi identificar os reflexos da branquitude na docência a partir das Políticas de Ações Afirmativas (PAA) desenvolvidas no âmbito do Ensino Superior federal. De forma mais específica, examinamos a importância da dimensão subjetiva para a construção de uma educação antirracista, além de fomentarmos o interes

se na produção de mais pesquisas que interroguem a branquitude no Ensino Superior.

A dissertação foi dividida em cinco capítulos. O primeiro versa sobre os pensamentos que sustentaram o conceito de raça na ciência ocidental, ao passar do campo da biologia para o da cultura, e como essas ideias influenciaram a construção subjetiva do branco brasileiro e das políticas educacionais. No segundo capítulo, desenvolvemos uma compressão psicológica humanista dos efeitos do racismo, na defesa de que a subjetividade “tem cor” na perspectiva da pessoa negra. No nosso terceiro capítulo, dedicado aos procedimentos metodológicos, foi elaborada uma retrospectiva dos estudos críticos da branquitude, além de uma reflexão sobre como a pesquisa em educação no Brasil tem sido permeada (ou não) por essa virada de perspectiva. Também apresentamos, em conjunto, o perfil racial, de gênero, geracional e de pertencimento à unidade de trabalho na UFOP. No quarto capítulo, procedemos à análise dos dados de campo na tentativa de desvelar os reflexos desse pensamento supremacista branco e os desafios que ele impõe à promoção de uma educação inclusiva, pluriétnica e antirracista. No quinto e último capítulo, oferecemos algumas considerações que emergiram dos dois anos de pesquisa e elencamos novas questões para trabalhos futuros.

Neste artigo, abordamos os resultados e análises de nossa investigação em torno de três legislações de caráter afirmativo em prol da população negra e com impacto no Ensino Superior. Acreditamos que as PAA contribuem para furar a experiência de ser negro a partir do trauma (BICUDO, 2010), uma vez que se propõem a veicular conteúdos positivos da população negra, apresentar outras narrativas da história, bem como valorizar saberes ancestrais – conteúdo negado e ausente do processo educacional, que se torna potente para a construção de uma identidade racial positivada (Lei nº. 10.639/2003). Por

isso, aqui, reforçamos a importância de que essas orientações estejam presentes na formação de todas as profissões, considerando as especificidades de cada área. As PAA são capazes de produzir uma maior longevidade escolar, bem como de ampliar as possibilidades de ascensão social e econômica, por vias da valorização da cultura e acesso à educação (Lei nº. 12.711/2012) e de contribuir para a integração da população negra em campos de trabalho excludentes às pessoas não brancas. Isso garante tanto a representação para o seu grupo racial quanto a possibilidade de ocupar lugares de poder e, logo, de decisão (Lei nº. 12.990/2014).

Nosso levantamento identificou que, apesar do grande processo de mobilização social negra, o qual abriu caminhos para inserir na agenda política as pautas desse grupo também no Ensino Superior, os desafios para a implementação ainda são grandes. A partir da chave de leitura da branquitude, trabalhada por nós na pesquisa em seus aspectos identitários e de poder, foi possível compreender as tensões persistentes diante da agenda antirracismo na universidade.

A branquitude, nos estudos críticos brasileiros, é entendida como fluida e precisa ser compreendida no tempo e no contexto sócio-histórico em que é observada, como assinala Silva (2018). Ao demarcar a contribuição dos estudos norte-americanos sobre a branquitude no que diz respeito ao cenário brasileiro, a pesquisadora identifica influências nos aspectos de construto ideológico, vantagens materiais e simbólicas referentes aos brancos e desigualdades de distribuição de poder (econômico, político e social). Além disso, Silva (2018) situa as principais direções dos mais relevantes estudos: o silenciamento e a neutralidade (BENTO, 2009); a hierarquia (PIZA, 2009); a possibilidade de autorreflexão (CARDOSO, 2010); a superioridade estética (SCHUMAN, 2012); a suposta superioridade acrescentada às características nacionais e aos símbolos de dominação (MALOMALO, 2014); a suposta superioridade atrelada a um lugar de poder (LABORNE, 2014); o colonialismo epistemológico (COROSSACZ, 2014); a vertente de uma identidade neutra (SILVA, 2018); e os reflexos na percepção de si e do outro (NUNES, 2020). São abordagens de diferentes campos de saberes que adensam a produção de conhecimento acerca das relações raciais e nutriram a nossa pesquisa.

O legado da branquitude no Ensino Superior

O conhecimento científico, produzido nas universidades durante os séculos XIX e XX, afirmava a existência da superioridade e da inferioridade racial, como nos alerta Gomes (2010). A autora afirma ser o Ensino Superior brasileiro o principal lugar de propagação de ideias e práticas relativas a tal hierarquização. Os construtos e substratos racistas da cultura “afetaram não somente o campo da produção intelectual e a sociedade de um modo geral, mas, de maneira específica, a vida e as trajetórias de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros e negras, inclusive, na educação” (GOMES, 2010, p. 423). Desse modo, a presença de alunos e alunas não brancos nesse espaço, atualmente, abre caminhos que “desnaturalizam o cânone e ajudam a desvelar o quanto ele sempre foi racial, androcêntrico, eurocêntrico, adultocêntrico e classista” (GOMES, 2010, p. 434).

A incorporação da hierarquia racial nas políticas públicas de educação nos parece uma tecnologia da branquitude que investe na ciência como meio de manter o lugar simbólico e social de brancos e de não brancos, em prol da preservação de si, aspectos que buscaremos expor neste artigo. As pesquisas dessa categoria são recentes no país, pois datam do início dos anos 2000 (CARDOSO, 2008), e o campo da educação é um espaço interrogado desde os primeiros trabalhos. O material recolhido no “estado do conhecimento” para a dissertação que originou este artigo indicou a presença de mais estudos sobre a branquitude na Educação Básica do que no Ensino Superior (NUNES, 2020).

Essa constatação contribuiu para focarmos o Ensino Superior ao compreendermos ser esse nível de ensino menos precarizado em comparação à Educação Básica. O Ensino Superior agrega prestígio social e, na realidade brasileira, ocupa lugar privilegiado no que se refere ao acesso a bolsas de pesquisa, às oportunidades de atualização profissional, bem como à interlocução na produção de conhecimento com outros países. Além disso, é possível citar as melhores condições de trabalho, plano de carreira, melhor remuneração, condições mais favoráveis para se apropriar de epistemologias que rompam com o “racismo acadêmico” e a presença de mais autonomia para interpelar esse espaço historicamente branco em sua composição humana e epistemológica. Apostamos em seu potencial para interrogar as hierarquias entre Educação Básica e Ensino Superior também em relação aos saberes.

Ao considerarmos os marcos de políticas públicas educacionais, buscamos

demonstrar a branquitude como fundadora das ideias que sustentam as hierarquias raciais no Ensino Superior, a partir de seu perfil majoritariamente branco, o que significa a manutenção de valores, culturas e perspectivas de mundo que se conectam. Por outro lado, novas políticas educacionais têm sido construídas a partir de mobilizações políticas da população negra, apontando caminhos frutíferos para a interrupção do projeto colonial de embranquecimento dos territórios, dos corpos, das mentes e da ciência.

Por meio do panorama das desigualdades raciais no Ensino Superior (PNAD, 2017), foi identificado um histórico de baixo acesso da população não branca a essa etapa de ensino, o que resultou no perfil majoritariamente branco da carreira de magistério no Ensino Superior público (CARVALHO, 2003; LABORNE, 2014; MELLO; RESENDE, 2019). Esse contexto é nomeado por Carvalho (2007) como “confinamento racial” de brancos, uma hegemonia difícil de ser acessada, considerando a falta de transparência nos indicadores, que são poucas vezes racializados nessa profissão, como apresentado por Laborne (2014). A partir de uma tabela do Cadastro Nacional de Docentes, produzida pelo Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira (2006), Laborne (2014) revela que dos/das 242.755 docentes das Instituições Federais de Ensino Superior, 69,4% são brancos, 10,7% são negros e 18,3% não se identificaram racialmente no cadastro.

No contexto da UFOP, nosso campo de pesquisa, o pertencimento racial dos/das docentes, nos cadastros de admissão, é de caráter facultativo nas “Informações Cadastrais”³. Nesse neste documento, a coleta desta categoria é identificada como “cor/origem”, diferenciando-se dos parâmetros “cor/raça” do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Na UFOP, a partir das informações aferidas⁴, encontramos o seguinte perfil racial: 17,18% (pardos 131, negros 20) dos/das docentes da UFOP são negros/as, enquanto a população branca compõe 41,64% (366) do quadro de magistério da instituição. O quantitativo de pessoas que não se declararam chega muito próximo ao número de brancos, cerca de 40,5% (356). As categorias amarela e indígena, juntas, não somam 1%: amarela representando 0,57% (5) e indígena, 0,11% (1) (NUNES, 2020).

A realidade censitária apresentada, em que a porcentagem de não declarados se aproxima da de brancos, pode se relacionar com as mudanças sociais da tratativa da coleta

³ Ficha disponível em: <<https://concurso.ufop.br/documentos-para-contratacao>>. Acesso em: 22 ago. 2020.

⁴ Dados informados pela Coordenação de Gestão de Pessoas da Pró-reitora de Administração CGP/PROAD/UFOP referentes a ingressos de docentes efetivos até 9 de jan. 2019.

da informação ao longo dos anos, com a falta de pertencimento racial, bem como com o desinteresse em qualificar essa informação. Quando cor/raça e origem social não são levados em consideração, podemos dizer que há um apagamento das desigualdades raciais e da posição do branco nelas. Esse contexto contribui para reforçar uma ideologia que naturaliza os lugares sociais da população branca e não branca, adia os questionamentos das ausências de negros/negras neste espaço e impede o monitoramento e controle de políticas afirmativas (Lei nº. 12.990/2014). Tudo isso é sustentado em explicações simplistas e meritocráticas, como a trajetória do magistério no Ensino Superior. O que buscamos argumentar a seguir é que a realidade segregacionista contra negros, nesta etapa de ensino, é fruto de um pacto da branquitude, que organiza ideologicamente o Ensino Superior brasileiro.

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) incluiu em sua coleta dos dados o pertencimento racial, como outros órgãos do governo, em observação à Lei nº. 12.288, de 20 de junho de 2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial. Porém, assim como já expressado em relação ao censo do Ensino Superior, esse dado não é público e há contradições quanto ao trato dos dados, manejados conforme conveniência. De acordo com o termo de adesão de Condições de uso do Sistema de Currículos da Plataforma Lattes, os seguintes dados não são públicos: a) endereço residencial; b) telefone residencial; c) filiação; d) ano de nascimento; e) CPF; f) sexo; g) cor ou raça; h) identidade; i) passaporte; e j) endereços eletrônicos (CNPQ, s.d.). Contudo, ao acessar o sistema web do CNPQ⁵, é possível encontrar nos dados estatísticos o perfil dos currículos quanto ao “sexo e idade”, a composição de gênero entre as pessoas com formação de doutorado e mestrado na plataforma, apesar de submetidos à mesma normativa que cor/raça. Esse cenário nos parece um esboço da materialização da branquitude como poder de inclusão ou exclusão de categorias e possibilidades de análise a respeito de interesses próprios.

Uma vez que o Brasil é um país multirracial e pluriétnico, a falta de questionamento dessa histórica hegemonia racial (docentes e discentes), bem como epistêmica na nossa pesquisa, foi pensada à luz do conceito de “pacto narcísico” (BENTO, 2014). Trata-se de explicação psicanalítica, forjada pela pesquisadora e psicóloga Maria Aparecida Bento, que nos fornece uma chave de leitura subjetiva para a compreensão de um fenômeno

⁵ Disponível em: <http://memoria.cnpq.br/web/portal-lattes/dados-e-estatisticas>. Acesso em: 22 mar. 2021.

inesgotável em questões cognoscíveis. Segundo Bento (2014), a branquitude é parte de um pacto silencioso estabelecido entre brancos, a fim de preservar seus privilégios, sustentar o ideal de ego hegemônico eurocêntrico sobre os demais, no processo dialético de ter a si próprio como modelo (narcisismo), “e projetar sobre o outro as mazelas que não se é capaz de assumir (projeção)” (BENTO, 2014, p. 31).

A partir do modelo ideal da brancura (cor da pele como significante), a produção de ideologias como o branqueamento é apresentado por Bento (2014) como um “processo inventado” pela elite branca brasileira, que fixa seu grupo racial como referência ao fazer uma apropriação simbólica de superioridade, “fortalecendo a autoestima e autoconceito do grupo branco, [...] legitimando sua supremacia econômica, política e social” (BENTO, 2014, p. 25-26). Por meio de uma relação dialética, investe-se ao negro a “construção de um imaginário extremamente negativo, [...] que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais” (BENTO, 2014, p. 25-26).

Nesse contexto, nosso trabalho emerge como contribuição para uma abordagem subjetiva no que diz respeito às pesquisas sobre o tema da branquitude na educação, adensando esse nicho iniciado nos anos 2000 no país e que se mantém em ascensão (NUNES, 2020). O foco no Ensino Superior convida outros/as pesquisadores/as a interrogarem o quanto as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no campo da educação são baseadas no esquema de ter a si como modelo hegemônico, lançando ao Outro o olhar do não saber. Com a observação das políticas educacionais de cunho afirmativas, dirigidas ao Ensino Superior, esperamos contribuir para a ampliação da compreensão das relações hierarquizadas racialmente neste espaço, questionando a pseudoneutralidade das decisões (institucional), o exercício da profissão (docência e pesquisa) e a relação aluna/o/e e o/a docente. Espera-se contribuir para um Ensino Superior mais inclusivo para as pessoas não brancas, interrompendo o projeto de branqueamento ainda em curso e estimulando uma formação comprometida com o antirracismo.

Resistências negras frente à branquitude

O modelo de sociedade organizado a partir da superioridade branca impõe aos não brancos uma única possibilidade de se humanizarem, qual seja, a apropriação/assimilação desse ideal, porque as estratégias de branqueamento, como indicado, não estavam presentes apenas no investimento da “seleção sexual”. A supervalorização do branco

agencia ações sofisticadas de segregação racial que podem ser localizadas no lugar marginal delegado às culturas não brancas, às suas artes e aos seus saberes tradicionais, como ocorreu, por um determinado período, nas investidas de criminalização da capoeira e do culto às religiões de matriz africana. Esses exemplos nos permitem acessar os reflexos da subjetividade na criação de políticas preconceituosas. A seguir, um dos efeitos desse cenário no processo de formação de alunas/os/es não brancos, representado pelo relato de Ísis Higino, 23 anos, estudante do 8º semestre do curso de Relações Internacionais da Universidade de Brasília (UnB):

Eu tenho que fazer constantemente esses dois paralelos para eu conseguir sobreviver na universidade. Porque de alguma forma eu tenho que jogar esse jogo, tenho que falar nesses moldes, ser sempre articulada, ter tudo na “ponta língua”, ser muito bem pensado, citar fontes e autores e ao mesmo tempo, em paralelo, eu preciso me lembrar que minha experiência é válida independentemente disso. A minha experiência não está na universidade. A experiência que eu vivo é a experiência que está fora da UnB. É um processo meio esquizofrênico ser negro e estar na universidade (LUDGERO, 2017, p. 56).

A contribuição do relato de Ísis está na demonstração da necessidade do esforço em apresentar a branquitude como identidade grupal e como poder que operacionaliza estratégias políticas e econômicas de dominação, ao mesmo tempo em que marca as subjetividades de brancos e não brancos. Apesar do discurso de raça ter sido atualizado ao longo dos tempos, as regras têm se mantido as mesmas e, hierarquicamente, as diferenças étnicas e culturais são compreendidas e classificadas a partir da norma de um eu branco, homem, cristão e eurocêntrico.

Ao se debruçar sobre a experiência de ser negro em uma sociedade branca, “de classe e ideologia dominantes branca [...], de exigências e expectativas brancas” (SOUZA, 1983, p. 17), de acordo com a psicanalista Neuza Souza, a cor, a ideologia de branqueamento e a democracia racial são percebidas como o tripé que operacionaliza as condições e as possibilidades de ascensão do negro, materialmente e como sujeito. A brancura (cor) é, assim, um elemento que abrange diversos significados (humanidade, beleza, civilidade, entre outros), regidos não pela segregação explícita, como em outras culturas, mas pelas distâncias e pelas proximidades da brancura.

A politização da raça se tornou um instrumento de compreensão dos significantes que compõem o imaginário do que é ser negro e não negro no Brasil. Ao se empenhar na

luta pela condição de ser brasileiro/a, cidadã e cidadão, o movimento negro abre os caminhos para a construção de uma identidade racial coletiva positivada.

Para Gomes (2012), além de o movimento negro ter sido responsável por desvelar o contexto das relações de poder e romper com as visões distorcidas e naturalizadas sobre a população negra, “sua história, cultura, práticas e conhecimentos [...] interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial” (GOMES, 2012, p. 731).

A emergência de novas narrativas e sujeitos (reconhecimento da alteridade) propicia a formulação também de novas perguntas de pesquisa, como o questionamento do pensamento eugenista na educação brasileira (COSTA, 2004; D’ÁVILA, 2006); os aspectos da colonização na produção de conhecimento (CARVALHO, 2003; GOMES, 1996; 2010; 2012; LABORNE, 2014); a “transmissão” do racismo ao longo dos séculos XIX e XX (AZEVEDO, 1987; SCHWARCZ, 1993); e os efeitos subjetivos dessa relação hierárquica para brancos e não brancos (SOUZA, 1983; BENTO, 2014; SCHUCMAN, 2012; 2018). A ressignificação de raça viabilizou a desconstrução da crença central do racismo – a superioridade branca –, porém a ausência da população negra antirracista em posição de poder adia a ruptura da ordem social do racismo.

Nossas discussões apontam para a importância de explorar a dimensão relacional do racismo, defendendo que a compreensão do fenômeno racial brasileiro só é possível quando se inclui na compreensão do fenômeno aquele que o produz, o branco. A partir das normativas que abriram caminhos para a integração racial no Ensino Superior, as PAA, como a Lei nº. 10.639/2003, a Lei nº. 12.711/2012 e a Lei nº. 12.990/2014, buscaremos identificar os desafios que envolvem a implementação dessas legislações diante das resistências subjetivas e/ou institucionais encontradas no campo da educação superior. Tentamos responder teoricamente como os conflitos raciais podem ser relacionados à reprodução/manutenção das hierarquias raciais no ensino ao expor os desafios que eles impõem ao exercício da docência e explicitar que, quando uma cultura se estrutura pelo racismo, as escolhas individuais desses sujeitos podem ser racializadas.

Políticas antirracistas como “plataforma político-científica”

Nossas reflexões acerca da branquitude nas políticas públicas de impacto no Ensino

Superior serão orientadas pelas PAA desenvolvidas ao longo das duas últimas décadas, em âmbito nacional: a Lei nº.10.639/2003, a Lei nº. 12.711/2012 e a Lei nº. 12.990/2014. Essas leis foram escolhidas por estarem ligadas à carreira docente. Trabalhadas em conjunto, contribuirão para a materialização de aspectos subjetivos, entendendo a instância marcada pelos significantes da “cor”.

Com as PAA no campo da educação, passa-se a ganhar ferramentas objetivas para o enfrentamento das desigualdades raciais, que, no início do século XXI, significavam interromper os ciclos de ausências, seja na inclusão de narrativas de negros e negras (Lei nº. 10.639/2002), ao promover um deslocamento das perspectivas “deformadoras” da cultura e história da diáspora africana e de suas contribuições para a sociedade brasileira; seja na ampliação do acesso à educação superior, ao possibilitar a entrada de uma maior diversidade racial, étnica e social na academia (Lei nº. 12.711/2012); ou ainda por meio do deslocamento desses grupos dos lugares de objeto para produtores de conhecimento, como estudantes não brancos na pesquisa e docentes na carreira de magistério do Ensino Superior (Lei nº. 12.990/2014). As ações seguiram dois rumos – reparação simbólica e material – que impactaram a educação pública e privada e afetaram os componentes pedagógicos quanto à expansão de vagas. As PAA são conquistas importantes dentro do âmbito das lutas dos movimentos negros e avançam no sentido de uma maior democratização do acesso ao ensino público federal. Além disso, por equidade, promove a justiça social, buscando afetar o racismo, um sistema com características complexas, como viemos apresentando até aqui.

A construção de um referencial interno e pessoal é estabelecida na relação com a cultura e nas vivências que experienciamos nela. Ao considerarmos a subjetividade como um componente racializado, buscamos ampliar as possibilidades de entendimento dos desafios de superação das relações hierárquicas de brancos e não brancos, além de desenvolver chaves de leitura do racismo que podem expandir a compreensão do fenômeno diante de sua potente plasticidade.

É na ausência de consciência racial dos sujeitos brancos, que não se pensam como um grupo identitário, mas como modelos de humanidade, que parecem se desenhar os desafios para as/os docentes deslocarem as crenças de que a cor/raça não afeta também as trajetórias e suas escolhas (o que ensinar, que autores estudar, quais perguntas de pesquisas fazer, quais sujeitos pesquisar e de que maneiras?). Carvalho (2003), ao debater

a posição dos colegas professores brancos diante das desigualdades raciais no Ensino Superior, fornece-nos um retrato situacional interessante que expõe um certo ciclo de manutenção dessa ordem.

Aparentemente, o Estado brasileiro, respeitoso da autonomia universitária, ainda não sabe com detalhe desse perfil racial dramático, porque ele mesmo está formado quase exclusivamente por membros dessa elite que construiu a academia desse modo. E academia não se vê racializada, ou melhor, não se quer ver. No que me diz respeito, assustame ser partícipe de um mundo excludente e encontro enorme dificuldade em passar essa mensagem para muitos colegas, que não acham que vivem em um mundo excludente: acham apenas que vivem no mundo do saber, do mérito, da ciência, da verdade – um mundo sem cor, ainda que sem negros (CARVALHO, 2003, p. 171).

Uma vez que o Ensino Superior é a etapa de formação que conta com o corpo profissional dito como intelectual da sociedade, o cenário descrito por Carvalho (2003) não é compatível com os argumentos de desconhecimento teórico e social ou de falta de acesso. A autonomia conferida às universidades parece ter sido utilizada, o quanto se pôde, pelos docentes para preservar seu grupo racial, calcando-se em argumentos com “mérito”, “neutralidade científica” e “democracia racial”.

As três legislações apresentadas juntas formam uma “plataforma político-científica” que, a nosso ver, corrobora a ideia cunhada por Carvalho (2019) de “cotas epistêmicas”, com a reivindicação de que a inclusão de negros e indígenas aconteça tanto no nível dos corpos na universidade como no nível do conhecimento, incluindo outros saberes e promovendo rupturas completas. Alterações curriculares são necessárias, mas não apenas, como destaca Gomes (2019). É forçosa também uma articulação política educacional mediante um novo projeto de nação e, logo, de universidade.

O pacto silencioso entre brancos e as políticas afirmativas para negros/as Lei nº. 10.639/2003

A produção de pesquisas que investigam os reflexos do racismo na educação foi fundamental para a conquista de marcos legais, como os que serão apresentados, iniciando pela Lei nº. 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), ao instituir a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira. Apesar de, no texto da lei, o Ensino Superior não estar explicitamente citado, a Resolução

nº. 1, de 17 de junho de 2004⁶, do Conselho Nacional de Educação, dirime quaisquer dúvidas sobre a inclusão dessa etapa de ensino e da abrangência da lei, bem como cita os campos de atuação, licenciaturas e bacharelados.

A normativa impacta diretamente a prática do/da professor/a universitário/a, pois essa etapa de ensino forma os/as profissionais que vão atuar na Educação Básica. Por extensão, parece-nos fácil localizar a importância de essa legislação estar presente nos cursos de licenciatura. Mas, como essa normativa tem sido implantada nos demais cursos? O racismo não é algo restrito à Educação Básica e não afeta apenas a escolarização, mas as relações interpessoais, a saúde, a renda, as condições de empregabilidade, a expectativa de vida, entre outros aspectos (BRASIL, 2011). Essa consideração também nos faz indagar esses outros campos de formação profissional e identificar como estão operando com essa política, que “epistemes” de brancos e não brancos estão sendo reificadas nos cursos que formam médicas/os, psicólogas/os, engenheiras/os e outros tantos profissionais liberais? Que tensões têm permanecido ou se deslocado diante das PAA?

No Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2008), são descritas orientações para cada etapa de ensino, no que diz respeito à normativa. E o Ensino Superior aparece, ao mesmo tempo, como “sujeito” submetido ao plano e agente de intervenção na realidade das ausências. Entre as principais ações, além da inclusão da disciplina, propõe-se o desenvolvimento de “atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas para seus estudantes [...], para fomentar pesquisas”, implantação de bolsas para pesquisas no tema e comprometimento com a “disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica” (BRASIL, 2008).

As orientações do plano parecem simples, considerando a vocação do Ensino Superior, mas, para serem cumpridas, necessitam de chaves de leitura que reconheçam o racismo, seus sistemas de violações e suas tecnologias, o que, por sua vez, demanda um

⁶ “Art. 7º As instituições de ensino superior, respeitada a autonomia que lhe é devida, incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos diferentes cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 003/2004” (BRASIL, 2004).

letramento racial⁷ que rompa com a ideologia da democracia racial⁸ e as reinvenções do racismo na academia. A realidade das licenciaturas estudadas na pesquisa de Julvan Oliveira e Aline Augusto (2015), em que foram analisadas todas as ementas de disciplinas dos cursos de licenciatura das instituições de Ensino Superior públicas federais, no estado de Minas Gerais, incluindo a UFOP, desvela que, dos 143 cursos de licenciaturas presentes nas instituições do estado, apenas 36,36% possuem disciplinas com ementas e conteúdos curriculares específicos em relação à temática étnico-racial. No cenário da instituição aqui pesquisada, segundo o estudo, dos 11 cursos de licenciatura⁹, seis possuem disciplinas com a temática (Ciências Biológicas, Química, Filosofia, História, Letras e Pedagogia). Dos cinco que não possuem, um é da área das Ciências Biológicas, dois das Ciências Exatas e dois das Ciências Humanas. Observa-se que, apesar desse debate estar mais presente nas Ciências Humanas, em detrimento de outras áreas, ainda há dissidências, mesmo que se pressuponha nessa área um debate mais intensivo acerca das humanidades. A realidade nos aponta os limites na implementação da Lei nº10.639/2003, protagonizados pelos sujeitos que operam essas viradas.

Lei nº. 12.711/2012

O Ensino Superior é regido autonomamente pelo seu corpo docente (BRASIL, 1996), seja nas instâncias colegiadas¹⁰, seja nos cargos eletivos gerenciais. Isso demonstra que o cenário das desigualdades raciais, nesse espaço, também tem relação estreita com

⁷ Tradução proposta pela pesquisadora Lia V. Schuman (2012) ao termo *racial literacy*, cunhado pela antropóloga negra France Winddance Twine, que diz respeito a respostas individuais que a pessoa pode dar para o enfrentamento do racismo, baseado em cinco premissas: o reconhecimento da branquitude e seus privilégios como pessoa branca; o racismo como um problema atual; as identidades raciais são aprendidas e resultam de práticas sociais; a necessidade de se apropriar de um vocabulário que auxilie nas relações; e trabalhar a capacidade de interpretar os códigos e as práticas referentes às tensões raciais.

⁸ “A ideologia da democracia racial sobreviveu por tantas décadas, não exclusivamente pelo seu potencial argumentativo, mas também, e principalmente, porque houve verbas estatais para reproduzir os quadros intelectuais que a disseminam: verbas estatais para mestrados, doutorandos e para os professores que se dispõem a escrever sobre o assunto” (CARVALHO, 2003, p. 10).

⁹ Não apareceu no estudo citado o curso de licenciatura em Artes Cênicas, em funcionamento na UFOP desde 1998, Resolução MEC n. 1.203, de 16 de setembro de 1997 (autorização). Portaria MEC n. 2.123 de 5 de agosto de 2003 (reconhecimento). Consta atualmente na grade curricular a disciplina “(ART088) Estudos Dirigidos em Teatro Brasileiro I: A Presença Negra”, que trabalha a contribuição da população negra para o teatro brasileiro. Não foi possível nesse estudo identificar desde quando a disciplina é ministrada, mas vale o reconhecimento da iniciativa.

¹⁰ Resolução CUNI nº. 435/1998, que aprova o regimento geral da UFOP. Resolução nº. 414/1997, que aprova o Estatuto da UFOP.

a carreira docente. No estudo realizado por Santos (2011), o pesquisador apresenta as primeiras iniciativas pioneiras que inauguraram as discussões das PAA nas universidades do Brasil. Elas podem se dividir entre as iniciativas que surgiram por processos internos (mobilizações dentro da academia) e as implantadas a partir de sanções legislativas. As primeiras, em nível estadual, ocorreram na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e, em instância federal, na Universidade de Brasília (UnB). As oriundas de normativas se sucederam na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UNENF), na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). Estas, antes da lei, já realizavam debates com a comunidade universitária e os movimentos sociais.

Trata-se de um acesso “forçado” que passa a ser garantido por meio de “um projeto educativo”, construído em meio à mobilização social do povo negro. Um projeto “contra colonizador” da universidade que

se choca, muitas vezes, com a racionalidade hegemônica que impera na teoria social e pedagógica, visto que apresenta outro tipo de saber, construído numa história em que a diversidade étnico-racial sempre esteve presente, em que a alteridade sempre esteve pautada, não só no reconhecimento do Outro, mas na luta política de ser reconhecido como um Outro que tem direito de viver a sua diferença e ver sua cultura e sua identidade respeitadas tanto no cotidiano das escolas e dos seus currículos quanto na política educacional (GOMES, 2011, p. 137).

A contracolônização, como apresentado por Bispo¹¹ (2015), trata sobre modelos de organização social alternativos aos estabelecidos pela colonização, os quais são pautados em marcos civilizatórios plurais em prol de uma luta anticolonizadora, de resistência de saberes. Para Carvalho (2019), a presença de alunos/as negros/as e indígenas modifica a lógica de funcionamento da instituição, uma vez que os discursos racistas nas relações interpessoais, a organização da universidade, os conteúdos estudados e os pressupostos comportamentais, culturais e sociais passam a ser interrogados com mais frequência. Porém, para que a virada do conhecimento aconteça nesse espaço, a caminho da descolonização, é preciso haver rupturas no interior dessas instituições “colonizadoras brancas”. Nas palavras do autor, é preciso refundar as universidades, “construir um novo pacto entre todos os grupos e comunidades da nação. Seja qual for o rumo que decidimos

¹¹ Líder quilombola pertencente à comunidade rural no Piauí, compôs a rede de mestres docentes do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa – INCTI. Informações extraídas do livro de Antônio Bispo dos Santos, *Colonização, quilombos, modos e significados* (2015).

tomar, que seja decidido por todos: brancos, negros, indígenas com todos seus saberes, escritos e orais” (CARVALHO, 2019, p. 90).

O processo de inclusão das cotas raciais, na UFOP, campo pesquisado neste estudo, conforme assinala Santos e Queiroz (2007) e Santos (2011, 2015), também passou por amplos debates internos e com a comunidade nos anos 2000. Durante essas discussões, ficaram evidenciadas, assim como no debate nacional, as tensões entre cotas raciais (“sócio-racial”) e cotas exclusivamente sociais. Dessa forma, prevaleceu, na UFOP, no ano de 2008, o critério exclusivamente social, ainda que no discurso antes dos votos, no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da instituição, fosse reconhecida a sub-representação dos negros na universidade, mesmo que ela estivesse estabelecida em uma cidade em que 70% da população era negra (SANTOS, 2011). Somente em 2012, com o advento da lei federal, a UFOP passou a considerar o critério racial.

Ao serem analisados os dados de matrícula dos ingressantes do primeiro semestre de 2019, a UFOP apresentou, recentemente, um perfil dos e das estudantes muito diverso. Entre os ingressantes (1.314), cerca de 48,5% se autodeclararam negros/as (pretos e pardos) e apenas 3% não se autodeclararam racialmente. O número de quase 50% de negros na entrada de 2019, no primeiro semestre, demonstra uma aproximação do perfil racial da população brasileira na universidade. Em comparação com os/as ingressantes de 2007, quando não havia ações em prol da democratização do acesso, como apresentado acima, o percentual aumentou em 39,5%¹². O quantitativo de não declarados também deve ser levado em conta, pois aponta uma maior adesão à demanda de identificação racial.

Os dados podem ser considerados muito positivos para a universidade quanto à implementação das políticas afirmativas em questão, porém não podemos perder de vista o contexto em que foram construídas. A possibilidade de colorir essa universidade e a reivindicação do acesso por parte das minorias sociais não tiveram sua origem nela.

Para essa reinstitucionalização das universidades, a carreira docente, nos moldes da autonomia científica, é um caminho frutífero. Contudo, Carvalho (2019) destaca que essa autonomia tem sido utilizada apenas para manter o padrão ocidental. As cotas raciais promotoras da inclusão das/dos alunas/os negros/as e também indígenas, pelos argumentos apresentados, levam-nos a concluir que têm potencial para romper com o

¹² Não foi apresentada, na divulgação da universidade, a análise por curso, mas isso já demonstra que a população universitária discente está se diversificando racialmente.

pacto silencioso dos brancos sobre o racismo acadêmico institucional. Um potencial semelhante parece ter os saberes tradicionais no que tange ao pacto colonial na produção de conhecimento, e cabe a nós seguirmos nos aproximando da PAA em prol da ascensão de negros/as ao cargo que “concentra o maior poder dentro do interior da instituição: a classe docente” (CARVALHO, 2019, p. 94).

Lei nº. 12.990/2014

No cenário de ideias controversas quanto às cotas na graduação, Carvalho (2003) já apontava, a partir de suas tentativas de recenseamento da carreira de magistério do Ensino Superior no Brasil, as limitações de se pensar o acesso apenas em nível de graduação e entendia que esse passo isolado não era o suficiente para a produção de mudança do que chamou de racismo acadêmico. Sua defesa era a de que políticas na pós-graduação¹³, e concomitantemente para docentes, fossem incorporadas para impedir que esses/as alunos/as negros/as ingressantes fossem preservados/as de sofrer de “injustiça simbólica de carecer de figuras modelares de identificação que os ajudem a construir uma auto-imagem positiva e suficientemente forte para resistir aos embates do meio acadêmico racista em que têm que se mover” (CARVALHO, 2003, p. 163).

As PAA no funcionalismo público já eram demandadas desde o final dos anos 1980¹⁴ pelo movimento negro. Hoje, com a Lei nº. 12.990/2014 já incorporada, reservam 20% das vagas dos concursos públicos para cargos na administração pública federal, o que inclui a carreira de magistério no Ensino Superior. Observa-se que: “1º A reserva de vagas será aplicada sempre que o número de vagas oferecidas no concurso público for igual ou superior a 3 (três)” (BRASIL, 2014). A normativa é a primeira lei federal com o critério exclusivamente racial (pretos e pardos) e levou menos de um ano para sua aprovação, segundo a Nota Técnica nº 17 (IPEA, 2014). O amadurecimento oriundo do processo de cotas da graduação e a decisão do Supremo Tribunal Federal a favor das

¹³ Por meio da Portaria normativa nº. 13, de 11 de maio de 2016, que indica o prazo de 90 dias para a formulação de propostas de implantação de reservas de vagas para negros, nos programas de pós-graduação. Na UFOP, a normativa que versa sobre isso é a Deliberação do CEPE/UFOP nº. 7.200, de 1º de junho de 2017.

¹⁴ Projeto de Lei nº. 1.332, de 1983, de autoria do deputado Abdias Nascimento, que “dispõe sobre ação compensatória, visando a implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo artigo 153, parágrafo primeiro, da Constituição da República”.

políticas afirmativas, julgando-as como constitucionais, são fatores que influenciaram no processo –algo semelhante ao contexto das cotas na graduação, iniciativas que já estavam em andamento em alguns municípios e estados, com legislações de mesmo cunho.

Na análise da participação das mulheres doutoras docentes do Ensino Superior, segundo Silva (2018), apenas 251 (1%) são autodeclaradas negras e essa identificação, no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), é utilizada como sinônimo para a cor preta. As mulheres pardas doutoras são 1.312 (5,8%) entre os/as docentes doutores. Apesar da análise não corresponder ao universo total de docentes do Ensino Superior, esses dados são de grande relevância para compressão da segregação racial nessa profissão, e reforçam a necessidade da divulgação e análise do censo da carreira de no Ensino Superior na perspectiva racializada.

A perspectiva defendida aqui é a de que os/as brancos/as precisam ser interpelados/as em seu pertencimento racial e, logo, no que diz respeito aos problemas advindos dessa classificação, a partir das vantagens/privilégios herdados na estrutura racial e desvantagens geradas ao não branco. Parece fundamental compreender o próprio lugar que os/as docentes ocupam nesse processo, para que se possa instituir, na academia, uma nova ordem, ou seja, como elucida Carvalho (2003), a centralidade da participação de seu grupo racial na realidade do Ensino Superior brasileiro: “somos nós [em sua maioria brancos], afinal de contas, que temos autonomia para gerir o sistema universitário brasileiro (CARVALHO, 2003, p. 164-165).

Um amplo estudo, de Mello e Resende (2019), foi elaborado em 63 universidades públicas federais com vias de analisar o impacto da implantação da Lei nº. 12.990/2014. Foram mapeados editais de concurso público para a carreira de magistério no Ensino Superior, disponibilizados nas páginas Web das instituições, no período entre 9 de junho de 2014 (data de promulgação da lei) e 31 de janeiro de 2018. O levantamento identificou diversos desafios a serem superados em relação à implementação, entre os quais a ausência de monitoramento sistemático, a falta de uniformização do procedimento, editais fragmentados de uma mesma instituição para oferecer menos de três vagas, bem como outros mecanismos de restrição da reserva de 20% com seguintes especificações:

“área”, “área de conhecimento”, “área específica de conhecimento”, “disciplina/área de conhecimento”, “setor de estudo”, “tema do concurso”, “unidade acadêmica”, “cargo-função”, “cargo/área”, “cargo/especialidade”, “opção de vaga”, “especialidade”, “departamento de ensino” ou “campus” (MELLO; RESENDE, 2019, p.

178).

O mapeamento identificou que, das 15.055 vagas analisadas no estudo, apenas 742 foram reservadas para negras/os, o que, no total, significou 4,93% delas. Por sua vez, para as pessoas com deficiência, foram disponibilizadas aproximadamente 388 vagas, o correspondente a 2,57% delas. Nota-se, na Tabela 3, desenvolvida pelos autores, uma realidade heterogênea na efetivação desta PAA, pois, entre as 63 universidades, nove (9) instituições estão entre as que cumprem a legislação tal qual é prevista: Ufopa, UFGD, UFMT, Ufla, Unifei, UFPel, Unipampa, UFSM e UFSC. Por outro lado, 16 instituições não oferecem nenhuma vaga: Ufra, Ufesspa, UFC, Ufma, UFCG, UFPB, UFU, UFV, UFTM, Unifal, UFRRJ, Unirio, UFSCar, UFPR, Furg e UFCSPA.

A UFOP, nosso campo de pesquisa, está localizada nessa classificação, aproximando-se em dados do grupo de universidades que cumprem a legislação, alcançando o percentual de 15,38%: das 104 vagas de ampla concorrência, 16 foram reservadas para negros/as. É preciso considerar a possibilidade de que existam pessoas negras que optam pela vaga de “ampla concorrência”. Nesse caso, seria necessário um monitoramento mais refinado dessa política, com a garantia de publicidade periódica do quadro de docentes, incluindo a informação de identificação racial e sinalizando a “origem da vaga”, a fim de que se possa construir um panorama mais próximo da realidade.

As dissonâncias da aplicação da lei, seja pela fragmentação das vagas, pelos desencontros administrativos ou pela recusa de algumas instituições em oferecê-las, só serve para a manutenção das desigualdades raciais. As pessoas que estão em posição estratégica de poder na universidade, ligadas diretamente a essas decisões administrativas, têm a possibilidade de direcionar suas ações ao encontro de condutas de enfrentamento das iniquidades raciais.

Dentre os mecanismos operantes no sistema educacional superior com vias de manutenção da segregação racial, segundo Carvalho (2007), estão presentes também “a postergação da discussão, o silêncio sobre os conflitos raciais, a censura discursiva quando o tema irrompe e o disfarce para evitar posicionamentos claros. Procura-se, assim, esvaziar ou desarmar os mecanismos de tensão racial do sistema” (CARVALHO, 2007, p. 39). A condição de privilégio usufruída pelas pessoas brancas e a presença dos/das docentes negros/negras nessa etapa de ensino interrogam a homogeneidade branca, mas não apenas com seus corpos, como discutem Silva e Euclides (2018), mas também com

uma atuação politicamente engajada nas instituições, de ativismo na temática, o que intensifica a exposição ao racismo e ao sexismo no exercício da profissão. Essas experiências não se resumem às circunstâncias que produzem suas ausências e invisibilidades. Por isso, a autora defende que não devem ser colocadas no lugar do exótico, mas, sim, no de inspirações.

Quando [mulheres negras] ocupam o espaço acadêmico, trazem uma ruptura também para a epistemologia sobre os ditames da negritude, gênero e ciência. Passam a atuar no universo investigativo, construindo novos saberes, pautados em um conhecimento antirracista, antissexista e anti-homofóbico. Elas fazem valer seus achados, bem como suas pesquisas, em primeira pessoa e não como objetos. Na qualidade de sujeitas e participantes desses espaços são legítimas para dizer sobre si (SILVA; EUCLIDES, 2018, p. 56).

Na condição de docente, como destacam Silva e Euclides (2018), as professoras doutoras entrevistadas reconhecem a representação social do privilégio e do lugar que ocupam” e elaboram, a partir da docência, estratégias de potencializar a participação de estudantes negros e negras. O estudo das pesquisadoras demonstra um cenário de mudanças não apenas quantitativas (ocupação de cargos públicos), como também qualitativas; porém, a ascensão nesse espaço não protege essas professoras doutoras das tensões raciais.

Considerações Finais

O que descrevemos aqui como “pacto silencioso entre brancos” foi compreendido como um fenômeno à luz do conceito apresentado de Bento (2014), o de “pacto narcísico”. Trata-se de uma espécie de defesa psíquica que protege subjetivamente a população branca de entrar em contato com as angústias advindas do sofrimento que o racismo produz. Uma vivência marcada pela historicidade, na relação colonial (opressão) estabelecida entre o Eu branco e o Outro não branco, a qual vem regendo um lugar simbólico de humano que adia a consciência de sujeito racializado e, logo, a responsabilização na dialética do racismo.

Estamos nos colocando na defesa de que a realidade trazida pelas políticas de ações afirmativas é uma potência na construção da integração racial, da justiça social e econômica, mas também na ressignificação de estereótipos, na valorização pluriétnica, na

desconstrução de hierarquias entre povos e saberes e, logo, na contribuição para uma sociedade mais equânime. Porém, para esse “novo projeto de universidade” ser alcançado, é preciso que os sujeitos que protagonizam a gestão dessas instituições adiram ao projeto cunhado pelos movimentos negros ao longo da história. A começar por refletir sobre si e suas escolhas, deslocando subjetivamente esse legado da branquitude. Conforme defende Angela Davis em sua frase célebre, “em uma sociedade racista, não basta não ser racista, é preciso ser antirracista” – o que, nesse contexto, significa interromper o projeto supremacista branco.

Referências

AZEVEDO, C. M. M. de. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites - século XIX.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 267p.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 25-57.

BICUDO, Virgínia L. **Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo.** MAIO, M. C (Org). São Paulo, Sociologia e Política, 2010. 192p.

BRASIL. **Lei nº9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Brasília: DOU, 1996.

BRASIL. **Lei nº. 10.639**, de 9 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. Presidência da República. Brasília: DOU, 2003.

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. Brasília: DOU, 2012.

BRASIL. **Lei nº. 12.990**, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Brasília: DOU, 2014.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana.** Brasília, 2004. Disponível em:

http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf.
Acesso em 19 mar. 2021.

CARDOSO, L. **O branco “invisível”**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957- 2007). Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.

CARVALHO, J. J. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: COSTA, J. B.; TORRES, N. M.; GROSFUGUEL, R. (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2 ed. Belo horizonte: Autêntica, 2019. p. 79-106.

CARVALHO, J. J. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **PADÊ: Estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos**, Brasília, v. 2, n. 1-7, p. 31-50, 2007.

CARVALHO, J. J. Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico. In: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003, p. 161-190.

COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004. 228p.

DÁVILA, J. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil - 1917-1945**. São Paulo: Editora UNESP, 2006. 399 p.

GOMES, N. L. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: COSTA, J. B.; TORRES, N. M.; GROSFUGUEL, R. (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2 ed. Belo horizonte: Autêntica, 2019. p. 223-246.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012.

GOMES, N.L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011.

GOMES, N. L. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 6/7, p. 67-82, 1996.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça – 1995 a 2015**. Brasília. 2017. p. 1-5.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Nota Técnica nº17. **Reserva de**

vagas para negros em concursos públicos: uma análise a partir do Projeto de Lei 6.738/2013. Tatiana Dias Silva e Josenilton Marques da Silva. Brasília. 2014. p. 2-27.

LABORNE, A. A. P. **Por essa porta estar fechada, outras tiveram que se abrir:** identidade racial negra branquitude e trajetórias de docentes da educação superior. Belo Horizonte: Nandyala, 2014.

LUDGERO, L. L. **Sob a pele:** relatos sobre os efeitos do racismo na saúde mental. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FONSECA, M. V. Escola e status racial em Cachoeira do Campo/MG no século XIX. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 156-177, 2015.

MELLO, L.; RESENDE, U. P. Concursos públicos para docentes de universidades federais na perspectiva da Lei 12.990/2014: desafios à reserva de vagas para candidatas/os negras/os. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 34, n. 1, p. 161-184, jan./abr. 2019.

NUNES, A. M. B. **A branquitude e o ensino superior:** reflexos e desafios na docência. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020.

OLIVEIRA, J. M.; AUGUSTO, A. A. Diversidades étnico-raciais, na formação de professores: estudo das ementas de disciplinas dos cursos de licenciaturas das instituições de ensino superior públicas localizadas no estado de minas gerais. In: GONÇALVES, Clézio *et al.* (Orgs.). **Pensando África e suas diásporas:** aportes teóricos para a discussão negro-brasileira. Belo Horizonte: Nandyala, 2015, p. 168-184.

SANTOS, A. B. **Colonização, Quilombos:** modos e significações. Brasília: INCTI, CNPq, MCTI, 2015.

SANTOS, A. P. dos. **Coleção estudos afirmativos, 5:** os reflexos de Durban em Ouro Preto e sua repercussão na UFOP / Adilson Pereira dos Santos; organização André Lázaro. – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2015.

SANTOS, A. P. dos. **Políticas de ação afirmativa:** novo ingrediente na luta pela democratização do ensino superior. A experiência da Universidade Federal de Ouro Preto. Dissertação (Mestrado acadêmico em educação, cultura e comunicação), Universidade do Estado do Rio De Janeiro, Duque De Caxias, 2011.

SANTOS, A. P. dos; QUEIROZ, M. **O debate na UFOP:** contextualização. Audiência pública: reserva de vagas. Ouro Preto (MG), UFOP, 31 de ago. 2007.

SCHWARCZ, L.; MACHADO, M. H. P. T. **Questão da introdução do quesito cor/raça no CV Lattes.** Portal Geledés, 2013. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/schwarcz-machado-questao-da-introducao-do-quesito-cor-raca-no-cv-lattes/>. Acesso em: 22 mar. 2021.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido” o “branco” e o “braquíssimo”**: raça hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 122f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCHUCMAN, Lia. **Famílias inter-raciais: tensões entre cor e amor**. Salvador: EdUFBA, 2018. 146p

SILVA, P. E. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. In: MULLER, T. M. P.; CARDOSO, L. (Orgs.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017, p. 19-32.

SILVA, J. **Doutoras professoras negras: o que nos dizem os indicadores oficiais**. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, jan/jun, p.19-36, 2010.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1983.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)*

Recebido em: 02/04/2021
Aprovado em: 06/10/2022