



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Comunicação Social

Renata Nascimento da Silva


**Por uma ética coletiva negra: os cursos preparatórios para Pós-Graduação
e o tensionamento do dispositivo meritocrático na Universidade**

Rio de Janeiro

2023

Renata Nascimento da Silva

**Por uma ética coletiva negra: os cursos preparatórios para Pós-Graduação e
tensionamento do dispositivo meritocrático na Universidade**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Tecnologias de Comunicação e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Fernando do Nascimento Gonçalves

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S586

Silva, Renata Nascimento da

Por uma ética coletiva negra: os cursos preparatórios para pós-graduação e o
tensionamento do dispositivo meritocrático na universidade / Renata Nascimento da
Silva. – 2023.

264 f.

Orientador: Fernando do Nascimento Gonçalves.

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Comunicação Social.

1. Meritocracia - Teses. 2. População negra - Teses. 3. Universidades - Teses. 4. Pós
– graduação - Teses. 5. Raça - Teses. 6. Acesso ao ensino superior – Teses. I. Gonçalves,
Fernando do Nascimento. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Comunicação Social. III. Título.

ml

CDU 005.332.4

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que
citada a fonte.

Assinatura

Data

Renata Nascimento da Silva

**Por uma ética coletiva negra: os cursos preparatórios para Pós-Graduação e
tensionamento do dispositivo meritocrático na Universidade**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Tecnologias de Comunicação e Cultura.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2023.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Fernando do Nascimento Gonçalves (Orientador)

Faculdade de Comunicação Social - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Fátima Régis

Faculdade de Comunicação Social - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Liz Sovik

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Prof.^a Dr.^a. Zélia Amador de Deus

Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof.^a Dr.^a. Márcia Guena

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Rio de Janeiro

2023

DEDICATÓRIA

Ao meu pai e minha mãe por todo o amor e sacrifício.
A toda criança negra que sonha um dia virar “dotôra”.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Exu, o dono do caminho, da comunicação e da boa sorte. Laroyê, Mojubá, Axé!

À Deus (Oxalá), ao meu orixá Obaluaê, a Cosme e Damião, por estarem ao meu lado, por me darem coragem e paciência para seguir em frente, mesmo com surpresas no percurso.

Aos meus pais, Célia e Aníbal, por acreditarem, até mais do que eu! Obrigada, por ensinarem que a vida é feita de batalhas. Também, a minha irmã, Rafaela, pelo apoio.

Ao Zé, meu parceiro, que durante esses anos foi incentivador, fã de carteirinha e, principalmente, meu ombudsman. Obrigada, por ser minha cobaia, por me fazer rir nos momentos de desespero e por me amar.

A minha avó, Conceição, à Rita e ao Junior, por abrirem meus caminhos e me levantarem nas horas de tombo.

A todos os familiares que estão sempre enviando boas energias, especialmente minha madrinha e a minha família de Salvador.

Ao meu sogro, Seu Valmir, pelo incentivo diário no WhatsApp e orações durante o processo, a minha sogra, Dona Lúcia, e a Tia Dalva pelo apoio.

Ao meu orientador, Fernando Gonçalves, por todo carinho ao conduzir essa pesquisa e pela generosidade com os imprevistos que me fizeram adiar a conclusão da tese. Esse percurso só poderia ter sido feito ao seu lado.

À Liv Sovik pela leitura atenta do meu trabalho e pela parceria acadêmica construída com afeto.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM/UERJ), pelo ótimo ambiente de aprendizado, em especial a Prof.^a Fátima Régis, pela presença de espírito no processo seletivo e por ter aceitado dialogar com meu trabalho desde a qualificação, e a Prof.^a Letícia Matheus, pelas oportunidades ao longo desses quatro anos. Obrigada de verdade!

Aos professores doutores Zélia Amador de Deus e Márcia Guena, por terem aceitado meu convite para a banca de defesa. Espero que este seja apenas o início da nossa interlocução e ela esteja apenas começando.

A Anna Venturini pelas contribuições na banca de qualificação.

Ao melhor grupo de pesquisa, TRAMA, do meu querido orientador. Trameiros, obrigada por tanto afeto!

Abraço especial para Daniel Meirinho, que eu perturbava nos encontros do grupo TRAMA, o qual estendo a Fernanda Carrera, pelos chopps e cantoria na festa de aniversário.

Aos meus dissidentes, Polly Belo, Verônica Lima e Pedro Ramos. Pelas trocas infinitas, conversas, apoios, dicas e risadas sem fim. Vocês iluminaram o meu percurso.

A minha eterna amiga Lukinha que, infelizmente, não está mais aqui, mas sempre esteve ao meu lado, torcendo por mim, incentivando e ajudando. Meu muito obrigada. Essa vitória é nossa!

A Amanda Costa (Marida), pela ajuda com o Excel, pelos livros comprados e incentivos nas horas de desespero.

A Lídia Azevedo, pelo carinho, fofocas, risadas e parcerias acadêmicas. Levo no coração nossas conversas e histórias.

A Nena, Débora Oliveira, Déborah Arco e Mônica Oliveira, pela amizade que começou no mestrado e continua até hoje.

Aos meus amigos do Programa de Pós-Graduação da UERJ, em especial ao Hugo Oliveira.

Ao Grupo de Estudo de Relações Raciais Muniz Sodré (GEMS), pela acolhida assim que ingressei no doutorado. Foi a partir dos encontros que surgiu a vontade de pesquisar ações coletivas dentro das universidades. Obrigada, Zilda Martins, pela oportunidade de fazer parte desse espaço que me permitiu conhecer várias pessoas, em especial, a doce e suave Raika Julie, e a generosa e potente, Márcia Gonçalves.

Aos coletivos estudantis dos programas de Pós-Graduação que, atenciosamente, contribuíram com a pesquisa fornecendo entrevistas e trocas.

A Ramon Bezerra, por seu trabalho ser uma fonte de inspiração e referência que guiou a organização dessa tese.

A Margarida Lage pelas preciosas revisões.

A Cintia Maia, por me ajudar a revisitar o passado, sem mágoas e a valorizar o meu presente e futuro.

A CAPES, pelos meses de bolsa, ao Seu Aníbal Marinho, também conhecido como “meu pai”, e ao Zé que me deram a tranquilidade e suporte necessário (\$\$\$) para que eu pudesse pesquisar e concluir esta investigação com a dedicação merecida.

Aos meus amigos de Imperatriz (#itz), especialmente Michelly Carvalho e Filipe Ferreira (nosso colonizador preferido), pela acolhida e conversas.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UERJ pela paciência e auxílio de sempre. #UERJRESISTE

Garota negra,
Sonhe todos os dias.
(UPILE CHISALA, 2020)

RESUMO

SILVA, Renata Nascimento da. **Por uma ética Coletiva negra**: os cursos para Pós-Graduação e o tensionamento do dispositivo de mérito. 2023. 264f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Programa de Pós-graduação em Comunicação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

A tese investiga a lógica do sistema meritocrático que se apoia em valores universais como igualdade, justiça social e excelência intelectual. Sua atuação na educação e demais bases organizacionais da sociedade, remonta às origens do próprio pensamento ocidental moderno e seus ideais civilizatórios. Ciente do viés eurocêntrico e, portanto, colonial da Modernidade e de seus dispositivos, esta pesquisa se debruça sobre a entrada de sujeitos negros e negras na universidade, mais especificamente, em programas de Pós-Graduação (PPG). A lógica meritocrática potencialmente excludente presente nesses processos seletivos provocou a criação de cursos preparatórios para sanar a ausência histórica de corpos negros neste seguimento, mesmo após a implementação de ações afirmativas na graduação. Dessa maneira, o objetivo desta pesquisa é entender em que medida os cursos são capazes de demonstrar que a racialidade é um elemento constituinte do sistema meritocrático que dificulta o acesso de estudantes negros, indígenas e trans no mestrado e no doutorado. Nesse sentido, a pesquisa se propôs a analisar as dinâmicas entre voluntários e participantes dos preparatórios e as estratégias que surgem nos cursos como forma de ingressar em PPGs, no Sudeste. Os procedimentos metodológicos consistiram em: observação participante; questionários e entrevista em profundidade com participantes dos cursos preparatórios; levantamento quantitativo de cursos no país, por meio de Redes Sociais; e análise documental. Com base nas análises, conclui-se que os cursos constituem comunidades de aprendizado e de afeto capazes de traduzir às normas da Pós-Graduação, atuando como mediadores entre os candidatos e a universidade pública, produzindo coletivamente, por meio de uma tecnologia quilombola, resistência à lógica do mérito que opera na Pós-Graduação.

Palavras-chave: Meritocracia; Racialidade; Cooperação; Cursos preparatórios; Pós-graduação.

ABSTRACT

SILVA, Renata Nascimento da. **Por uma ética Coletiva negra**: os cursos para Pós-Graduação e o tensionamento do dispositivo de mérito. 2023. 264f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Programa de Pós-graduação em Comunicação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

This dissertation investigates the logic of the meritocratic system that relies on universal values such as equality, social justice, and intellectual excellence. Its action in education, and other organizational bases of society, goes back to the origins of modern Western thought and its civilizing ideals. Aware of the Eurocentric and, therefore, colonial bias of Modernity and its mechanisms, this research focuses on the entry of black men and women into universities, more specifically, into graduate programs (PPG). The potentially exclusionary meritocratic logic present in these selection processes provoked the creation of preparatory courses to remedy the historical absence of black bodies in this segment, even after the implementation of affirmative action in undergraduate programs. Thus, the main objective of the research is to understand if the courses are able to demonstrate that raciality is a constituent element of the meritocratic system that hinders the access of black, indigenous and trans students to master's and doctoral programs in the area of communication. In this sense, we propose to analyze the dynamics between subjects and the strategies that emerge in the courses as a way to enter the PPGs in the Southeast. It is assumed that the cooperation between candidates and volunteers produced in these spaces resists the action of the merit device. The methodological procedures consisted of participant observation, in-depth interview, questionnaires, quantitative survey of courses through Social Networks and document analysis. Based on the analyses, we conclude that the courses constitute teaching and affection communities capable of translating the norms of Graduate Studies, acting as mediators between the candidates and the public university, collectively producing, through a quilombola technology, resistance to the merit logic that operates in Graduate Studies.

Keywords: Meritocracy; Raciality; Cooperation; Affirmative action; Graduate preparation courses;

LISTA DE TABELA E FIGURAS

Tabela 1 – Tipo de organizações.....	154
Tabela 2 – Público-alvo do CPP.....	157
Tabela 3 – Meios de divulgação do CPP.....	162
Figura 1 – Mapa dos Cursos Preparatórios para Pós-graduação	153
Figura 2 – Formação na graduação	159
Figura 3 – Dúvidas dos candidatos sobre o processo seletivo.....	160
Figura 4 – Importância do CPP	161

QUADRO - ENTREVISTAS COM PARTICIPANTES DO GRUPO DE TRABALHO

Código Entrevistado(a)	Data da entrevista	Descrição
Entrevistada A-1	19/09/2020	voluntária e participante
Entrevistada B-2	28/11/2020	participante
Entrevistada C-3	19/10/2021	participante
Entrevistada V-4	15/08/2020	voluntário e participante
Entrevistada F-5	05/05/2020	participante
Entrevistada H-6	07/09/2021	voluntário
Entrevistada G-7	05/09/2021	voluntário e participante
Entrevistada J-8	06/12/2021	voluntário
Entrevistada R-9	24/11/2020	participante
Entrevistada M-10	26/05/2021	participante
Entrevistada T-11	06/09/2020	participante
Entrevistada S-12	13/07/2021	voluntário e participante
Entrevistada O-13	11/07/2021	participante
Entrevistada X-14	16/08/2020	voluntário e participante

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPOCS	Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
CAN	Coletivo de Acadêmicas Negras
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Centro de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CONLAB	Congresso Luso-Afro-Brasileiro
CPP	Cursos Preparatórios para Pós-Graduação
CPVC	Cursos Pré-Vestibulares Comunitários
ECO	Escola de Comunicação
ESPM	Escola Superior de Propaganda e Marketing
FNB	Frente Negra Brasileira
GEMS	Grupo de Pesquisa Muniz Sodré
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INTERCOM	Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PAA	Políticas de Ações Afirmativas
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
STF	Supremo Tribunal Federal
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco
UNINABUCO	Centro Universitário Joaquim Nabuco
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO*

	INTRODUÇÃO	14
1	A ÉTICA MERITOCRÁTICA E O ESPÍRITO DA PÓS-GRADUAÇÃO: AS TENSÕES POLÍTICAS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA	28
1.1	Os ideais universalistas e a virtude do mérito	28
1.2	O exercício do mérito promovido pela educação	39
1.3	O “encaixe”: a meritocracia enquanto dispositivo de normatização	49
1.4	Os arranjos meritocráticos na política universitária	64
2	AS DIMENSÕES DO MÉRITO NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO	78
2.1	O ensino superior e o (não) lugar dos corpos racializados	78
2.2	A mobilização negra na educação: do pré-vestibular aos cursos preparatórios para Pós-Graduação (CPP)	94
2.3	A potência da coletividade na universidade: do pré-vestibular aos cursos preparatórios para Pós-Graduação	114
3	“...JOGO DE DENTRO, JOGO DE FORA...”: AFETO E COLETIVIDADE COMO ESTRATÉGIAS PARA DRIBLAR O DISPOSITIVO MERITOCRÁTICO NA PÓS-GRADUAÇÃO	127
3.1	Ética e modos de resistência dos indivíduos negros	127
3.2	A dimensão coletiva negra como elemento norteador das estratégias de acesso	141
3.3	Percursos metodológicos do estudo dos cursos preparatórios para Pós-Graduação	151
3.3.1	O trabalho de campo e minha entrada nos cursos preparatórios	163
3.3.2	CPP na pandemia do Covid-19	169
4	EM DEFESA DA UNIVERSIDADE: AS CONTRIBUIÇÕES DOS CURSOS PREPARATÓRIOS PARA O DESMANTELAMENTO DA MERITOCRACIA MODERNA	175
4.1	(Re)atualização das estruturas de saber da universidade na criação de estratégias de acesso à Pós-Graduação	175
4.2	A afetividade como tecnologia cognitiva nos cursos preparatórios	188
4.2.1	A cooperação como tecnologia quilombola	190
4.2.2	Aliados e alianças	195
4.2.3	Entre acordos e dissensos	200
4.2.4	Representatividade e autoestima	205

4.3	Os “crias” dos PPG e a defesa da educação pública.....	208
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	218
	REFERÊNCIAS.....	224
	APÊNDICE A - Roteiro das entrevistas semiestruturadas para candidato.....	235

INTRODUÇÃO

Há quatro anos, quando comecei a escrever esta tese, pensava que se tratava de mais uma pesquisa acadêmica sobre racismo e seus efeitos. Hoje, considero que esse trabalho cumpre tanto o seu objetivo de suscitar diálogos em torno dessa pauta como também o de “quebrar” a história colonial erguida dentro de mim. Isso porque a narrativa educacional que acompanhou minha trajetória estabeleceu que os problemas de aprendizado, de comportamento e/ou dificuldade de entrosamento social eram apenas minha responsabilidade. Evidentemente, isso marcou minha história pessoal, principalmente pelo fato de ser, na minha infância, a única criança negra em uma escola particular. Eu brigava contra as dificuldades de aprendizado sem nem saber o que era o racismo.

Meus pais conseguiram colocar a mim e a minha irmã em colégios particulares considerados “de elite” no Rio de Janeiro, mesmo sem terem eles próprios concluído o ensino formal. Tínhamos bolsas de estudos, mas que, ainda assim, estavam muito acima do orçamento familiar. Por isso, em minha casa, as discussões muitas vezes eram: “Como vamos fechar as contas do mês?”; “Precisamos economizar para comprar o material escolar”; “Por que as crianças não estão bem na escola?”; “Fui chamada novamente na escola, ela vai repetir de ano”; e “Elas precisam estudar”. Assim, a muito custo, eu e a minha irmã tivemos o privilégio que nossos pais não obtiveram.

Talvez, por conta disso, a educação para eles esteja associada a uma relação de causa e efeito, ou seja, ela é sinônimo de sucesso, segurança e mobilidade social. Daí, a preocupação com os problemas de aprendizado acusados pela escola. Compreendo que a inquietação deles carregava a apreensão de todo pai e mãe de crianças negras que reconhecem que a perspectiva de vida de uma criança negra no Brasil é baixa, principalmente quando vêm das periferias e de pais sem escolarização.

Segundo pesquisa de 2021 do Instituto Mobilidade e Desenvolvimento Social (Imds)¹, a escolaridade dos pais aumenta a chance de o brasileiro alcançar um nível educacional mais elevado. Conforme o Imds, os filhos de pais que não terminaram o ensino fundamental dificilmente conseguirão alcançar o diploma. Ao cruzar essa análise aos fatores racial e de classe, o nível de crianças e jovens sem instrução no país aumenta. Desse modo, eu e minha

¹ INSTITUTO MOBILIDADE E DESENVOLVIMENTO SOCIAL. Relação entre a educação de pais e filhos. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:6WSA-zWFuPUJ:https://imdsbrasil.org/doc/IMDS%2520-%2520Sinopse%2520de%2520Indicadores%252002%2520-%2520DEZ-2021.pdf&cd=18&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso: 30 de jan. 2023

irmã conseguimos quebrar essa lógica e passamos a fazer parte do grupo de brasileiros negros que conseguiram terminar a educação básica e o ensino superior.

Logo, um dos motivos que me levam a escrever esta tese é a partilha da travessia educacional de crianças e jovens negros. Narro as minhas experiências, mas também as de outras pessoas com as quais elaborei questões em conversas, entrevistas, grupos de pesquisa e estudos e, em bares. Nesses encontros, constatei a importância do afeto e da coletividade como forças motrizes para produção de estratégias que ajudam esses indivíduos a se moverem pela história colonial. Essas ações que nos ajudam a caminhar podem ser lidas como um movimento ancestral que se opõe aos modos individualistas, narcísicos e sedutores da diferença racial presente na colonialidade do poder (MIGNOLO,2008). Tendo em vista que são criadas com base no resgate e preservação da memória, compartilhamento de experiências e na cooperação entres sujeitos que visam reinstaurar um comum na forma de uma ética coletiva por meio dessa dimensão coletiva de cura. Esse conceito de colonialidade do poder, assim como outros da vertente dita descolonial, vão ser a base desse estudo, tais como: Walter D. Mignolo, Boaventura Santos Sousa, Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel colocam racialidade como elemento formador da modernidade capitalista.

A tese revisita as narrativas raciais dentro da educação que me levaram ao mundo acadêmico. A fim de compreender como o racismo engessa a mobilidade social da população negra, para além de seu genocídio em curso cotidianamente, observei que as dinâmicas modernas pautadas pela meritocracia servem tanto para definir os “capazes”, aqueles que vão obter sucesso, prosperar e ser tidos como a norma, quanto para categorizar os grupos subalternizados, estigmatizados como força de trabalho braçal, descartável, subempregados, não aptos para as atividades intelectuais. Nesse sentido, a pergunta que mobiliza a pesquisa é: qual é o papel/relação do mérito com a herança colonial inerentemente racial presente na educação, particularmente na Academia?

A sociedade moderna acredita no mérito como meio de justiça social e de manutenção da democracia, por outro lado, também reconhece a precariedade existente nas estruturas sociais que impedem as pessoas de partirem de posições iguais numa disputa. Como será visto ao longo da tese, diversos autores, de variadas áreas do saber, já trazem essa questão, seja na educação, no mercado de trabalho ou em outras áreas da vida social, como Cida Bento, Lia Vainer Schucman, Lourenço Cardoso, Ana Venturini e Michael J. Sandel e Daniel Markovits. A interseccionalidade de raça, classe e também de gênero e sexualidade, sobretudo os dois primeiros, condicionam até de forma não consciente as relações e estruturas sociais, e também o processo de tomada de decisão. Esse reconhecimento por parte da Academia, e até

de parte da sociedade civil, gerou contribuições significativas para os estudos de relações raciais e descolonialidade, como o que Cida Bento denomina de “pacto narcísico da branquitude”, que se refere à “aliança que expulsa, reprime, esconde aquilo que é intolerável para ser suportado e recordado pelo coletivo da branquitude” (BENTO, 2002, p. 25). Um exemplo comum, que aponta as nuances que existem nos processos seletivos no mercado de trabalho, são as práticas informais de indicação de conhecidos/amigos para determinados espaços, o que dificulta o acesso de pessoas com poucas oportunidades e/ou sem essas redes de contato. Algo costumeiramente definido pela “proximidade”, “estar no lugar certo e na hora certa”, mas que costuma favorecer majoritariamente pessoas brancas de determinada classe social. Esse é um dos fatores que resulta na desigualdade racial brasileira, em que pretos e pardos constituem a maioria da população, mas ocupam desproporcionalmente menos posições de emprego formal e cargos de liderança.

Na Academia, a rede meritocrática aparece na adoção e legitimidade de perspectivas teóricas e metodológicas eurocêntricas com base no método científico e nos valores da objetividade e neutralidade. Esses argumentos, à primeira vista, se apoiam num viés meritocrático, segundo o qual as perspectivas da filosofia e ciência europeias são centrais para a compreensão do mundo. Assim, bastaria dominar um conhecimento transmitido para se ter acesso a lugares e posições desejadas, não importando se as oportunidades são ou não as mesmas para todos. Porém, essa lógica só é possível por causa dos apagamentos e silenciamentos históricos de outros saberes e trajetórias (tais como: da cultura negra e dos povos originários) que posicionam os sujeitos em condições desiguais.

O que quero dizer com isso? A rede meritocrática dentro da educação brasileira, principalmente no ensino superior, está fundamentada numa lógica hegemônica que interdita outras formas de saber e estabelece estruturas calcadas em uma razão descorporificada como o domínio do homem, que é branco, cisnormativo e heterossexual. Esse processo desqualifica outros modos de ser, e até mesmo inibe a aparição de outras formas de seleção, competição e recompensa. Tal organização acaba por vezes criando obstáculos que tornam o conhecimento produzido pela ciência distante das necessidades da sociedade como um todo (voltado para agendas corporativistas, imediatistas, individualistas) e, também, impede esses sujeitos subalternizados de acessar esses espaços de poder e decisão, como a Pós-Graduação, para reverter essa situação.

Cientes desses obstáculos ocultados pela meritocracia, os estudantes negros vêm reivindicando mudanças no ensino superior. Entre os anos de 1999 e 2000, segundo José Carvalho (2003), ocorreram diversas lutas para tornar a educação um espaço de todos que

resultaram, por exemplo, na Lei nº 4.151/2003, que criou as políticas de ações afirmativas no país e que possibilitam o acesso das minorias raciais à graduação e à Pós-Graduação. Em 29 de agosto de 2012, foi sancionada a Lei nº 12.711/2012 que implantou as ações afirmativas ao nível nacional na graduação. Após quatro anos da lei federal, a ação estendeu-se para os cursos de Pós-Graduação, em 13 de maio de 2016, através de uma portaria do então ministro da educação, Aloizio Mercadante, com a finalidade de “(...) reparar ou compensar efetivamente as desigualdades sociais resultantes de passivos históricos ou atitudes discriminatórias atuais (...)”². Esse movimento dos últimos 20 anos refletiu o intenso processo de segregação racial existente no interior das universidades públicas, o que resultava na ausência quase absoluta de alunos negros no ensino superior e em cursos de mestrado e doutorado. Sobretudo, no corpo docente.

A entrada de sujeitos negros nas universidades públicas desafiou o *status quo*. Segundo Carvalho (2003), criadas na segunda década do século XX, as universidades públicas brasileiras reproduzem o formato das universidades europeias, o que facilitou a identificação dos acadêmicos locais com seus pares europeus. Em um primeiro momento, os temas da descolonização e das epistemes indígenas e africanas pouco apareceram nesses espaços. As transformações em torno das temáticas e da presença de outros corpos ocorreram de forma paulatina e ganharam força com as cotas e outras políticas públicas de acesso.

Algumas dessas mudanças já estão em curso, pois o acesso à universidade e, mais recentemente, à Pós-Graduação por meio das políticas de ações afirmativas, resultou em iniciativas para diversificar as disciplinas, o corpo docente e as relações entre a universidade e a sociedade em geral. Por isso, um dos motes dessa pesquisa é mostrar como a diversidade, longe de ser apenas uma questão de inclusão de pessoas negras e outras minorias, beneficia a própria produção de conhecimento, oxigenando suas bases, possibilitando que outras perspectivas estejam envoltas no processo.

Assim, a aproximação da universidade com a sociedade pode se dar de diferentes modos, sendo um deles as intervenções dos próprios alunos em relação ao acesso aos espaços universitários. Esses movimentos, criados pelos próprios estudantes, representam uma ação da base para o topo, isto é, tem a ver com práticas sociais e lutas pelo direito à educação universitária e o compartilhamento de suas produções de maneira mais igualitária. Ter um corpo discente engajado e contribuindo com a sociedade civil, trabalhando na resolução de problemas sociais e do seu entorno e, num futuro próximo, vê-los tornarem-se docentes fortalecendo

² Trecho retirado da Portaria nº 13, de 11 de maio de 2016. Artigo 5º, inciso 3.

propósitos de inclusão, deixa de ser apenas uma questão negra para ser de todos, na medida em que são postas em evidência outras epistemologias, modos de ser e estar no mundo, baseadas na cooperação/colaboração.

Especialista em política e educação, a autora bell hooks (2017), inspirada no pensamento de Paulo Freire, registra em sua trajetória intelectual como a população negra dos Estados Unidos encontrou também estratégias de resistência que embaralham as linhas entre ensino e ativismo. Seus estudos geraram o conceito de comunidade de aprendizado (hooks, 2017), que significam espaços em que os sujeitos compartilham ideias e experiências, pois entendem que todos são responsáveis pelo ato de aprender. Esse conceito pode ser aplicado também à realidade brasileira, por expressar uma situação comum à população africana em diáspora. Seguindo o projeto de bell hooks (2017), a militância negra tem agido em busca de tornar a educação inclusiva não só em termos demográficos, mas também como forma de bem-estar e representatividade. Esse gesto pode ser exemplificado pela aprovação da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008³, que instituiu a obrigatoriedade do ensino história e cultura afro-Brasileira e indígena, no ensino básico, e pelas políticas de ações afirmativas, que possibilitam o acesso das minorias raciais à graduação e à Pós-Graduação.

É, sobretudo na construção de comunidades de aprendizado, como os cursos pré-vestibular voltados a estudantes negros, e posteriormente, na capacitação desses estudantes para o ingresso nos cursos de mestrado e doutorado que a coletividade se evidencia. Os cursos pré-vestibulares comunitários (CPVC) são iniciativas acadêmicas que abarcam movimentos sociopolíticos de empoderamento, diversidade cultural, cidadania e ações efetivas que visam à inclusão não apenas quantitativa, mas também qualitativa de alunos negros nas universidades. Tais cursos, segundo Carvalho (2003), compartilham das ideias de Paulo Freire e do pensamento crítico-social, proporcionando o desenvolvimento de competências e habilidades nos estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e para os vestibulares das universidades públicas, enquanto constroem a consciência crítica do universo racista que habitam. Seguindo a história dos CPVC, estudantes cotistas de universidades públicas e de outras instituições de ensino e organizações sociais criaram os cursos preparatórios para Pós-Graduação (CPP) com o objetivo de preparar alunos negros, indígenas, pessoas trans, entre outros, para concorrerem a vagas em cursos de mestrado e doutorado.

³ BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 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, DF: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm . Acesso em: 6 mai. 2021.

Os cursos preparatórios para Pós-Graduação são hoje um fenômeno que acontece dentro das universidades, a partir da organização de coletivos estudantis, articulados por um processo de descolonização da educação superior. Embora haja registros de sua presença antes da portaria de 2016, os cursos que compõem o corpus desta pesquisa têm como alvo principal o acolhimento e a preparação dos candidatos cotistas para ingresso na Pós-Graduação. Eles têm a função de guiar os interessados a ingressar no mestrado e/ou doutorado em todas as etapas do processo de seleção, desde a construção do projeto até como se comportar na entrevista. A cada fase, os facilitadores do preparatório, além do conteúdo programático, acabam por revelar as próprias nuances do mundo da Pós-Graduação.

As aulas são construídas a partir do repertório dos próprios voluntários, em sua maioria estudantes já ingressados na Pós-Graduação, e das demandas de cada etapa de seleção. Notei, com base na pesquisa de campo, a qual será explicitada a seguir, que essas preparações ofereciam um pouco mais do que ensinar as necessidades imediatas do processo seletivo. Observei que os cursos buscavam expor as regras, tanto ditas como não ditas, que orientam seu funcionamento. Algumas não são faladas, não são dadas, elas se exercem e só existem em ato. Havia a preocupação dos voluntários em materializar informações que só sabemos que existem pelo seu exercício. O processo de tornar evidente o que não é dito, transforma o curso preparatório em um mediador entre as regras acadêmicas e os anseios dos candidatos de estar na Pós-Graduação. Logo, os cursos preparatórios, enquanto estratégias afetivas, surgem da necessidade de as pessoas que estão fora do espaço acadêmico terem um processo de entrada mais suave e harmônico.

Ao apontar a necessidade de tradução desse conhecimento, os cursos preparatórios evidenciam o caráter excludente da Pós-Graduação decorrente da uma alta competitividade e/ou busca por excelência. Seus efeitos são acentuados por uma dificuldade de acesso oriunda do sucateamento ou baixa qualidade do ensino universitário, invisibilidade das minorias durante o processo educacional e pela falta de clareza do conjunto de atribuições que constituem o saber universitário para aqueles que já não estão dentro. Num só tempo, demonstra-se a lacuna derivada da falta de informação, o pouco acesso dos candidatos e a alta exigência dos processos seletivos se comparada ao nível da educação superior no país e a formação socioeconômica dos cursos de graduação, após a aprovação da Lei de Cotas. Ou seja, há um maior número de alunos pretos e pardos e provenientes de outras minorias, no ensino superior (público e privado), em

decorrência das políticas públicas afirmativas (cotas) (PROUNI⁴, FIES⁵), mas eles não estão aptos ou não conseguem ao menos vislumbrar o caminho da Pós-Graduação, e, portanto, da produção de conhecimento como uma possibilidade.

Nesse sentido, apesar do comprometimento técnico, a partilha de conhecimento para melhora do desempenho na seleção, as estratégias precisam utilizar também o sensível como forma de superação do campo meritocrático. Ou seja, a preparação dos interessados em ingressar no mestrado e/ou doutorado, da mesma forma que nas comunidades de aprendizado de hooks (2017), passa pelo reconhecimento dos efeitos raciais na educação e da meritocracia nesses espaços. Essa ação, ao capacitar as pessoas, demonstra que não adianta apenas dominar conteúdos, conceitos e a linguagem/escrita acadêmica, é preciso compreender o porquê de, mesmo com essas informações, temos pessoas que não conseguem acessar esse espaço. Nesse caso, falta aos candidatos provenientes de minorias sociais as redes de relações e o *know-how* que influenciam os critérios de seleção, os quais, como será visto, tendem a privilegiar a branquitude.

Assim sendo, esta pesquisa busca compreender a correlação entre racialidade, meritocracia e educação dentro dos cursos preparatórios para a Pós-Graduação criados por coletivos estudantis nas universidades públicas. As estratégias de acesso formuladas nesses espaços, lidas a partir do campo da comunicação, podem ser entendidas como processos capazes de expor os efeitos que a articulação entre o dispositivo de racialidade (CARNEIRO, 2005) e o dispositivo de mérito produzem no âmbito da educação. No caso, o dispositivo do mérito atua como uma extensão do dispositivo da racialidade, proposto pela filósofa Sueli Carneiro, naturalizando as desigualdades raciais no ensino superior, mais especificamente na Pós-Graduação. O conceito de dispositivo de mérito, central na pesquisa, diz respeito ao contrato que é firmado entre os brancos que gera uma cumplicidade em relação à subordinação social e a eliminação de pessoas negras.

Para a opinião pública, sobretudo na mídia, a desigualdade se apresenta como efeito das mazelas sociais e má-administração governamental, e não como herança colonial, algo individual e não sistêmico como apontam Zilda Martins (2018), Cida Bento (2002), Nilma Gomes (2017) e Zélia Amador de Deus (2020). Por isso, essa pesquisa visa investigar os elementos e dinâmicas raciais da rede da meritocracia moderna e, neste processo, apontar os

⁴ ACESSO UNICO. Portal Único de Acesso ao Ensino Superior. Informação disponível em: <https://acessounico.mec.gov.br/>. Acesso: 30 de jan. 2023.

⁵ SIS FIES PORTAL. Quem Acredita em si mesmo merece o nosso crédito. Informação disponível em: <https://sisfiesportal.mec.gov.br/>. Acesso: 30 de jan. 2023.

modos de restituição presentes em iniciativas coletivas como os cursos preparatórios para Pós-Graduação que ressignificam a educação superior para além dos valores do sistema-mundo moderno/colonial (LANDER, 2005).

Desse modo, o debate aqui travado se situa dentro dos limites da comunicação, apesar deste trabalho apresentar um diálogo com outras áreas do conhecimento, tais como sociologia, antropologia, educação, história, psicologia, entre outras, tendo em vista que entender os diferentes meios de atuação do racismo no cotidiano demanda uma postura transdisciplinar. A pesquisa no campo segue o pensamento de Muniz Sodré que nos lembra que comunicar: “[...] significa vincular, relacionar, concatenar, organizar ou deixar-se organizar pela dimensão constituinte, intensiva e pré-subjetiva do ordenamento simbólico do mundo” (Sodré, 2014, p.20). Nessa concepção, a comunicação vai além da sua faceta instrumental e puramente tecnológica, ou seja, sua tradição midiática, jornalística ou publicitária, mas como um elemento constituinte do corpo social e das subjetividades. Considerando, portanto, que o indivíduo é um ente que impacta o mundo e por ele é afetado, a pesquisa investiga os elementos que circulam dentro dos cursos preparatórios e sua relação com uma possível contestação da meritocracia e luta racial.

Assim sendo, o dispositivo do mérito trata-se de uma política de controle dos corpos, hierarquias cognitivas que centralizam a produção de conhecimento e servem para justificar a subalternização dos corpos minoritários. Assim, em vez de apontar apenas para a exclusão sistemática de candidatos negros segundo os critérios de seleção, esta tese busca entender a formação dos próprios critérios e o uso da racionalidade para ocultação das distinções de raça, classe e gênero que os originam.

Essas avaliações influenciam na estrutura da tese, nas hierarquias entre os sistemas de pensamento, nas políticas dos corpos e no ensino formal. Por isso, a pesquisa tem por objetivos específicos: (1) entender de que maneira o mérito torna-se um dispositivo que amplifica os efeitos do racismo; (2) investigar o impacto do mérito na trajetória dos candidatos negros; (3) compreender como a dimensão sensível é utilizada na criação de estratégias dentro dos cursos preparatórios; e, por fim, (4) analisar os componentes que estruturam os modos de resistência dos alunos negros nos cursos.

Para alcançar os objetivos propostos, empreguei procedimentos metodológicos visando entender as configurações da meritocracia e seus contornos raciais nos processos seletivos para a Pós-Graduação. Em primeiro lugar, realizei pesquisa documental nos seguintes documentos: editais de seleção; textos da Lei nº 12.711/2012; lei federal das cotas; Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016 que rege as ações afirmativas na Pós-Graduação; relatórios técnicos do

IBGE e do grupo de pesquisa Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa (GEEMA). E por fim, revisei estudos recentes sobre o tema que traziam considerações e dados empíricos como na tese de Anna Venturini (2018) e nos trabalhos de Daniele Araújo (2019).

Para a delimitação do corpus de pesquisa/objeto empírico, foi realizado primeiramente um mapeamento geral dos cursos preparatórios em atividade no Brasil, entre os anos de 2018 e 2021. Por meio de um levantamento em sites institucionais e principalmente perfis, páginas e/ou comunidades da rede social *Facebook* foram encontrados 131 cursos, de diferentes modalidades, em todo território brasileiro. Aliado a esse mapeamento foi feito um primeiro questionário, com 27 perguntas, divulgado também pelas redes sociais como *Facebook* e *Twitter*, e pelo serviço de mensagem instantânea *WhatsApp*. O questionário (ANEXO I) obteve 91 respostas e objetivou identificar o público desses preparatórios espalhados pelo Brasil, sua composição demográfica, escolaridade, entre outros fatores. Essas informações são analisadas no capítulo 4.

Na parte qualitativa, defini dois cursos preparatórios para programas de Pós-Graduação em comunicação da Região Sudeste como corpus para observação participante e acompanhamento de suas dinâmicas de funcionamento. Organizados por coletivos estudantis negros, na ocasião, atuando também como voluntária, entre os anos de 2020 e 2021, tive acesso às interações presenciais e on-line (essas últimas, sobretudo, durante pandemia do COVID-19) desses estudantes e observei os grupos de *WhatsApp* tanto dos coletivos como dos preparatórios, com voluntários e candidatos. Foi a partir desse contato que foi possível realizar entrevistas em profundidade (orientadas pelo roteiro semiestruturado, situados nos apêndices A e B) com voluntários e candidatos dos dois cursos. Esta será a principal forma de interlocução com o objeto ao longo de toda a tese.

A duração média das entrevistas foi de uma hora e meia e ocorreram, entre os anos 2020 e 2021, via *Google Meet*. Foram entrevistadas 14 pessoas, entre voluntários e participantes do preparatório. Os entrevistados foram classificados por código, exemplo: A-1, R-9, T-11 e assim por diante. Optou-se em não identificar os participantes a fim de respeitar o compromisso com o anonimato e, conseqüentemente, a preservação da identidade das pessoas e instituições nomeadas. A tabela que organiza esses códigos está presente no início desse trabalho.

Por fim, foi aplicado um novo questionário, em 2020, este destinado apenas aos participantes dos dois cursos preparatórios (Anexo II e Anexo III), para descobrir as principais dúvidas dos alunos do preparatório sobre o processo seletivo (as etapas da avaliação), a estrutura da Pós-graduação e a relação com os voluntários.

Com os objetivos específicos definidos e os métodos de pesquisa escolhidos para obter esses dados, estabeleci algumas questões que atravessam a pesquisa. Quais são os valores modernos que fundamentam a meritocracia? De que maneira o mérito se revela um elemento sustentador da herança colonial moderna? Qual é a importância do mérito para a manutenção da branquitude em sua posição hegemônica? Como a ancestralidade negra pode ajudar na formulação de estratégias de acesso à educação?

Segundo Nilma Gomes (2009), a educação nacional alicerçou-se “[...] na ideia de uma indiferença as diferenças [...]” (GOMES, 2019, p.10), na qual as diversidades individuais são censuradas em busca de uma vivência universal. Conforme a autora, este processo se inicia na educação de base e persiste no ensino superior através da classificação e silenciamento de outros modos de saber. Buscando combater esse modelo, grupos subalternizados, como o movimento negro, vêm formulando ações sociais e políticas educacionais para derrubar o racismo acadêmico. Assim, os modos de resistência criados por eles podem ser compreendidos como mobilizações antirracistas de cunho artístico, literário, político, religioso e educacional.

Os movimentos de luta antirracista na educação têm por objetivo evitar o genocídio de jovens e crianças negros, uma vez que a ausência educacional também é um caminho que reforça a subalternização desses sujeitos, porque impede a obtenção de condições melhores de vida como: um bom emprego, moradia de qualidade e bem-estar. Como aponta Sueli Carneiro (2005), o não acesso desses sujeitos aos espaços de saber é uma forma de genocídio. Portanto, a educação torna-se o principal meio que esses sujeitos têm de superar os indicadores negativos de expectativa de vida e romper com condicionamentos raciais impostos aos seus corpos. A fim de romper essa opressão, a população negra entendeu a importância das redes de cooperação para mudar essa realidade.

Deste modo, parti da hipótese de que os cursos preparatórios para Pós-Graduação são exemplos de mobilizações decorrentes das lutas pelas políticas de ações afirmativas que tem o intuito de afirmar a importância da coletividade negra na ascensão dos estudantes cotistas e, ao mesmo tempo, de colocar em xeque a lógica meritocrática. Assim, eles seguiriam afirmando a importância da política de cotas para a Pós-Graduação e de outros movimentos para desarticular o racismo mascarado de meritocracia nesses espaços.

Percebendo a ausência histórica desses sujeitos nos cursos de mestrado e doutorado, alunos de instituições de ensino superior criaram cursos preparatórios buscando democratizar as relações sociais. Fruto de coletivos estudantis presentes nas instituições, os cursos são organizados, como veremos, no intuito de preparar estudantes negros, indígenas, pessoas trans e pessoas com deficiência, dentre outros, para os processos seletivos de Pós-Graduação das

universidades públicas. São ações realizadas como trabalho voluntário e politicamente engajadas.

Assim, tomamos como problematização as seguintes questões: em decorrência das dinâmicas de raça e classe, de que modo os cursos preparatórios são capazes de evidenciar o caráter meritocrático moderno dos processos seletivos para Pós-Graduação? Em que medida estes cursos são capazes de demonstrar que as políticas de cotas, apesar do objetivo de reparação histórica, reiteram o ideal de mérito individual inserido na lógica moderna colonial? Os cursos podem ser enquadrados como ações antimeritocráticas?

Uma hipótese decorrente destas perguntas é a de que, por meio de uma rede constituída por diversos atores que decodificam as normas da Pós-Graduação, os cursos preparatórios atuam como mediadores entre os candidatos e a universidade pública. Essa rede, criada em virtude da luta antirracista, organiza-se pelo afeto dos sujeitos que compartilham a dor racial ressignificam a Pós-Graduação e a inferioridade racial pregada pelo racismo. Isso ocorre por meio da coletividade e de estratégias que colocam em xeque a meritocracia acadêmica.

A fim de responder às questões já mencionadas, dividi o presente trabalho em quatro capítulos que percorrem a discussão sobre construção do valor do mérito e suas tensões junto nos corpos minoritários. O primeiro capítulo, intitulado “A ética meritocrática e o espírito da Pós-Graduação: as tensões políticas da universidade pública”, debate a produção do mérito individual na formação do Estado moderno. Este elemento teve por objetivo estruturar a ideia de igualdade universal em contraponto aos privilégios patrimonialistas da aristocracia na construção da Democracia. Uma ideia pautada de acordo com a relevância da educação na formação das virtudes da cidadania e hierarquização dos indivíduos no serviço público, a fim de evitar o nepotismo e estimular os talentos e esforços dos sujeitos. Presente nos exames de seleção dos colégios e universidades, essa política consolidou os ideais de igualdade e liberdade desenvolvidos pela Revolução Francesa. Após o entendimento da arquitetura da meritocracia nos dois primeiros itens deste capítulo, sigo para o item 1.3, o qual aponta como a existência do mérito torna-se mais complexa com a reivindicação de participação de outros grupos sociais nas instituições sociais e políticas. Para controlar a demanda, utilizam-se critérios de avaliação regidos pelo sistema meritocrático baseados nos valores hegemônicos.

Os critérios meritocráticos que representam universalidade e impessoalidade acabam por alimentar políticas de discriminação por meio de sistemas de avaliação racializados, classistas e patrimonialistas. Estes segregam historicamente homens e mulheres negras tornando pouco provável seu ingresso na educação superior. Aponto que essa discriminação se dá pela via da normatização dos indivíduos que se encontram fora do padrão e pela

hierarquização da capacidade mental. Para ilustrar essa passagem, apoio-me na discussão da autora Grada Kilomba (2019) e seu processo de entrada na universidade, a fim de demarcar como são implementadas políticas de segregação através do mérito que autorizam “quem fala”; “quem escuta” e “quem ouve”.

Nesse sentido, observo a suposta neutralidade acadêmica caracterizada pelo sistema meritocrático que acaba por perpetuar processos de silenciamento e/ou apagamento por meio da hierarquização do conhecimento. Tendo isto em vista, proponho apresentar o dispositivo de mérito como mecanismo de preservação da supremacia branca nas universidades públicas por meio da desqualificação de ações criadas por coletividades historicamente subalternizadas. Assim, o capítulo encerra-se com o entendimento de que o coletivo é um dos caminhos para desarticular o ideal meritocrático vigente na sociedade.

Já o segundo capítulo aborda a relação entre o mérito e o espaço acadêmico. A análise foi dividida em três itens: o primeiro (2.1) debate o lugar (ou não) dos intelectuais negros na constituição do ensino superior brasileiro. Esse ponto tem a finalidade de problematizar como a educação nacional silenciou a existência de pesquisadores negros e fomentou discursos racistas e de inferiorização dessa população. Além disso, a elaboração de um campo de pesquisa privilegiou determinados segmentos da sociedade brasileira.

Em seguida no 2.2, “A trama do mérito moderno-colonial e a Pós-Graduação”, é feita a costura das conexões apresentadas no item anterior com os elementos que se conectam à trama do mérito, tais como: política da branquitude (SCHUCMAN, 2012), ao pacto narcísico (BENTO, 2002), à hierarquia cognitiva (PINHEIRO, 2020) e à geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2003). Em minha visão esses componentes se articulam e produzem o dispositivo de mérito que mantém a exclusão racial na educação e a desigualdade social. Isso porque a sua operacionalização demarca a ideia de justiça social e proteção do espírito da democracia moderna. Assim sendo, questiono quais os desafios que esse dispositivo impõe e sustenta na relação entre racialidade (racismo/raça) e o acesso à educação superior?

No último tópico desse capítulo, 2.2, “A mobilização negra na educação: do pré-vestibular aos cursos preparatórios para Pós-Graduação (CPP)”, abordo a coletividade presente nos processos educacionais como forma de enfrentamento ao dispositivo do mérito pautado pela filosofia quilombola. Para isso, considero a trajetória dos cursos pré-vestibular comunitários e a similaridade com os cursos preparatórios para Pós-Graduação (CPP). As duas modalidades, apesar de compartilhar o mesmo objetivo, de facilitar o acesso de estudantes ao ensino superior, contrapõem-se a narrativa do individualismo do dispositivo do mérito. Uma vez que, as duas ações visam potencializar um pensamento coletivo, isto é, a ideia de que “[...]”

não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’. É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’, e não o contrário” (FREIRE, 2013, p. 79). Portanto, o segundo capítulo contesta os discursos do dispositivo do mérito na educação brasileira demonstrando a relevância de mobilizações sociais, tais como: CPVC e CPP, como práticas que reverterem os valores individuais e a noção de competição no acesso ao ensino superior.

No capítulo 3, “...jogo de dentro, jogo de fora...’: afeto e coletivismo como estratégias para driblar o dispositivo meritocrático na Pós-Graduação”, mapeio as estratégias negras que derivam de políticas comunitárias, por exemplo, dos quilombos e das comunidades de terreiros. Esses modos de resistência carregam consigo o compromisso com o Outro, com a ancestralidade e com a dimensão afetiva, tanto que eles articulam a gramática da malandragem, o improviso, como saber ancestral, ação calculada das mulheres negras. Desse modo, o 3.1 “Éticas e modos de resistência dos indivíduos negros”, cruza o pensamento de Muniz Sodré (2016) a respeito das estratégias sensíveis e a filosofia nagô com a visão de Michel de Certeau (1998) sobre estratégia e tática. Esse referencial teórico guiará o debate sobre as estratégias de acesso produzidas entre voluntários e candidatas, visto que elas englobam a dimensão afetiva e a racionalidade.

O próximo item, 3.2, “A dimensão coletiva negra no acesso à educação superior” demonstra como essas múltiplas formas de resistências são atravessadas por um ponto em comum, a dimensão coletiva negra. As ações pautadas por essa dimensão na educação tendem a estabelecer uma outra experiência de aprendizado aos negros. Ou seja, eles reverterem os discursos produzidos pelo racismo e pelo mérito que afloram insegurança, medo e dúvida sobre a capacidade acadêmica desses sujeitos. O tópico final, 3.3, “Percurso metodológico do estudo dos cursos preparatórios para Pós-Graduação (CPP)”, exhibe as pesquisas quantitativas e qualitativas que tornam os preparatórios ações educacionais que nascem da dimensão coletiva negra, por isso essa unidade é dividida em dois subtópicos. Uma vez que, trata-se das informações levantadas, entre os anos de 2018 a 2020, sobre os tipos de preparatório, as áreas de maior concentração, o público-alvo, etc. No ponto seguinte, 3.3.1 “O trabalho de campo e minha entrada nos cursos preparatórios” descrevo a participação como voluntária e pesquisadora. Também apresento a coleta dos dados, dentre as quais se destaca a observação participante e a entrevista em profundidade. No último tópico, 3.3.2 “Cursos Preparatórios para Pós-Graduação na pandemia do Covid-19” abordamos a atuação desse movimento durante o cenário de pandemia e a relevância das plataformas digitais para mobilização dos indivíduos. Em suma, o capítulo 3 expõe o processo metodológico e os dados da pesquisa quantitativa e qualitativa realizada durante esses quatro anos.

Por fim, o quarto capítulo, apresento os elementos que formam os cursos preparatórios, a partir da minha observação participante e das entrevistas em profundidade. Essa unidade trata da criação e do funcionamento dos modos de resistências formados do hackeamento da estrutura do processo seletivo para os cursos de mestrado e doutorado. Assim, no primeiro tópico 4.1, “(Re)conhecendo a estrutura de seleção da Pós-Graduação”, analiso, com base nas entrevistas, as etapas de seleção e ação de preparação criada para cada fase. Desde a inscrição e análise dos documentos, passando pela prova escrita e construção do projeto, finalizando na entrevista e avaliação de currículo. Todos esses passos são analisados levando em consideração os relatos dos voluntários e candidatos recolhidos por mim.

Na unidade 4.2, abordo como o desejo de estar na universidade corre em paralelo às trocas de união, de acolhimento e de autoaceitação. Essa dimensão afetiva trata da relação com os sujeitos que compõem o preparatório, bem como, com a defesa da instituição. Assim, esse item elenca quatro elementos: (1) cooperação, (2) aliados e alianças, (3) acordos e dissensos e (4) representatividade e autoestima que compõem as estratégias de acesso. Dessa forma, busco exemplificar os modos de resistências produzidos dentro do preparatório que diz respeito ao cuidar de si e de outros e, principalmente da educação superior. E da confiança de seres humanos que as práticas de luta precisam voltar-se para as ações de mobilidade social e para os processos de valorização do sujeito. A fim de refletir sobre as dimensões afetivas que, conseqüentemente, fomentam as estratégias de acesso. Assim, elenco quatro questões: cooperação, aliados e alianças, acordos e dissensos e representatividade e autoestima.

Logo, os capítulos em questão visam contextualizar e desenhar o fenômeno do curso preparatório e a relevância dele para os sujeitos e para as instituições de ensino. Além disso, aponto que essa ação se trata de uma reflexão da disparidade racial no acesso à Pós-Graduação, mesmo com a presença de cotas. Isso porque essa desigualdade vem associada à raça e renda. Essa reflexão ilustra como o entrelaçamento entre mérito e raça reverberam na ausência de pessoas negras e, ao mesmo tempo, mantém o privilégio da branquitude.

Por fim, apresentarei as considerações finais da pesquisa reiterando os conceitos abordados ao longo do texto e uma reflexão sobre as questões aqui levantadas.

1 A ÉTICA MERITOCRÁTICA E O ESPÍRITO DA PÓS-GRADUAÇÃO: AS TENSÕES POLÍTICAS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA

“Iká kò dógbà”⁶
(Provérbio Africano)

1.1 Os ideais universalistas e a virtude do mérito

Para o filósofo francês Jacques Rancière, democracia é “[...] o reino dos desejos ilimitados dos indivíduos da sociedade de massa moderna” (RANCIÈRE, 2014, p. 8). O governo da igualdade entre seres humanos, do fim dos privilégios individuais e/ou familiares (hereditários) e do ideal meritocrático – que possibilita a entrada de qualquer sujeito nos espaços da aristocracia por meio do próprio esforço. No entanto, ao mesmo tempo que o Estado Democrático estimula o acesso dos cidadãos, por meio da desnaturalização da ideia de que o poder seria destinado, de forma natural ou divina, aos governantes, há uma necessidade de reprimir essas demandas sobre o governo, uma vez que a democracia se apresenta entre a autoridade governamental e os interesses individuais. Nesse sentido, o sistema democrático contemporâneo tem como desafio manter a estabilidade entre igualdade e liberdade em uma sociedade que reforça ações individualistas, mercantilistas e de responsabilização dos indivíduos pela sua subsistência.

Problematizando este sistema, Rancière (2014) aponta que a Democracia Moderna decorre do jogo de forças em que as minorias políticas reivindicam participação no poder do Estado e ele se restringe a grupos específicos. Ou seja, de um lado, há os grupos que pleiteiam o reconhecimento dos valores democráticos entre os indivíduos, e do outro, encontram-se aqueles que enxergam essas demandas como ameaças ao Estado Democrático de Direito. Podemos, assim, observar que o conflito se constitui sobre o ideal da Democracia Moderna e a forma de governar. Segundo o autor, a adesão das diferenças (culturais, de gênero, raça, classe social, idade, sexo, etc.), das ações afirmativas e a participação das minorias nas instâncias decisórias de poder, o que desequilibra o domínio das elites, são dinâmicas que refletem o conflito sobre a imagem do sistema democrático moderno e a forma como ele se estrutura. Isso porque os valores universais, tais como: igualdade e liberdade, que promulgaram o Estado Moderno, permitiram a consolidação de um outro modelo político que se colocou como “comum” a todas coisas e indivíduos. No entanto, essa condição aconteceu a partir da

⁶ “Os dedos não são iguais” (tradução nossa).

invisibilidade de outras organizações e da construção entre o “Eu” e o “Outro”, que marca a centralidade do pensamento moderno ocidental em termos de hierarquização e pertencimento.

Diante disso, as convicções que estabeleceram o Estado Democrático Moderno estão direcionadas para os povos europeu e norte-americano que elaboraram tal política a fim de governar em seu nome, mas sem a participação direta dos mesmos. A partir do momento em que a população reivindica igualdade, representação política e respeito às diferenças, as elites consideram perigosos os desejos das massas. Ou seja, a democracia em seu aspecto político e econômico torna-se uma coisa boa para elites, mas um desastre quando as minorias passam a exigir igualdade nas relações sociais dentro e fora das instituições. Por exemplo, ao estabelecer o sistema de cotas para garantir o acesso ao ensino público superior para candidatos de grupos minoritários tais como: negros, indígenas, pessoas com deficiência e trans, o governo insere suas reivindicações numa dimensão pública. Além disso, torna explícita a diferença entre os sujeitos tanto num aspecto estrutural como no social.

Ainda segundo Rancière (2014), o ódio à democracia deriva da suposta igualdade política decorrente do fim dos títulos hereditários que controlavam a participação popular na esfera política. A possibilidade de qualquer sujeito possuir voz ativa na esfera política, em decorrência do próprio esforço, representa a democracia, mas não o sentimento dos grupos que promoveram esses ideais. Portanto, o diagnóstico apontado pelo autor atesta que os conceitos estruturantes do sistema são os mesmos que desencadeiam os conflitos democráticos do presente entre a elite e povo. A aversão à democracia por parte de alguns setores da sociedade implica o reconhecimento universal da cidadania daqueles que foram postos à margem historicamente.

Todavia, buscamos ir além do cenário político analisado pelo autor, pois compreendemos que a tensão por ele problematizada representa a descentralização do pensamento europeu moderno, cuja razão instrumental normatizou e hierarquizou os corpos e os comportamentos dentro da lógica de dominação patriarcal colonial-imperialista: homem/mulher, branco/negro, cultura/natureza, humano/não humano, espírito/corpo, humano/natureza, hetero/homo, razão/emoção, dentre outros.

Tal percepção encontra-se na análise do filósofo camaronês Achille Mbembe (2018), para quem a Democracia Moderna só é possível com combate ao racismo. Para Mbembe, a democracia seria o exercício do poder sem que os grupos políticos e instituições fossem constituídos e diferenciados por critérios raciais. No entanto, os desejos democráticos de liberdade, autonomia, expansão, livre comércio e competição, contrapartes do modelo de dominação europeu branco, resultaram também na subjugação, sob o viés racial, do “Outro”, o

negro. Assim, o projeto europeu produziu junto da liberdade de mercado e dos sujeitos (economia e política) o racismo moderno, destacando o negro como figura central. Sendo o negro um sujeito animalizado e despossuído de humanidade, este torna-se aquilo que ninguém quer ser, a partir dos aspectos biológicos e da razão (MBEMBE, 2018).

Considera-se, desta maneira, que não há como entender a Democracia Moderna somente por um viés político sem considerar a hierarquização epistêmica que interferiu e influenciou nos mecanismos de normatização, controle e classificação. Assim, a atuação do saber eurocêntrica produziu formas de poder, a partir de categorias como raça, gênero e sexualidade que impactaram nas instituições sociais, como, por exemplo, a educação *stricto sensu*. A partir da política educacional, valores modernos como competitividade, autonomia e meritocracia vão sendo acomodados na sociedade. O mérito será indispensável na (re)formulação dos homens modernos, tanto na construção da ideia de cidadania, como na defesa da autonomia desses sujeitos. Isso porque ela passará a nortear e organizar os processos de mobilidade social, a partir do domínio da razão e dos padrões hegemônicas. Portanto, a educação moderna torna-se o ambiente em que os indivíduos se deparam com a estrutura meritocrática que influenciará na separação e classificação dos homens tendo em vista seus talentos, virtudes e capacidades. Desse modo, a meritocracia será vista como o meio capaz de tornar transparente as políticas sociais que governam os sujeitos.

Vale a pena situar que a democracia é fruto de revoluções políticas e sociais e de sistemas filosóficos. Ela remonta a Platão que em *A República* (2001) lançou vistas a esta ideia, no intuito de compreender sua raiz epistemológica, sua dimensão ética e o elemento principal: a noção de liberdade. A indagação do filósofo em torno do problema refere-se a seu valor, seu modo de funcionamento e àqueles princípios que se convencionou nomear “sistema de governo popular”. Ora, esse sistema não nasceu dos modernos, mas a modernidade no propósito de preservar as questões do governo dos melhores (mais aptos) e a defesa da propriedade, estabeleceu, por meio da democracia, a arte de legislar e de equilibrar composições de forças (RANCIERÉ, 2014). A democracia e o liberalismo tornaram-se conceitos-chave na defesa dos interesses expansionistas do imperialismo burguês, na construção de políticas colonialistas e na imposição do conhecimento ocidental – Ciência e Filosofia – montado na construção da Teologia Cristã e no Humanismo Renascentista (MIGNOLO, 2008b).

Não é da democracia que vamos tratar, entretanto, seus valores universalistas e de igualdade presentes na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão são o que asseguram o tratamento igualitário entre pessoas segundo a sua capacidade, virtudes e talentos. Nela, se assenta o conceito de mérito e meritocracia que organiza a sociedade e a mobilidade social a

partir da razão moderno-colonial que regimenta o modelo político que fez do negro e da racialidade uma única coisa e a mesma figura: o despossuído do conhecimento (do saber).

O entusiasmo manifestado no século XVIII, decorrente dos ideais iluministas e da Revolução Francesa, contrários à oligarquia militar e religiosa e ao Estado absolutista, visava à ascensão econômica e política da classe burguesa, fortalecida pelo comércio em escala planetária do século XVI. O Iluminismo e a Revolução Francesa, tida como “A Grande Revolução” (VOVELLE, 1898), foram movimentos que consolidaram três pressupostos: liberdade – defesa da livre-iniciativa de comércio presente no pensamento liberal em oposição ao absolutismo; individualismo – existência de indivíduos livres e autônomos, conscientes e capazes de autodeterminação (domínio da razão/esclarecimento); e igualdade jurídica – garantia da liberdade dos indivíduos contra privilégios, e a consolidação de uma sociedade sem privilégios, baseada no mérito e na propriedade.

A tríade – liberdade, individualismo e igualdade – marca o processo universalista democrático que, embora fosse idealmente para todos, atendia somente àqueles compreendidos como civilizados (sujeitos dotados da razão), ficando excluídos, dessa maneira, os selvagens⁷ que precisavam ser “catequizados”. À época da elaboração da construção social dos dogmas da cidadania, os franceses guardavam grande interesse por essas populações, os “diferentes”, a ponto de os intelectuais do século XVIII já buscarem compreender espiritual e culturalmente os países para além da fronteira europeia (ARENDRT, 2012). Segundo Hannah Arendt (2012), os intelectuais franceses acreditavam que os membros das tribos negras pudessem ser educados, assimilando a “civilidade” dos europeus. O cientista Georges-Louis Leclerc, o conde de Buffon, classificou as raças e catalogou todos os povos pela diferença em relação aos europeus. O “Direito do Homem” foi, assim, sendo apropriado, interpretado e aplicado de maneira diversa para cada território e para cada conjunto de condições, conforme o contexto.

A ideia de liberdade defendida pelos franceses confrontava-se, por exemplo, com os eventos em suas próprias colônias – as ilhas na Martinica, Guadalupe e, sobretudo, São Domingos. A colônia de São Domingos⁸ e outros territórios sob jurisdição francesa levaram anos até conseguirem a emancipação jurídica dos escravizados, cabendo ressaltar que a

⁷ O termo “selvagem”, neste trabalho, compreende a descrição utilizada por Hannah Arendt (2012) a respeito da chegada dos europeus ao continente africano, em que se nomeavam assim seres humanos cujas formas e feições não eram compreendidas pelos homens brancos, imigrantes ou conquistadores, os quais buscavam se distanciar a mesma comum espécie humana, “[...] indivíduos que se embrenhavam no interior do Continente Negro, onde os selvagens eram suficientemente numerosos para constituírem seu mundo próprio, [...]” (ARENDRT, 2012, p. 233)

⁸ São Domingos foi colônia francesa e ficou conhecida devido à revolta dos escravizados contra a dominação francesa. O levante ganhou o nome de Revolução Haitiana, mas também é conhecido por Revolta de São Domingos. A ação aconteceu entre os períodos de 1791-1804.

liberdade não veio pelas mãos dos revolucionários franceses, mas dos sujeitos escravizados (BUCK-MORSS, 2011). Segundo Saes (2013), os franceses não queriam perder o sistema escravagista que sustentava mais de 20% da classe burguesa francesa. A França era um país agrícola, mas o desenvolvimento da economia esbarrava nos direitos comunitários e no regime feudal de propriedade que impedia o avanço da produção por conta dos tributos senhoriais. A Revolução parecia ser o caminho que “[...] libertaria a propriedade fundiária dos entraves ao uso mais intensivo da terra.” (SAES, 2013, p. 48).

Ao longo do século XVIII, o comércio marítimo das colônias francesas se expandiu, assim como outros setores da economia que avançavam dentro do quadro da manufatura e do pequeno comércio. A evolução mercantil das colônias afetava o desenvolvimento econômico e social das cidades portuárias francesas. O crescimento do comércio marítimo e das classes envolvidas abalou o equilíbrio da sociedade predominantemente agrária, de modo que a ascensão econômica e política fugia à ordem natural. Ou seja: indivíduos ascendiam socialmente sem estarem amparados em privilégios de ordem hereditária e/ou religiosa.

Entre os que avançavam, devido à venda de escravizados e/ou de produtos produzidos com mão de obra escravizada, estavam aqueles que difundiam ideias revolucionárias. Os comerciantes – a classe marítima – exerceram um papel crucial na promoção intelectual dos processos que marcaram a Revolução Francesa. Imbuídos do espírito revolucionário, colonos e mercadores encontraram algo em comum em prol do fim do Antigo Regime. O sistema autoritário afetava as duas classes, ainda que de forma diferente, mas era necessário que os grupos organizassem os limites que circundariam a revolução.

A França vivia seu auge revolucionário contra a nobreza e, paralelamente, os franceses obtinham no comércio colonial, amparado no sistema do tráfico e da escravidão, um lugar de destaque no mercado colonial. Ainda assim, alguns sujeitos questionam a natureza desse comércio, seja no âmbito geral da economia francesa, seja no âmbito dos ideais revolucionários. Os pensadores franceses escreviam seus ideais a despeito da economia escravagista, ao mesmo tempo que idealizavam as populações coloniais com o mito do nobre selvagem (índios e negros).

Nota-se também que, em contraste à França que promulgara através da Revolução Francesa o ideal de igualdade, os ingleses contrapuseram com curiosidade essa questão, pois, para eles, os “direitos dos homens” só tinham sentido enquanto “direitos dos ingleses”. Questionavam se os homens descendiam de tribos que nunca se expressaram pela razão e linguagem ou se atos culturais e costumes sociais podiam ser igualados. Em certa medida, isto acontecia porque a política inglesa havia assimilado nas camadas superiores da classe burguesa

os homens comuns, fazendo com que, dentre os cidadãos, estes aspirassem à possibilidade de atingir a posição de um lorde (ARENDR, 2012).

Desse modo, a França acionava os ensinamentos de Rousseau, “o santo padroeiro da Revolução Francesa” (BUCK-MORSS, 2011), que por seus escritos defendera a igualdade formal entre os homens e o direito à propriedade privada. Tais princípios políticos foram expressos no “Contrato Social” (ROUSSEAU, 2020a) e no “Emílio ou Educação” (ROUSSEAU, 1995d). Tentativas de acoplar política, moral, educação e ética no fortalecimento dos direitos dos homens. Rousseau propunha a questão do “estado de natureza”, que não é uma oposição à constituição da sociedade civil, mas o estabelecimento da sociedade através de um pacto acordado por toda a comunidade. Acreditava que o “Contrato Social” permitiria sonhar com um lugar em que os interesses pessoais (particulares), postos de lado em nome da vontade geral (o coletivo), fossem apaziguados pelas instituições cuja finalidade seria conter os limites da necessidade natural do homem.

Para Rousseau (2020a), a passagem do estado de natureza para o estado civil alterou a conduta dos homens: o instinto fora substituído pela justiça e as ações foram guiadas pela moralidade, qualidade que anteriormente lhes faltava. O homem passa a agir de modo coletivo, não levando em conta somente a si mesmo, mas assumindo obrigações com os princípios de bem-estar geral. A razão passa a ser a bússola que guia os passos do cidadão. Segundo o filósofo iluminista, seguir a razão – o raciocínio – e colocar as normas (leis) acima da vontade (desejo), constitui a passagem do homem do estado natural ao desenvolvimento em sociedade que lhe incute valores e hábitos.

No entanto, sua alusão à figura do “bom selvagem” referente ao período inicial do estado de natureza, deve-se ao contraste buscado pelo filósofo entre os homens no estágio nativo e os civilizados. No “Emílio ou Educação” (ROUSSEAU, 1995d), Rousseau faz essa demarcação com uma comparação entre uma criança em seu estado puro (natural, por definição) e um adulto, maturação natural exigida pela ordem do tempo.

Por meio do “Emílio”, o filósofo suíço tratou a educação como modelador do sentimento de pátria. Emílio demonstra a existência de homens que, criados para habitar a cidade, poderiam adquirir as “luzes” (conhecimento) ao lado de outros, destinados a viver no deserto. O questionamento tem por guia a prática da virtude e do talento, tendo em vista o princípio do viver em sociedade. A capacidade de meditar e refletir sua condição humana, distinguindo entre o erro e a verdade; o mérito do trabalho residindo, principalmente, no controle entre razão e emoção. O selvagem seria aquele relegado ao deserto (natureza), aquele visto como incapaz de

controlar seus desejos, sinal de fraqueza da razão – a faculdade de compreensão humana. De acordo com o pensador:

O homem selvagem não tem esse admirável talento e, na falta de sabedoria e de razão, sempre o vemos se entregar irrefletidamente ao primeiro sentimento de humanidade. Nas revoltas, nas brigas de rua, o populacho se aglomera, o homem prudente se afasta: é a canalha, as mulheres do mercado que separam os contendores e que impedem que as pessoas de bem se trucidem (ROUSSEAU, 2020a, p. 40).

Essa elocubração rousseauniana está presente no enquadramento da educação, da política e da ética como estruturas complementares de um mesmo objeto: o progresso da civilização. Os caminhos que pavimentam a democracia priorizam o domínio da razão, o talento, o mérito e a ética no estabelecimento da universalidade. No entanto, os elementos – mérito e propriedade – que organizariam uma sociedade sem privilégios e vícios⁹, tal qual percebida pelo filósofo, e que estão presentes na Declaração dos Direitos Humanos, parece não contemplar os sujeitos não europeus.

Para Buck-Morss (2011), o filósofo não percebia o dispositivo escravocrata francês como elemento para discussões acerca da igualdade e direito a propriedade. A concepção do escravizado, visto como um corpo-objeto e/ou corpo-mercadoria capaz de gerar força produtiva e capital monetário, na visão de Buck-Morss, está contemplada na pesquisa de Louis Sala-Molin. Este autor revela que um terço da balança comercial francesa estava atrelado à instituição escravagista. Todavia, cabe ressaltar que em “O Contrato Social” (2020a) e “A Origem da Desigualdade entre os Homens” (2017b), Rousseau faz alusão à escravidão de guerra na qual o vencedor tem o direito de matar o vencido, podendo assim, poupar-lhe a vida em detrimento de sua liberdade. Em certo momento, o filósofo escreve:

Assim, por qualquer lado que se encarem as coisas, o direito de escravizar é nulo, não somente porque é ilegítimo, mas também porque é absurdo e nada significa. Estas palavras, escravidão e direito, são contraditórias, excluem-se mutuamente. Seja de homem para homem, seja de um homem para um povo, este discurso será igualmente insensato: “Faço contigo um contrato, todo ele a teu encargo e todo em meu proveito, que haverei de observar enquanto me aprover e que tu observarás enquanto me aprover.” (ROUSSEAU, 2017b, p. 21).

Rousseau (2017b) tomava como algo ilegítimo – e como convenção aplicada no decorrer do tempo por diversos povos, até em passagens religiosas – a escravidão do período de guerra em que o direito à escravatura, presente entre os romanos, permitia que o vencedor

⁹ Vício na definição de Rousseau seria aquilo que poderia prejudicar a própria conservação do homem na sociedade.

do conflito adquirisse a vida do combatente. Conforme Saes (2013), o pensamento rousseauiano veicula a escravidão ao caráter abjeto da autoridade/do uso da força. Utilizava a servidão como metáfora da supressão da liberdade humana. Para Saes (2013), Rousseau não aborda a escravidão negra nas colônias francesas, mas suas ideias serão utilizadas pela “Sociedade dos Amigos dos Negros”¹⁰ nas cartas em homenagem ao decreto de abolição.

Enquanto os franceses rompiam com a aristocracia feudal e faziam emergir uma sociedade baseada na liberdade e na igualdade jurídica, a França tornava-se um país cada vez mais economicamente vinculado à escravidão colonial e ao tráfico negreiro (SAES, 2013). Isso posto, os filósofos franceses registram a dissolução dos laços sociais entre monarquia, nobreza e igreja, atomizando a ideia de indivíduo, ao promulgar a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789, cujos princípios ecoam até hoje na sociedade civil, mas não abordam a questão da escravidão negra.

A Constituição, formulada para conservar as reivindicações dos cidadãos e a felicidade geral, promove a liberdade individual, a propriedade privada e o talento (mérito). Para Rousseau (2017b), estas são ideias claras, tendo em vista uma sociedade sem privilégios e longe dos vícios (corrupção). O Estado só poderá distinguir os cidadãos pelo mérito, talento e/ou serviço prestado à pátria, pondo fim, desse modo, às distinções hereditárias. Tal pensamento torna-se o artigo 6º da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão:

Art. 6º. A lei é a expressão da vontade geral. Todos os cidadãos têm o direito de concorrer, pessoalmente ou através de mandatários, para a sua formação. Ela deve ser a mesma para todos, seja para proteger, seja para punir. Todos os cidadãos são iguais a seus olhos e igualmente admissíveis a todas as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo a sua capacidade e sem outra distinção que não seja a das suas virtudes e dos seus talentos.¹¹

A noção de igualdade jurídica, presente na declaração, defendia os cidadãos contra os privilégios e garantia autonomia. A concepção de igualdade atrelava-se à crença de que o indivíduo livre, dotado de consciência, deve exercer o controle sobre si e agir conforme sua vontade e decisão racional. Deste modo, a igualdade estaria ligada à racionalidade, ao esclarecimento. Os ideais promulgados libertavam os homens dos grilhões políticos da

¹⁰ Primeira organização antiescravagista criada na França com a finalidade de questionar os limites do tráfico negreiro, a partir das ideias proclamadas na Revolução Francesa.

SAES, Laurent Azevedo. 2013. **A Société des Amis des Noirs e o movimento antiescravista sob a Revolução francesa** (1788- 1802). Tese (Doutorado) Curso de História Social, Universidade de São Paulo - FFLCH, São Paulo, 2013.

¹¹ EMBAIXADA DA FRANÇA NO BRASIL. **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**. Brasil, 2020. Disponível em: <https://br.ambafrance.org/A-Declaracao-dos-Direitos-do-Homem-e-do-Cidadao>. Acesso em: 31 ago. 2020.

monarquia e da igreja. A concepção de que os homens são dotados da luz natural da razão lhes confere a capacidade natural de aprender, de compreender o real e assim agir livremente. Por isso, o ponto de partida de Rousseau para uma sociedade com homens livres e iguais é o campo da política, da moral e da educação.

Dessa maneira, a educação pode ser entendida como dispositivo que sustenta o espírito público e o sentimento de pátria – a cidadania. Para Boto (1996), os filósofos e pensadores do movimento francês viam o ser humano como tributário do processo educativo. Tal perspectiva acontece quando a educação é entendida como meio necessário para reformas sociais diante da ideia de homem (re)formado e de consolidação das proposições democráticas (BOTO, 1996). Portanto, razão e educação serão consideradas virtudes, louvadas acima de todas as outras, e forjarão um novo conceito de ser humano. Neste momento, estabelece-se um vínculo entre homens, razão e liberdade.

Tal caminho que tem por guia o bom governo e a educação será alcançado pelo viés do mérito, não pela riqueza. Para Rousseau (2017b), o povo deveria escolher administradores dos negócios públicos que dedicassem seu tempo à sociedade e não por serem ricos. A escolha incidiria nos méritos e não na riqueza e/ou nobreza do homem. Da mesma forma que a sociedade passaria a escolher os governantes pelos seus méritos, o Estado organizaria os indivíduos dessa forma:

O Estado só deve distinguir os cidadãos pelo mérito: apreciar-lhes as virtudes, os serviços prestados à pátria; e essas distinções não devem mais ser hereditárias, como não o são as qualidades sobre as quais se fundamentam. Veremos em seguida como é possível graduar diversas ordens no mesmo povo sem que o nascimento e a nobreza em nada participem dessa ordenação. (ROUSSEAU, 2017, p. 32)

Nota-se que os laços sociais da religião e da governança hereditária que organizavam os sujeitos agora estão desfeitos. Outras formas de ordenação social precisam ser ratificadas para que a ideia de igualdade não se perca. Tudo deve se relacionar pela igualdade. Até mesmo as autoridades se estabelecem para defender que todos são iguais por direitos de nascença. No entanto, é preciso que o povo não conteste aquele que tem mais sorte do que ocioso, nem desrespeite o lavrador (para que este não seja visto como inferior por sua origem). Em suma, é preciso que cada sujeito possa ser também uma autoridade, caso mereça, pela sua instrução, integridade, honestidade e retidão.

É assim que o mérito passa a articular as ideias de trabalho, instrução e probidade. Agora, nem a religião nem o Estado podem reivindicar a sujeição dos homens, pois neste

contexto todos são livres e iguais. O mérito funciona como um dos elementos que hierarquiza o sujeito na sociedade. A exemplo da riqueza, da nobreza e do poder que continuam forçando, embora em menor grau, as pessoas a se compararem entre si e a levarem em conta as diferenças existentes entre uns e outros.

A concepção de mérito de Rousseau, presente nas obras *O Contrato Social* (2020a), *A origem da desigualdade* (2017b) e *Relações Internacionais* (2003e), aparece ligada ao pensamento político – Vontade de Governança – em que o representante coloca a vontade geral acima da vontade individual e a integridade dos governantes na gestão pública como critério de escolha para os homens. Assim como a beleza, também entendida como elemento de distinção: “[...] os homens se acostumam a considerar diferentes objetos e a fazer comparações; adquirem insensivelmente ideias de mérito e de beleza que produzem sentimentos de preferência.” (ROUSSEAU, 2017b, p. 58).

Dentre os dois problemas fundamentais que constituem o eixo do pensamento político de Rousseau – o aumento da desigualdade social e o questionamento da legitimidade do Absolutismo –, o mérito surge como forma de combate aos privilégios hereditários e à riqueza e como elemento de vida em sociedade. Isso seria inacessível a um selvagem, pois seu espírito não formula ideias abstratas de regularidade e de proporção. Assim, o mérito é utilizado, entre aqueles que são vistos como sujeitos (homens), como meio de se provar que apesar da desigualdade social entre o rico burguês e o pobre camponês, só o caminho do mérito e da virtude é capaz de ordenar a sociedade.

Rousseau (2003e) encaminha sua discussão sobre o mérito para o serviço público e para a educação como princípios organizadores do Estado, conforme trecho abaixo:

Nenhum homem público polonês deve ter qualquer situação permanente além da de cidadão. Todos os cargos que ocupe, e acima de tudo os que tenham tal importância, devem ser considerados nada mais do que provas, degraus na escada do progresso pelo mérito (ROUSSEAU, 2003e, p. 238).

O filósofo enxergava na educação a possibilidade de dar aos homens uma formação nacional que, orientando seus gostos e opiniões, consolidasse seu patriotismo por paixões e por necessidades. A educação nacional se abriria a todos os homens livres e iguais, pois estes, se verdadeiramente disciplinados pelas leis e capazes de existir de forma coletiva, seja um “[...] francês, um inglês, um espanhol, um italiano, um russo são todos praticamente iguais; todos deixam a escola preparados para servidão.” (ROUSSEAU, 2003e, p. 237). Tal servidão refere-

se à cidadania, ou seja: o homem não seria um indivíduo sem origem, mas alguém que conheceria a história, os estados, as cidades e a memória do seu país.

Cabe pontuar que a descrição de “homens livres”, apontada por Rousseau, está ligada ao parâmetro europeu intolerante quanto às diferenças presentes no mundo. A defesa da instrução para todos aloca-se sob a égide do “nós, os europeus acima dos outros, (os não-europeus/selvagens)” a partir da ideia de razão (civilizada), enquanto tentam empreender (defender) os direitos universais para os semelhantes.

Outro fator importante na discussão sobre educação é o fato de que escolas e academias não devem fazer distinção entre ricos e pobres: “Não me agradam essas distinções entre colégios e academias, que fazem com que os nobres ricos e os nobres sem recursos sejam educados de forma diferente e separadamente.” (ROUSSEAU, 2003e, p. 238). Pela Constituição do Estado, todos são iguais (homens brancos) e dessa maneira devem ser educados do mesmo modo. A princípio, as escolas devem possuir um preço que os pobres possam pagar, caso a educação não seja pública e gratuita, e se o Estado não conseguir oferecer tal modalidade, devem-se ofertar bolsas de estudos que sejam resultados dos “[...] bons serviços prestados pelos pais [...]” (ROUSSEAU, 2003e, p. 238) e que resultem de uma espécie de julgamento (avaliação). Ou seja: os que ocupassem essas vagas deveriam fazer por merecer.

Rousseau (2003e) estava preocupado com a desigualdade e acreditava que as leis fossem capazes de reduzir as diferenças de riqueza e de poder entre os nobres senhores e os simples senhores. No entanto, tal preocupação circundava o seu espaço e principalmente o daqueles vistos e entendidos como cidadãos. Não havia o reconhecimento da existência de homens diferentes que pudessem praticar e/ou serem protegidos sobre o manto da Humanidade (igualdade, fraternidade, liberdade).

Enquanto proclama a defesa da tolerância, da igualdade e dos direitos sobre os homens, o período da fundação da democracia se confunde como um enigma, ao validar sujeitos cuja existência diferente torna abominável a ideia de que pertençam à espécie dos humanos. Porém, não é o nosso objetivo entender todas as estruturas que formam a ética moderna. Nosso propósito é o de estabelecer de que maneira as noções de mérito se estruturam em um sistema meritocrático, no qual atuam controlando o acesso e reforçando o padrão hegemônica por meio dos ideais democráticos. Isso porque o mérito se tornou a base da democracia pelo fato de administrar os anseios individuais e coletivos por meio da razão instrumental. Os desejos individuais passam a ser controlados a partir de uma dinâmica em que o sujeito é responsável por sua realização pessoal respeitando os enquadramentos sociais de honestidade, justiça e igualdade. Assim sendo, os anseios individuais estão atrelados, em certa medida, à coletividade

e organizados pela razão instrumental. Desse modo, o mérito se funda na democracia como um dos pilares de sustentação de uma sociedade democrática e de ordenação social.

A história da democracia aponta-nos dois grandes elementos nos governos democráticos: o mérito e a propriedade privada, necessários no combate aos privilégios e na manutenção de um governo baseado no merecimento antes que no poder. A educação surge como ponto importante na formação do homem republicano, o qual deve reconhecer o amor à lei e a liberdade. Essas serão as bases do homem novo e que o acompanharão na defesa da democracia e na consolidação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Por conseguinte, seguimos buscando compreender como o mérito encontra na educação uma forma de consolidar os ideais universais de sujeito e de afirmação da distinção social na sociedade contemporânea.

1.2 O exercício do mérito promovido pela educação

Observamos que no pensamento moderno europeu o mérito emerge como organizador social, atrelado ao progresso do espírito humano e ao término do poder absolutista e da desigualdade de classe. A Revolução Francesa não resultou numa liderança homogênea, mas na afirmação de diversas classes e facções em luta por seus objetivos: comerciantes, pequenos artesãos e camponeses. Todos viram naquele momento de rompimento com as tradições e de transformações a oportunidade de concretizar uma nova ordem que já estava sendo construída.

A educação e o serviço público tornaram-se o espaço em que o progresso do homem seria naturalmente cumulativo, isto é, dependente de seu crescimento individual. O indivíduo avançaria socialmente conforme suas realizações anteriores, garantindo um alinhamento entre o progresso social e científico. Ora, a valorização da capacidade, virtude, julgamento e progresso do homem dentro da sociedade pode ser vista na citação de Rousseau (2003e) referente à entrada do jovem na administração pública.

A primeira etapa do serviço público será precedida por um período de experiência aberto aos jovens, nas repartições onde trabalham os advogados, assessores, e até mesmo os juízes de tribunais inferiores, os controladores de recursos públicos e, de modo geral, em todos os postos inferiores que permitam àqueles que os ocupam demonstrar o seu mérito, a sua capacidade, a sua correção, e, sobretudo a sua integridade (Rousseau, 2003e, p. 294).

A preocupação de Rousseau (2003e) com a importância do mérito também se faz presente no pensamento de Condorcet (2013) – este valor é comum entre os dois filósofos, embora tratem a educação pública a partir de perspectivas diferentes. Ambos pensam em uma

sociedade hierarquizada pelo mérito individual, na qual a escola pública exerceria a função de avaliar os homens para serem nivelados acerca dos seus talentos.

O mérito, em Rousseau (2003e), diz respeito à moralidade e aos resultados da erudição alcançada ao longo da vida. Isto porque na escola ocorre a formação das virtudes cívicas. Ele aponta que não basta tão somente a instrução, é preciso que ela esteja voltada para as virtudes da pátria, para absorção da política estatal e que o desenvolvimento dos talentos engrandeça as “qualidades verdadeiramente pessoais” (ROUSSEAU, 2003e).

Já Condorcet (2008) aponta que o trabalho e o mérito são formas de igualar os homens em dignidade e direito. Esse é o motivo que faz com que o filósofo e matemático francês conceba a educação do seu país como lugar que fornece autonomia ao educado, ou seja, independência ao indivíduo. Não basta apenas ter direito às leis, é preciso instruir-se para gozá-las. Condorcet (2008), que foi um dos membros da Sociedade dos Amigos dos Negros, defendia o direito à educação formal para todos os homens e mulheres, fossem eles católicos, judeus ou protestantes, destacando a igualdade de acesso. Mesmo aqueles que viviam sob a condição da escravidão deveriam ser instruídos para que sua civilidade pudesse ser aperfeiçoada.

Diferentemente de Condorcet (2013;2008), para Rousseau (2003e), os estrangeiros deveriam ser excluídos da educação pública e de qualquer cargo público porque não participam do pacto social. Assim, não se poderia exigir apego aos valores expressos pelos costumes e leis governamentais.

Sendo assim, a educação pública aparece como meio capaz de promover a capacidade do homem de pensar por si mesmo, sem fazer uso do encaminhamento divino. A formação educacional promoveria a equidade, a razão autônoma, a prevalência de talentos e a força meritória. A ideia construída após o Antigo Regime era que a instrução pública (BOTO, 2003) promoveria uma sociedade hierarquizada pelo mérito, na qual as classificações hierárquicas não poderiam ser tomadas como desiguais, pois não causariam a dependência (servidão) de outrora. A educação pública fomentaria o mérito que favoreceria a verdade, a democracia e a igualdade.

[...] um modelo articulado de instrução pública, obter progressivamente a minimização das desigualdades produzidas pelo artifício humano, pela concomitante promoção da única desigualdade natural e, portanto, legítima: a desigualdade de talentos – dos dons, das aptidões, dos potenciais, enfim, das capacidades de cada um perante os demais. A preparação cultural acentuaria a força meritória dos mais capazes, o que era, por si, um elemento corretor dos próprios embaraços de uma sociedade liberal, que tinha em mente assegurar, com firmeza, o direito à propriedade, e, portanto, à herança [...] (BOTO, 2003, p. 742).

O projeto respaldado pelos princípios universais tratados anteriormente visava equalizar as disputas oriundas das fortunas e concomitantemente abria caminho para o aperfeiçoamento

do espírito humano. Condorcet (2013) vislumbrou o processo educacional a partir dos princípios universais, o que permitiria tanto fazer justiça junto às camadas menos privilegiadas, quanto aperfeiçoar o progresso científico. Ele, assim como outros teóricos, acreditava que a razão era o único meio de assegurar a liberdade dos indivíduos e, conseqüentemente, o bem-estar coletivo, que só poderia ser obtido mediante o desenvolvimento das potencialidades individuais. Portanto, a educação pública realiza a união do interesse nacional com o individual, isto é, a síntese do Estado (universal) e do indivíduo (particularidades), sendo a instância que suprime a natureza animalésca do homem em favor do coletivo, tendo por base a ideia de cidadania contra o aparecimento do Antigo Regime.

A instrução pública representaria uma estratégia coletiva de tomada de consciência dos deveres de ordem, de hierarquia e de subordinação do indivíduo no estabelecimento da igualdade e no combate às desigualdades. Nesse contexto, cabe ressaltar que estamos falando de igualdade e liberdade dentro de um campo jurídico e ideológico, já apontado na “Declaração dos Direitos Humanos”. Esse fato é importante para que possamos entender quais são os sujeitos que acessaram a educação pública nacional derivada da Revolução Francesa, cujo objetivo era criar um equilíbrio natural entre os homens. Conforme Boto (2003), não haveria limite ao aperfeiçoamento dos talentos e aptidões do sujeito, assim como não existia fronteiras para demarcar a liberdade nem a igualdade. Nesse sentido, o mérito emerge como mediador entre pobres e ricos.

Com a retirada da hereditariedade e da fortuna como formas exclusivas de ascensão social, o mérito passa a gerir as relações entre o coletivismo burguês e os anseios da classe pobre. Passa, igualmente, a coordenar os esforços da sociedade, a instrumentalizar as comunidades subordinadas e a ordem hierárquica. Em outras palavras – tanto mais alguém mereça, tanto maior há de ser a recompensa, no caso de avançar dentro das estruturas –, compreende-se a igualdade como sendo proporcional ao mérito.

A apreensão da razão e a capacidade de desenvolvê-la tornam-se critérios para distribuição dos sujeitos na sociedade e a educação, assumindo o papel de esclarecer a intelectualidade, atua como estratégia de formação dos códigos de civilidade e de registro de civilização (BOTO, 2003). Portanto, é dentro do sistema educacional que o mérito é colocado como desigualdade natural (porque fruto da capacidade humana e não dos valores políticos e econômicos atribuídos externamente), como diferença oriunda da discrepância de talentos, sendo entendidas como legítimas. Ou seja, a diferença entre os homens a partir das suas capacidades intelectuais deveria ser aceita, pois é inata (estabelecida pela natureza), podendo ser potencializada pela instrução.

O saber, meio pelo qual alguns homens encontram condições de se aperfeiçoar em seus talentos, configura-se como uma dádiva da natureza. Desse modo, a divisão (organização) pelo mérito seria o dispositivo perfeito para que os homens aceitassem as diferenças como algo natural. Ela parte do que cada um possui e constrói uma iniciativa a ser tolhida ou incentivada, conforme o contexto em que o indivíduo vive. As diferenças, explicadas em termos de alta e baixa classe, branco e negro, homem e mulher, justificam-se pelo domínio da razão.

Por meio dessa perspectiva, nota-se o labirinto que representa a construção do mérito como organizador político, mediador de igualdades e moralidades, brilhantismo individual e virtude. Tais princípios, tidos como universais, foram tomados dos ideais da Revolução Francesa, que, num primeiro momento, utilizou-se do domínio da técnica como argumento para consolidação do pensamento das luzes e da valorização do indivíduo em contraponto às crenças coletivas.

Após a Revolução, o mérito torna-se o elemento que erguerá e sustentará o discurso intelectual – o progresso do espírito humano – na busca por unir dois pensamentos paradoxais: a concepção de que todos podem ingressar nas classes dirigentes e o fato de esse acesso ser controlado pela capacidade individual. O mérito consiste em um elemento simultaneamente excludente e inclusivo na passagem da Revolução Francesa, pois controla o acesso e/ou proíbe que indivíduos “indesejáveis” sejam incorporados aos regulamentos civis em nome da ordem pública. O mérito também determina a desigualdade natural de talentos como benéfica a todos e não nociva a ninguém, desatrelando do talento os elementos “tempo”, “recursos financeiros” e “experiência”.

Contudo, foi por meio da manifestação contra a desigualdade artificial de renda, em que a produção econômica era dominada por uma aristocracia feudal, que a classe burguesa exigiu a transformação da sociedade em defesa da igualdade, liberdade e fraternidade. A Revolução rompeu com o coletivismo absolutista forçado em nome das liberdades individuais, da propriedade privada e da acumulação em proveito próprio. Sistemas que ordenavam pacificamente as desigualdades entre os sujeitos foram fabricados e precisaram se legitimar socialmente para operar, tendo como base leis, instituições e costumes aceitos ou tolerados pela comunidade. Para que a burguesia, nova classe dirigente, ditasse as regras, era preciso que as demais aceitassem seus ditames e reconhecessem sua autoridade ou tivessem interesse em acessar o modo de vida burguês. A economia, a educação, o saber e o mérito foram elementos necessários nesta articulação entre exclusão e integração.

A escola tinha por objetivo principal, além da formação educacional /*construção* do saber, a finalidade de preparar o jovem para sua rota profissional. Vale ressaltar que, ao

substituir o poder hereditário – a aristocracia parasitária que dominava a propriedade e lucrava por meio de impostos – pelo comercial, a preparação do cidadão para um ofício através da educação se tornou fundamental. Para Boto (2003), a instrução pública incentivava o afeto ao trabalho.

A proposta de educação na sociedade francesa estava organizada em três graus de ensino: escolas primárias, escolas secundárias e institutos¹² (Condorcet, 2013). Nas escolas primárias, oferecia-se a formação básica – escrita, leitura e matemática. Tratava-se de reforçar os novos critérios criados pela revolução. Neles, a escolarização proporcionava a explicação das leis, o desenvolvimento da moral, da ordem social, das leis e da conduta. A preocupação era com a formação cidadã dos indivíduos. Conforme Boto (1996), o ensino primário deveria ser de acesso a todos os cidadãos, já que naquele momento os intelectuais orgânicos da Revolução Francesa eram como arautos da verdade revolucionária, da interpretação histórica e da orientação nacional.

Na escola secundária, observamos certos critérios de acesso. A princípio só poderiam frequentá-la crianças cujas famílias tivessem recursos e tempo. Acreditava-se que, nesta fase, as famílias de camponeses ou artesões não poderiam encaminhar seus filhos à escola devido ao trabalho. Neste estágio, os alunos estariam sendo desenvolvidos para trabalhos de manufaturas e para lidar criativamente com as novas exigências de saber postas pelas tecnologias de produção da época.

A terceira fase, chamada de institutos, era onde se desenvolvia o saber erudito, aquele que deveria capacitar os indivíduos para as funções públicas. A entrada no serviço público aconteceria por meio dos méritos dos indivíduos a fim de evitar vícios de corrupção. Rousseau (2017b) ressalta a importância de critérios para nomeação e atuação dos funcionários, e também, na ascensão social dentro do serviço. O sistema de seleção se basearia nas qualificações, aptidões, nas promoções e no mérito. O estabelecimento desses aspectos levaria à eficiência e à imparcialidade do poder público, como podemos observar na seguinte citação: “[...] todas as magistraturas foram de início eletivas, e quando a riqueza não prevalecia, a preferência era concedida ao mérito, que proporciona um ascendente natural [...]” (ROUSSEAU, 2017b, p. 69)

Tal concepção é elaborada na escolha do governante:

O mérito destes acrescenta ao vosso um novo brilho, e escolhidos por homens capazes de governar outros para governar a eles mesmos, eu vos acho acima dos demais magistrados tanto quanto um povo livre, principalmente aquele que os senhores têm

¹² Havia também os chamados liceus que podem ser comparados às universidades públicas.

a honra de conduzir, está, por suas luzes e por sua razão, acima do populacho dos outros Estados (ROSSEAU,2017b, p. 61).

Deste modo, a instrução pública é o espaço por excelência na formação do mérito, tão valiosa na ascensão dos indivíduos. Conforme observado, o segundo e o terceiro níveis de ensino evidenciam a formação do homem capaz de exercer cargos e funções públicas – inclusive os eletivos –, contudo, realizava-se uma triagem de quem poderia acessar esse lugar através do critério de tempo (disponibilidade) e recursos (capital).

Havia também um terceiro grau de instrução conhecido como liceus, fase do saber erudito, que podemos relacionar à ideia de universidade. Eles tinham por objetivo a produção e divulgação do conhecimento, além da preservação e irradiação do conhecimento em seu sentido amplo, isto é, a formação de sábios que pudessem compartilhar os saberes dentro da sociedade. Localizados distantes uns dos outros, de acordo com Boto (2003), existiam nove liceus que, situados em regiões estratégicas do território francês, facilitavam a chegada de jovens das mais distintas localidades, independentemente da riqueza e dos distritos onde eles se situassem.

Segundo Boto (2003), o relatório criado por Condorcet, que estabelece diretrizes para uma educação universal, afirma que a instrução pública deve ser laica e gratuita a todos os graus de ensino, pois somente assim os princípios da revolução chegariam a todas as camadas da população. Já Rousseau (2017b) defende que, se não fosse possível a gratuidade, que pelo menos os pobres tivessem acesso à educação através de bolsas de gratuidade e que esse benefício fosse revestido em bons serviços à pátria.

Nota-se que durante os séculos XVII e XVIII, empenhada em estabelecer a verdade por meio da prática pedagógica, a educação tinha uma função utilitária baseada em procedimentos lógico-matemáticos. Quando falamos “verdade”, estamos nos referindo à construção de enunciados elaborados a partir do exercício da razão que cortariam a dependência do pensamento mítico-religioso que fazia uma divisão entre os que raciocinam e os creem. (CONDORCET, 2008).

O estabelecimento do ensino da verdade, de fatos e do cálculo abarcaria todas as opiniões políticas, morais e religiosas (CONDORCET, 2008). Por meio da educação, poder-se-ia reforçar e reconduzir um conjunto de práticas e de sistemas fundamentais na manutenção de relações e/ou de grupos sociais (classes), na legitimação dos sujeitos na sociedade, na construção de governos e no estabelecimento do poder. A concepção de verdade reconhece “a priori” a questão do saber que foi, que é, e que constantemente atravessa o processo de formação da sociedade. Como aponta Foucault (2014a):

o discurso verdadeiro pelo qual se tinha respeito e terror, aquele ao qual era preciso submeter-se, porque ele reinava, era o discurso pronunciado por quem de direito e conforme o ritual requerido; era o discurso que pronunciava a justiça e atribuía a cada qual sua parte; era o discurso que, profetizando o futuro, não somente anunciava o que ia se passar, mas contribuía para a sua realização, suscitava a adesão dos homens e se tramava assim com o destino. (FOUCAULT, 2014a, p.15)

Tal concepção pode ser ilustrada pelos homens de saber erudito, que não deveriam, segundo Condorcet (2008), se curvar perante a opinião pública, visto que caberia a eles guiar, formar e corrigir os indivíduos. Para ele:

A opinião comum era tida por inimiga da instrução. Os homens de saber erudito não se deveriam curvar perante sua força ou obedecê-la; pelo contrário, caberia a eles corrigi-la, formá-la e, sobretudo, para utilizar o termo de Condorcet, “antecipar-se a ela” (idem, ibid.). Existiria uma voz e um lugar privilegiado para a interpretação do curso da história. Seriam os homens de letras aqueles que ofereceriam a interpretação autorizada para estabelecer os protocolos do relato revolucionário (BOTO, 2003, p. 753).

O pensamento rousseauiano, do mesmo modo, assinala a importância do professor dentro do processo educativo. Ao contrário dos que visam uma instrução desvinculada de ética, o professor teria a função de inspirar os homens ao conhecimento dos preceitos racionais de uma ética e a uma aprendizagem que tocasse os sentimentos da natureza ensinando-lhes a respeitar e amar a liberdade e a pátria mais do que o próprio conforto e a própria riqueza. Daí, a necessidade de Rousseau em depositar nos administradores da educação pública o critério do mérito, pois serão eles que apresentarão a verdade, ou seja, serão eles que escolherão o objeto e o ponto de vista a ser apresentado e distribuído de maneira consciente, as imagens e as lições para a sociedade (CALÇA, 2010).

Dessa maneira, a equação *razão = liberdade = progresso*, construída pela burguesia a partir do Iluminismo e da Revolução Francesa, e mais tarde pela Revolução Industrial, sedimenta o pensamento moderno, o qual, por meio da valorização do conhecimento, rompe de forma lenta com as superstições, religiões e despotismo. Ela coloca a liberdade como o meio de iluminar o espírito humano, de descobrir a verdade, a felicidade da espécie humana e a resistência àqueles que se opõem a esses esforços. Sendo assim, o homem deve desdobrar suas faculdades mentais, dispor de seus recursos, prover as suas necessidades em nome da liberdade capitaneada pela classe dominante.

Entretanto, o reino dos desejos ilimitados promovidos pela narrativa do Estado Moderno ocidental encobria a realidade econômica, política e epistêmica colonial que permitiu à Europa consolidar seu status como potência mundial. Como lembra Mbembe (2018), por muito tempo a Europa foi o centro do mundo, seu pensamento sempre ditando a ideia de surgimento do Ser

e das suas manifestações sociais, políticas e culturais. O século XVIII construiu o labirinto do qual se difundiu o projeto moderno de conhecimento e de governo para o mundo. Apoiada pelo empreendimento ultramarino que surgiu ao cabo de um longo processo iniciado no século XVI, e que repercutiu até o final do século XVIII, a Europa orquestrou o entendimento do ideal de civilização moderna. Tal ideal, que espelhou um ser humano racional, independente, autossuficiente e historicamente institucionalizado, realizou o percurso de reforma do Iluminismo, da Revolução Francesa.

Mas, o discurso de revolução da classe burguesa reivindicava a igualdade dos europeus, com exceção daqueles vistos como inferiores, irracionais, primitivos e selvagens. A revolução proclamada elaborava e formalizava um modo de produzir subjetividade e conhecimento em atendimento às necessidades dos europeus em afirmar seu controle sobre os indivíduos.

Dentro do território francês, o pensamento filosófico formulava a civilidade. Fora, o exercício da realidade dos homens franceses sinalizava que faltava civilidade ao mundo externo (mundo colonial) e, conseqüentemente, havia a necessidade – quase inevitável – de os europeus elaborarem um projeto de salvação para civilizar o incivilizado e desenvolver as instituições e técnicas jurídicas necessárias à essa grande missão (COSTA; TORRES; GROSFUGUEL, 2018).

Essa contradição será observada por figuras como Condorcet (2013) que, afiliado à Sociedade dos Amigos dos Negros, condenava a escravidão e pregava seu fim, embora argumentasse que devolver-lhes abruptamente a liberdade seria condená-los à miséria. Corrompidos pelo mau exemplo dos senhores e embrutecidos pelas condições subumanas em que viviam, a libertação deveria ser gradual, observando-se as condições e a subsistência dos escravizados mais antigos e até mesmo dos órfãos, assim como de negros inválidos que não pudessem encontrar trabalho junto aos plantadores. A obtenção da liberdade estava restrita a normas e disciplinas para evitar que eles se lançassem em roubos ou vinganças ou se entregassem a uma vida vagabunda e a um descontrole da colheita que pudesse afetar a economia dos plantadores (SAES, 2013).

A parcialidade da liberdade dos escravos negros estava condicionada ao imaginário de uma figura pré-humana incapaz de se autorregular (autonomia) e de escapar da sua animalidade, pois despossuiria a razão. Isto é, sua liberdade seria assistida e não plena. Assim, a intolerância religiosa foi substituída por uma opressão frequentemente mais arbitrária e as ciências morais e políticas adotadas pelos pensadores da época chocavam-se, por vezes, com a opinião dos dirigentes (comerciantes). Eles questionavam se todos os seres humanos, como no caso dos

negros, eram capazes de se autogovernar, de conduzir a vida individual de acordo com princípios morais e da ideia de bem (COSTA; TORRES; GROSFUGUEL, 2018).

A razão e a estrutura de instituições, as práticas e as representações simbólicas ocidentais modernas pressupõem conceitos de progresso, soberania, sociedade e subjetividade que conferiam a pressuposta distinção fundamental entre o moderno e o selvagem e a hierarquização dos direitos e valores de alguns sujeitos. A razão estaria ausente daqueles que, não apresentando a estética europeia, assustavam, retomando Arendt (2012), a compreensão dos europeus de tal forma “(...) que eles não desejavam mais pertencer a mesma comum espécie humana. (...)” (ARENDR, 2012, p. 267). Na visão da filósofa desta tentativa de explicar a existência de seres que estariam à margem da compreensão humana e cujas feições incomodavam os homens brancos, foi conjecturada a ideia de raça e de mecanismos de dominação. Formulou-se, por conseguinte, um contraponto entre razão e corpo, o qual alimentou a ideologia racista com raízes profundas no século XVIII (ARENDR, 2012), o que para Achille Mbembe (2018) organizou as diferenças entre os homens dentro da ordem institucional e a formação de políticas de assimilação.

Torna-se evidente que o pensamento das luzes que alimentou a ideia de direitos humanos conceituou a noção de humano a partir da razão, o que culminou em certa concepção dos valores da civilidade. Uma que mascarava uma lógica mercantilista alicerçada na prática da escravidão e da segregação racial que usou do corpo e da razão como condição de alteridade do negro. Tal juízo em torno do tema do corpo se faz presente na obra “A origem de desigualdade entre os homens”, de Rousseau, no momento em que o filósofo analisa o homem selvagem: “(...) noções do mérito ou da beleza que um selvagem não está em condições de ter, esse sentimento deve ser quase nulo para ele; porque, assim como seu espírito não pode formar ideias abstratas de regularidade (...)” (ROSSEAU, 2017b, p.35)

Por meio dessa citação percebemos a construção do juízo de moralidade entre o mundo do selvagem (nativo) e o mundo do civilizado e que as diferenças são postas como situações naturais dentre os mundos. Assim, a beleza faz parte do mundo europeu e a beleza não faz parte do “outro” mundo (nativo), conseqüentemente, elabora-se uma ordem em que sujeitos, vistos como selvagens, não podem construir uma cidadania ou se a fossem construir, a mesma se realizaria através de uma política de assimilação.

A ideia de assimilação seria a construção de um mundo comum a todos os seres humanos. No entanto, os valores seriam dados de antemão ao selvagem. Segundo Mbembe (2018), a educação seria o elemento-chave para que o selvagem fosse visto ou reconhecido como semelhante e para que sua condição deixasse de ser irrepresentável e inapreensível.

Depois de passar por esse percurso, o nativo seria um indivíduo pleno que poderia fazer uso dos direitos e valores conquistados, não em virtude do seu pertencimento a um grupo étnico, mas devido à condição de sujeito autônomo capaz de pensar por si mesmo.

Achille Mbembe (2018) faz ver que a política de assimilação poderia colocar o negro, em certas condições, se não como um igual, pelo menos, como *alter ego* do sujeito hegemônico, e que a diferença poderia então ser abolida, eliminada ou reduzida. Por isto, a educação seria o meio para conversão do nativo em cidadão. A esse respeito ele afirma:

(...) a essência da política de assimilação era dessubstancializar a diferença, por todos os meios, para uma categoria de nativos dessa forma cooptados para o espaço da modernidade por terem sido “convertidos” e “educados”, ou seja, tornados aptos para cidadania e para gozo dos direitos civis. (MBEMBE, 2018, p.158)

Outro descolamento que se operou sobre a ideia do negro era a busca por preencher esse indivíduo de conteúdo. Ou seja: inserir no negro costumes que trariam o princípio da diferença e da desigualdade de forma natural e para fins de segregação:

Tratava-se de inscrever a diferença numa ordem institucional distinta, ao mesmo tempo que se obrigava essa ordem distinta operar num quadro fundamental desigual e hierarquizado.(...) A diferença era assim, relativizada, mas ela continuava a justificar simultaneamente o direito de mando e a relação de desigualdade. (MBEMBE, 2018, p. 156)

Dessa forma, a ideia de liberdade que provêm de uma autonomia (governança de si mesmo) e a noção de igualdade (definição como ser humano) é vista simultaneamente como afirmação dos valores e direitos universais – um progresso natural da civilização – e como interrupção, ameaça à ordem. As classes dirigentes têm a função de fabricar conceitos de ordem, estabilidade e segurança que possam ser conciliados com seus conceitos de liberdade e igualdade. Essa contradição será administrada pelo Estado e por várias instituições, dentre elas, a educação. Constitui-se, assim, a força de perpetuação dos valores cívicos e das classes dirigentes fazendo com que os membros dos outros grupos – as classes inferiores – se autorregulem e apreendam as técnicas para definirem seus espaços na sociedade.

A noção de educação formulada pela narrativa ocidentalista coloca-se como princípio indispensável no prosseguimento da luta contra a desigualdade, visto que hierarquiza os sujeitos baseando-se em procedimentos racionais que estabelecem o saber – aprendizado – como ordenador social, econômico e político. Talento, dom e aptidão tornam-se elementos “naturais” que justificam a desigualdade entre os homens, enquanto passíveis de serem desenvolvidos dentro do percurso educacional. Esse ponto coloca o mérito como regulador da vida do homem sem levar em conta os elementos em torno do sujeito, como tempo e recursos.

A educação torna-se o lugar em que a força meritória é analisada a partir do ideal de sucesso e fracasso. Se o maior problema dos revolucionários franceses foi garantir o mérito como o esculpido da igualdade entre homens dentro da sociedade, este acaba por se tornar um sistema que terá a função típica de mensurar os valores de exames para que os cidadãos possam ser admitidos em postos, escolas, universidades e empregos públicos. Esses processos de seleção se baseiam em suas aptidões intelectuais confirmadas através do percurso educacional mediante diploma e títulos, base indispensável para confirmação de uma boa educação no mundo moderno. Além disso, a pretensão da ideia de igualdade que seria agenciada pelo mérito, na verdade refere-se aos indivíduos vistos como civilizados, ou seja, a construção do mérito atende às necessidades de mobilidade do homem branco europeu detentor da razão – sujeito do conhecimento.

Nota-se que o universalismo à francesa que unificou o mundo, reprimiu e administrou as diferenças entre os homens em nome da igualdade, exaltando a política do individualismo em nome do capital-mercantil, foi elaborado através do controle do ser, do poder e do saber. Tais controles recaíram sobre determinados corpos, como o negro, que precisaram assimilar – “encaixar-se” – num padrão posto como universal. Essas políticas são operadas por dispositivos como a meritocracia que gerenciam a mobilidade social ao mesmo tempo que sinalizam que os “escolhidos” devem perpetuar o processo através do mito da igualdade. Essa diferença residiria na capacidade intelectual e, para alcançarmos o desejo de uma sociedade justa e igualitária para todos, faz-se necessário a criação de dispositivos-mediadores.

Diante desse cenário, como criar um “comum” cujo objetivo seja verdadeiramente universal, dentro de um mundo hierarquizado onde o saber foi elemento de distinção e de categorização? De que forma a concepção de igualdade pode caminhar junto com o desejo da diferença? Quais são as consequências políticas, intelectuais e culturais para aqueles que ultrapassam os modelos democráticos devido à urgência da construção do comum?

1.3 O “encaixe”: a meritocracia enquanto dispositivo de normatização

Na passagem do Antigo Regime para a formação da sociedade democrática, coube ao princípio do mérito organizar o aparecimento de sistemas constitucionais liberais (VENTURINI, 2019a), tornando-se o elemento norteador dos indivíduos que viram seus esforços e habilidades vertidos em ferramentas de mobilidade social. Para Weber (2004), o

mérito seria um dos responsáveis por fixar o destino do homem, cujas decisões tornadas livres de Deus, passariam para as mãos dos sujeitos.

Para o professor de direito de Yale, Daniel Markovits (2019), o mérito tornou-se o princípio básico da religião civil das sociedades avançadas por articular a concepção de merecimento (ser digno) e de aptidão dos indivíduos que transforma os cidadãos em responsáveis pelo próprio destino. Ela representa a substituição do poder baseado pela riqueza ou hereditariedade pelo poder da inteligência (saber).

Essa construção fez com que o sistema educacional fosse considerado fundamental para organização social, não apenas por transmitir conhecimento, mas também por meio de diplomas e títulos conquistados em exames de seleção. Tal lógica constitui a base do poder das classes dirigentes que, ao determinar que os critérios de escolha derivem apenas da capacidade intelectual, preparam seus descendentes a fim de obter as melhores posições e títulos nos processos de seleção. Assim, a meritocracia é estruturalmente racista ao criar um sistema de ranqueamento de mérito individual sabendo que os indivíduos negros se encontravam desproporcionalmente abaixo da linha da extrema pobreza.

No entanto, para Markovits (2019), o sistema meritocrático afeta até as elites que antes controlavam o percurso educacional por meio de critérios de raça, gênero, riqueza, tempo, etc. E, hoje, se sentem ansiosas, apreensivas e ameaçadas pela própria estrutura que ajudaram a criar, pois a competição, em determinada escala de seleção, pode romper com os privilégios. Na visão do professor, as classes abastadas desconsideram o verdadeiro impacto da política do mérito e a presença de outros caminhos, nem sempre visíveis, que atuam na seleção dos sujeitos decorrente de suas Redes Sociais. Pessoas em boas posições na escala social cercam-se de boas conexões que são fruto da influência social ou familiar que podem compensar a falta de aptidão e/ou auxiliar na seleção por meio de compartilhamento de informações e desenvolvimento de capacidade (networking).

A questão de Markovits (2019) volta-se para sociedade americana em que mobilidade social é mais restrita pelo fato de o ensino superior não ser economicamente acessível a qualquer indivíduo, sendo pago mesmo quando público. Isso ocasiona aumento da desigualdade social, polarização de classes e exacerbação do individualismo por conta da crença de que só os mais aptos podem conquistar ou fazer parte deste lugar. De acordo com o autor, a ausência da diversidade na educação e, por consequência, no mercado de trabalho é resultado da meritocracia que não garante a ascensão social de todas as classes sociais, visto que é utilizada pelas elites como dispositivo de gerenciamento dessa mobilidade ao dividir os sujeitos entre mercedores e aspirantes.

Nos EUA, essa política cria um conflito de classes sistemático devido ao fato de prometer unir toda a sociedade, por meio de conquistas individuais derivadas da capacidade intelectual, mas transforma o sistema educacional superior em um espaço de disputa para manutenção dos privilégios de casta e mobilidade para grupos fora dessa elite. Segundo Markovits (2019, p. 5, tradução nossa), essa desarmonia criada pelo sistema demonstra que “O mérito é uma farsa”¹³.

Se, para os americanos, a educação superior torna-se espaço de tensão devido a sua importância no aumento da renda média de adultos, no Brasil, a política educacional também é lugar de crítica, por causa da enorme desigualdade na distribuição de renda e deficiência no sistema público de educação. Esses dois problemas estão associados e impactam principalmente a população negra. A taxa de analfabetismo¹⁴ entre pretos ou pretos e pardos é de 8,9%, mais do o dobro do que se verifica em pessoas brancas, que é de 3,6%. Consequentemente, o desemprego entre negros é 71% maior do que entre brancos.

Para José Goldemberg (1993), o abismo na formação entre sujeitos negros e brancos é fruto do peso do passado colonial e da falta de investimento na educação após o período da abolição. A liberdade tardia da população negra esteve associada ao desenvolvimento econômico e transformações políticas que aconteciam no mundo. A entrada dos sujeitos negros na sociedade não garantia a eles uma perspectiva cidadã com acesso à saúde, educação, segurança, habitação, entre outras garantias fundamentais. Entregues à própria sorte, sem meios materiais ou morais para sobreviver num ambiente econômico competitivo, coube aos escravizados reverter a sua emancipação em realidade social, ou seja, a responsabilidade total por si e por seus familiares. Face ao abandono e dificuldade, há de se reconhecer o sentimento de exclusão social, a premência em reformular sua vida e uma complexa e longínqua luta por inserção social presente na história desse povo.

Segundo Célia Azevedo (1987), o racismo do século passado não foi um elemento onipresente na espécie humana nem uma distorção encoberta pelas cópulas desenfreadas entre as raças. Tratou-se de uma construção ideológica decorrente de conjunturas históricas, nas quais interesses materiais das classes dominantes encontraram no racismo uma justificativa à inferiorização de milhares de pessoas que ainda persiste na sociedade. A partir desta perspectiva, coloca-se o seguinte questionamento: de que forma é possível superar as

¹³ No original: “Merit is a sham” (MARKOVITS, 2019, p. 5).

¹⁴ IBGE. **Série Cadastradas - Alfabetização e instrução**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?de=8&no=4&op=0. Acesso em: 28 jan. 2023

dificuldades educacionais promovidas pela racialidade, tendo em vista que a gestão do aparelho educacional está sob influência hegemônica?

Para a pesquisadora Nilma Gomes (2017), a resposta está no papel do movimento negro¹⁵ como educador. Ele surge “[...] como um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica e a universidade” (GOMES, 2017, p. 42), possibilitando a emancipação dos sujeitos. As ações estudadas por ela acontecem por meio de conferências nacionais e internacionais sobre a pauta racial, por exemplo, a III Conferência Mundial contra o Racismo a Discriminação Racial e Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, a qual fez o Estado brasileiro reconhecer o racismo e se comprometer a construir medidas para superar as desigualdades raciais. Isto aconteceu pelo fato de o Brasil ser signatário do Plano de Ação de Durban. Além deste exemplo, observamos a presença de cursos pré-vestibulares e CPP como meio de auxiliar a entrada de estudantes negros no ensino superior.

Desse modo, Gomes (2017) afirma que a atuação do movimento negro liberta os corpos negros que por muito tempo foram colocados em estado de ignorância por conta dos processos colonialista e escravista. Estes retiraram dos negros a possibilidade de construção de saber próprio, sendo, portanto, a educação o caminho para ascensão social, alternativa de produção epistemológica que valorize a comunicação entre os diferentes sujeitos e suas culturas, e ao mesmo tempo, espaço de formação de cidadãos que se posicionam contra o racismo.

Em consonância com as ideias da pedagoga Nilma Gomes (2017), a filósofa Sueli Carneiro, também toma a educação como a única via de mobilidade social segura para pessoas negras. No entanto, Carneiro (2005) demonstra que o dispositivo de racialidade presente na sociedade brasileira opera dentro do sistema educacional através de múltiplos elementos, dentre eles o epistemicídio.

Apoiando-se na tese da filósofa, pretendemos apontar que o elemento operador da racialidade no acesso à educação superior e no domínio do saber é a lógica meritocrática. Ao traçar esta relação, entendemos, a partir da concepção de Foucault (2014a), que o aparato educacional elabora formas de dominação, tal como a construção da normatização do corpo, justificada enquanto conduta de preparação/treinamento e demarcação dos mais aptos e dos “inaptos”, conforme a lógica moderna-ocidental.

No entanto, a dominação pode acontecer por normas fixas e visíveis e outras implícitas (invisíveis). Presente na arquitetura, no saber, no controle da reprodutibilidade e no direito de

¹⁵ Adiante, iremos discutir essa categoria de movimento negro e como ela se aplica ao corpus desta tese, buscando problematizar o caráter institucional dado às organizações políticas construídas pelas corporalidades negras que colocam esses indivíduos como uma unidade social apagando sua diversidade.

“fazer viver e deixar morrer”. As formas de poder figuram em diversos elementos heterogêneos que nem sempre o indivíduo percebe. Tal qual o relato de um aluno do preparatório que, em decorrência da composição do curso ser de alunos (mestrandos e doutorandos), num primeiro momento, não percebeu a presença de um professor entre os voluntários. Mas, depois, percebe que essa displicência pode também estar relacionada com o fato de não ver professores negros na Pós-Graduação.

[...] quando conheci o professor Y¹⁶, você vê como são as coisas, como a tua mente é projetada pra desacreditar no corpo preto. Eu pensava que Y era um aluno do doutorado, e aí tem que admitir, não só porque os alunos no curso da instituição eram alunos do doutorado dando aula. [...] em que, a gente pode fazer uma escala de mínimo e máximo, então você tinha os alunos do mestrado e do doutorado que seriam ali o mais alto estágio [. E aí, vi o professor Y dando aula no preparatório e só depois, [...], fui sabendo por outras pessoas que ele era professor [...] (Entrevistada B-2, 28/11/2020).

[...] eu poderia ficar perdendo tempo, perdendo tempo, não, porque nunca é perder tempo, mas você tem que olhar o seu próprio comportamento e vê como está condicionado racionalmente, o que você espera de um corpo preto [...]. Então, depois pelo andar da coisa, eu fui entendendo que Y era professor [...] você entra nessa coisa toda, porque que a gente não imagina isso, né? Óbvio que tinha todo um condicionamento ali porque era um curso ministrado por alunos, era assim que o curso se vendia, de um coletivo de alunos pretos e tal, mas ao mesmo tempo não pode escapar a coisa de que a gente não deu chance de enxergar aquela pessoa, como professor [...] (Entrevistada B-2 28/11/2020).

A confusão da entrevistada em não conseguir enxergar aquele corpo como professor resulta da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) que divide as raças nos espaços sociais, nas relações intersubjetivas e na produção do conhecimento. A separação dos sujeitos racializados segue a divisão dos seres capazes de produzir conhecimento válido e universal e aqueles incapazes de fazê-lo. Segundo Joaze Costa, Nelson Torres e Ramón Maldonado-Torres (2018), esta distinção se origina do *Discurso do Método*, de Descartes, que inaugura uma tradição de pensamento que se imagina produzindo um conhecimento universal, sem determinações corporais ou geopolíticas. Mesmo sem apontar esse “eu”, os teóricos afirmam que o filósofo refere-se ao homem europeu.

Logo, o pensamento cartesiano cria uma ligação entre conhecimento e existência que dentro da lógica moderno-colonial, junto à concepção de raça, alinhavou a fronteira entre o sujeito do conhecimento (o branco) e a negação do conhecimento dos outros (negros)¹⁷. Essa

¹⁶ Para garantir o anonimato dos entrevistados e das pessoas citadas, substituímos o nome mencionado por letras do alfabeto.

¹⁷ Maldonado Torres ao relacionar o pensamento cartesiano com o processo de colonialidade e apontar a distinção criada pela fórmula, “Penso, logo existo”, refere-se aos grupos brancos e negros. No entanto, entendemos que este pensamento subjogou outras categorias sociais, por exemplo, mulheres, indígenas, deficientes, entre outras.

estrutura, na visão de Frantz Fanon (2008), deve ser combatida, pois gera um processo de inferioridade e epidermização do racismo que leva o negro a querer pensar e agir como branco. O psiquiatra pretende liberar o homem negro do complexo de inferioridade fruto do projeto colonial, no qual o homem branco não precisa pensar sua condição racial. Em sua condição hegemônica, o branco encarna a concepção universal de sujeito. A fim de ascender a esta condição, o indivíduo negro utiliza “máscaras brancas” como forma de se elevar à ideia de “Ser”. Para demonstrar a sua capacidade, tal como aponta Fanon (2008, p.13): “[...] os negros querem demonstrar aos brancos, custe o que custar, a riqueza de seu pensamento, o poderio equiparável da sua mente [...]”. Um dos meios para afirmação dessa capacidade é o domínio da linguagem: “Falar é ser capaz de empregar determinada sintaxe, é se apossar da morfologia de uma ou outra língua, mas é acima de tudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização” (FANON, 2008, p. 19).

Assim, o racismo para Fanon (2008) é uma violência que passa por instâncias políticas, jurídicas, econômicas, culturais, sociais e psicológicas que despossui o negro de qualquer sentido de humanidade. Induzindo o sujeito a assimilar os modos de ser do grupo “civilizado” para ser aceito. Portanto, o livro *Peles negras, máscaras brancas* (2008), tese não aprovada do autor, aponta que, ao fugir da violência racista, o negro incorpora os ideais da branquitude.

De maneira a correlacionar as noções de Fanon sobre o complexo de inferioridade - chamado por ele de processo de autoilusão do negro -, com as ideias de Foucault (2014) sobre governabilidade e biopoder, a noção de “dispositivo de racialidade” de Sueli Carneiro (2005) pensa as relações raciais brasileiras que produz uma dualidade entre positivo e negativo, tendo na cor da pele o fator de identificação do normal, representado pela brancura. A noção de dispositivo de racialidade apoia-se nos conceitos de dispositivo de biopoder de Michel Foucault (2014), para pensar as relações raciais brasileiras que produz uma dualidade entre positivo e negativo, tendo na cor da pele o fator de identificação do normal, representado pela brancura. Ao nosso ver, esses autores desenham a arquitetura do poder que recaí sobre os corpos racializados.

Para Fanon (2008), o racismo faz com que o indivíduo negue o seu corpo para conquistar a visibilidade. Essa visibilidade se expressa na vontade de ser visto, aceito e ter sua capacidade respeitada, que pode traduzir-se no esforço em assimilar todos os códigos do espaço e dominar a linguagem. Por sua vez, em Foucault, o biopoder se expressa por meio de mecanismos disciplinares que geram condicionamento dos corpos.

Por exemplo, ao conversar com a Entrevistada A-1 sobre a importância dos cursos preparatórios, observa-se uma preocupação que, em um primeiro plano, parece caminhar para

a ordem prática (vontade de escrever), mas se faz presente numa desautorização do saber. Mesmo o candidato possuindo todos os recursos para desenvolver sua escrita.

[...] acho que era eu que não me autorizava a escrever as coisas que eu pensava enquanto projeto, eu já tinha tido muitas dificuldades com o TCC, e sempre era uma coisa assim, eu lia os textos, eu entendia, e aí quando eu parava pra escrever era como se de alguma forma eu não me autorizasse enquanto intelectual. Eu ficava muito num movimento de, por exemplo, achar meu projeto muito pretensioso, eu tenho essas questões até hoje, mas estar no pré de algum modo me ajudou a lidar com isso melhor, naquela época [...] (Entrevistada A-1, 19/09/2020).

A entrevistada continua pontuando que a questão não passar pelo domínio da técnica, mas a dificuldade em assumir a posição de intelectual:

[...] mas a minha dificuldade naquele momento não era sobre tal autor, não era sobre não entender a teoria [...], era eu não ser foda o suficiente pra propor o projeto que estava querendo escrever [...] e aí, estar no pré foi me fazendo perceber que tinham várias outras pessoas que eram como eu e que estavam tentando lidar com isso também, eu tenho que me achar minimamente bom aqui, ou, pelo menos, medianamente bom pra poder escrever isso. Não é qualquer pessoa que chega e propõe um problema de pesquisa, que se sente autorizado a falar [...] isso passa por uma relação com a autoestima, por uma relação com você olhar pra si mesmo e se entender enquanto intelectualmente capaz de estruturar um problema, de colocar o problema, inclusive de defender esse problema na frente de uma banca branca [...] (Entrevistada A-1, 19/09/2020).

A fala da entrevistada demonstra como a racialidade cria formas visíveis e invisíveis de desencorajar a capacidade do sujeito negro. Tal como a ideia de que as políticas de cotas enfraquecem o sistema de ensino superior e seu uso coloca o indivíduo como intelectualmente inferior. Essa desqualificação se converte em instrumento de negação da humanidade. A atuação deste poder se dá por meio dos processos seletivos de acesso à educação na “escolha” do mais apto. No entanto, esses exames também buscam manter estável certa lógica de ver o mundo.

Retornando a Fanon (2008), vemos que este se preocupa em elaborar uma compreensão da relação entre negros e brancos que visa “[...] transformar o negro em um ser de ação [...]” (p. 15). Em contrapartida, Foucault (2010b) rejeita concepções de poder que criam distinções dicotômicas ou maniqueístas entre os poderosos e os não poderosos. Uma vez que todos estão inseridos em uma relação de poder com outros. No entanto, ao pensarmos na operação da racialidade enquanto biopoder, nota-se uma prática de demarcar o estatuto humano como status de brancura que, conseqüentemente, define e hierarquiza as outras dimensões humanas (CARNEIRO, 2005). Desse modo, ao pensarmos na questão da racialidade fica evidente o contraste criado entre negros e brancos para manter a hegemonia racial branca, mesmo o negro

desejando mascarar, apagar e/ou silenciar sua condição de ser negro seguindo as estratégias de normatização sua pele anuncia sua marca.

Por isso, a defesa do sistema meritocrático como forma ideal de justiça social e isonomia, em que os candidatos competem pelas vagas como se estivessem em posições iguais de oportunidades, não é viável dentro da sociedade brasileira. A entrada de sujeitos negros na Academia representa um deslocamento epistemológico, social, econômico e das estruturas raciais. Isso muda a dinâmica racista por meio da descentralização do conhecimento, possibilitando que outras perspectivas passem a fazer parte da universidade. Nesse sentido, a ideia de meritocracia torna-se inviável como forma de justiça social, tendo em vista que, no Brasil, as desigualdades são históricas. Desconsiderar esse processo, na hora de avaliar a aptidão dos sujeitos negros, é esconder sob a lógica meritocrática as diferenças socioeconômicas do passado escravocrata.

Nesse sentido, o ideal do mérito reproduz a desigualdade, pois não há uma base comum entre os candidatos. Assim, de que forma podemos considerar as diferenças individuais no processo de avaliação na Academia? Como podemos desarticular os mecanismos que atuam sobre os corpos subalternizados, induzindo-os a continuar na margem social e até desautorizando sua capacidade cognitiva?

Para Sodré (2012e), o afeto seria o caminho para a construção de uma educação sensibilizadora em que o homem toma contato com outras crenças, valores e atitudes – diversidade – pela via do sentimento e não pela razão. O autor considera o afeto como forma de escapar da racionalidade instrumental. Sendo ele a condição originária do vínculo que se traduz como força ou energia capaz de aglutinar os mais variados tipos de pessoas sem que suas posições estejam marcadas pelas hierarquias sociais modernas, ou seja, em torno de um comum. Podemos tomar, por exemplo, a visão da Entrevistada A-1 sobre o papel do curso preparatório: “[...] organizar desejos e pessoas e realidades que de outra forma estariam muito dispersas.” (Entrevistada A-1, 2020)

A noção do preparatório como espaço capaz de reunir pessoas de diferentes realidades o inscreve como espaço de vinculação, o qual comporta tanto os aspectos visíveis, como o aprendizado – saber como construir o projeto –, quanto as dimensões ocultas da energia do coletivo – fortalecimento da autoestima. Esses laços instauram uma dimensão comunicacional oriunda do vínculo social que origina o comum. Como já mencionado, segundo Sodré (2012e), deve-se pensar a comunicação para além das práticas midiáticas – atreladas ao capital simbólico e financeiro – e compreendê-la como espaço de vinculação em torno de uma realidade concreta

que busca o comum, mas também possui contradições, pois é regida pelo afeto. Assim, para o autor:

[...] os seres humanos são comunicantes, não porque falam (atributo consequente ao sistema linguístico), mas porque relacionam ou organizam mediações simbólicas – de modo consciente ou inconsciente – em função de um comum a ser partilhado (SODRÉ, 2012, p. 6).

Em nome da partilha de um comum – que visa aproximar as diferenças sem enquadrá-la em uma forma única –, o espaço educacional é capaz de construir processos seletivos mais inclusivos que levem em consideração não só a racionalidade, mas também as peculiaridades dos sujeitos decorrentes da sua história. Esse posicionamento vai de encontro ao sistema educacional da sociedade moderna que “[...] se apoia na ideia de indiferença às diferenças, ou seja, a escola se pensa como única e universal para todos. Ou seja, se a escola deve ser indiferente aos territórios, às origens, à cultura das famílias é o princípio da indiferença ao outro que está na raiz da instituição” (ABRAMOWICZ; GOMES, 2010, p. 8).

A configuração da educação como lugar “indiferente às diferenças” a coloca como um aparelho de exame¹⁸ (FOUCAULT, 2014a) por meio do qual os sujeitos “encaixam-se” em busca do “normal” – da aprovação – que os coloca numa visibilidade em que são diferenciados e recompensados a partir de comparações. Os indivíduos que intencionam atingir certo status devem passar pelos “exames” (FOUCAULT, 2014a). Isto serve para todos os sujeitos, mas principalmente para as minorias (os negros, os homossexuais, as mulheres, os povos indígenas, os ambientalistas, os antineoliberalistas, entre outros) que, à margem dos centros, almejam adentrar o centro seja para transformá-lo, seja para resistir, realizar um sonho e/ou melhorar de vida. (KILOMBA, 2019).

Para tal, são formulados exames meritocráticos que permitem medir e sancionar aqueles sujeitos e/ou grupos sociais que podem habitar esses centros. Os exames combinam técnicas de vigilância e de sanções que normalizam, ou seja, que criam ferramentas para homogeneizar os indivíduos, ao mesmo tempo que determinam os níveis, fixam as especialidades e tornam úteis as diferenças. Dentro do sistema de igualdade formal, o “encaixe” dos indivíduos às normas tem por princípio estabelecer um padrão/regular, o qual produza, a partir daí, critérios que

¹⁸ Tal terminologia refere-se ao papel da escola que se torna uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino. Em que, os exames supõem mecanismos que estabelece relação entre a formação de saber e o exercício do poder. Sendo eles capazes de: (1) “[...] inverte[r] a economia da visibilidade no exercício do poder [...]”; (2) “[...] faz também a individualidade entrar num campo documental [...]”; (3) “[...] cercado de todas as suas técnicas documentárias, faz de cada indivíduo um ‘caso’ [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 156-157).

gerem gradações nas diferenças individuais a serem posteriormente hierarquizadas, distribuídas e divididas conforme as demandas do mercado ou da sociedade neoliberal como um todo.

Os exames meritocráticos são os elementos que irão normalizar para, em seguida, medir e dividir os sujeitos e indivíduos em grupos, conforme suas capacidades. Por meio deles, a meritocracia articula os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares dentro de um campo de comparação que gera espaços de diferenciação a partir das normas. Essa divisão cria uma clivagem pelo discurso do saber que visa não excluir os menos capazes dos mais capazes, mas organizar forças e ligá-las no propósito de multiplicá-las e utilizá-las num todo, direcionando cada uma para determinada função (FOUCAULT, 2014a).

Em síntese, os exames meritocráticos dentro da sociedade neoliberal inibem os sujeitos conforme suas capacidades avaliadas pelos critérios da classe dominante. Eles delimitam os sujeitos através da narrativa do não pertencimento pela falta de capacidade ou competência para almejar tal espaço. A exclusão não vem da negação da entrada, mas da pretensa ausência de capacidades de certos sujeitos e até grupos sociais inteiros para alguns segmentos sociais.

Sendo assim, as avaliações não passam de um jogo de quebra-cabeças que enquadra as singularidades dos indivíduos a fim de se construir a visão do todo. Depois decompõe as peças em busca das singularidades necessárias e eficientes ao mercado. Como aponta Glissant (2008), o aceitar as diferenças é perturbar as hierarquias e ao mesmo tempo recriá-las dentro do sistema. É um eterno vai-e-vem que cria uma “valorização das diferenças” (GLISSANT, 2008) oriunda de exames ou de qualquer outro dispositivo – ou até mesmo da experiência corporal –, capturada, posteriormente, para afirmação de um padrão. Nas palavras do autor: “Compreendo tua diferença, quer dizer, eu a coloco em relação sem hierarquizar com minha norma. Admito tua existência em meu sistema. Eu te crio novamente” (GLISSANT, 2008, p. 54).

As diferenças, incluídas no sistema a partir de uma norma que gera divisões, podem ser oriundas de talentos, mas também da racialidade. A articulação entre saber e racialidade que sustentou o período colonial está presente na modernidade por meio de diversos mecanismos como a meritocracia. Esta sustenta um modelo de igualdade entre os indivíduos tanto quanto organiza relações desiguais, tensionando a construção de sujeitos políticos junto à ideia de poder e saber que definem os limites da raça (MBEMBE, 2018).

Nessa configuração – a partir de exames que unem tipos de produção de saber, certos exercícios de poder e séries de códigos que restringem a entrada dos indivíduos em ambientes profissionais e/ou educacionais –, saber e raça sustentam a meritocracia. Para compreender tal perspectiva, podemos analisar a concepção do filósofo Achille Mbembe (2020b) sobre um mundo sem fronteiras.

Na visão de Mbembe (2020b), o pensamento liberal clássico possui três categorias de liberdades fundamentais: “liberdade de movimentação do capital”, “liberdade de movimentação dos bens” e a “liberdade de movimentação dos serviços”, restando ainda uma quarta, a “liberdade de movimento das pessoas”. Tais categorias estão dentro do guarda-chuva da “liberdade de ir e vir”, desenhado como um direito inerente aos indivíduos, devido ao simples fato de eles serem humanos. O autor, todavia, faz saber que não é assim que a ideia funciona para todo habitante do planeta. A mobilidade (ir e vir), para início de conversa, é bloqueada por técnicas de gerenciamento que incluem narrativas da segurança do território, equilíbrio econômico, ausência de registro e/ou dificuldade de obter documentos, estigmatização de corpos e guerras.

Do mesmo modo que a fronteira de um território controla seu acesso, o ambiente educacional – universidade – pode ser entendido como um território que propaga princípios democráticos de acesso universal a todos os indivíduos, mas que, na prática, por meio do sistema meritocrático de gerenciamento, permite a entrada somente aos mais capacitados. De modo igual ao território que se modela a partir das estruturas de poder em operação, a meritocracia cria engrenagens que, juntamente ao saber e à racialidade, impactam a entrada dos sujeitos no sistema de educação.

A racialidade vai demarcar, muito antes do “poder do saber” (inteligência), aqueles que podem acessar a universidade. Como bem afirma Grada Kilomba (2019), escritora portuguesa, sobre sua passagem pela universidade:

A primeira vez que visitei a biblioteca de psicologia da Universidade Livre de Berlim, logo na entrada, quando eu estava passando fui chamada de repente por uma funcionária *branca*, que disse em voz alta: “Você não é daqui, é? A biblioteca é apenas para estudantes universitárias/os” Perplexa, parei. No meio de dezenas de pessoas *brancas* circulando “dentro” daquele enorme recinto, eu fui a única parada e verificada na entrada. Como ela poderia saber se eu era “de lá” ou “de outro lugar”? Ao dizer “só para estudantes universitárias/os”, a funcionária da biblioteca estava me informando que meu corpo não foi *lido* como um corpo acadêmico. As/os estudantes universitárias/os a quem estava se referindo eram as/os “*outras/os*” *brancas/os* na biblioteca. Nos seus olhos, elas e eles eram lidos como corpos acadêmicos, corpos “no lugar”, “em casa” [...] (KILOMBA, 2019, p. 62).

Ora, a interdição à hoje intelectual e artista negra de se mover livremente no recinto não veio da qualificação, do desempenho, mas do corpo racializado. O controle de sua entrada na biblioteca decorre de uma série de processos que normatizam este lugar para determinados corpos e cria uma diferença espacial entre os sujeitos que desejam acessar o espaço e aqueles que anseiam permanecer no lugar. Nota-se que a biblioteca, como lugar de poder, apresenta de maneira visível modos de controlar seu acesso. Por exemplo, com a solicitação de documento

para entrar no recinto ou registros invisíveis organizados pelo olhar que bloqueiam aquele que foge da “normalidade”. Tais registros, semelhantes a campos de forças e relações de poder assimétricas de contextos sócio-históricos, reforçam contextos desiguais, fazendo do ambiente educacional um território de conflito e lutas físicas e simbólicas.

Logo, alguns valores preconizados pelos iluministas e pela Revolução Francesa em torno do mérito já não se definem da maneira outrora concebida ao ganharem novos aditivos em sua estrutura. O mérito, na concepção contemporânea, conforme Livia Barbosa (2003), refere-se às “[...] mais importantes ideologias e ao principal critério de hierarquização social das sociedades modernas, o qual permeia todas as dimensões de nossa vida social no âmbito do espaço público” (BARBOSA, 2003, p. 21).

A antropóloga acentua que a organização do mérito enfatiza o autodesenvolvimento como responsabilidade de cada um para o sucesso, sendo os resultados frutos de mecanismos exclusivamente interiores aos sujeitos. Por conseguinte, está ligado ao corpo o exercício de acumular os saberes para aquisição do mérito. Os corpos bem preparados ou detentores das competências exigidas seriam recompensados – estariam em primeiro – e os “preguiçosos”, com baixa capacidade, estariam em último. No entanto, a qualificação dos comportamentos e dos desempenhos exige uma assimilação que pressupõe tempo e recurso. O trabalho de aprendizagem visa acumular méritos que representem, dentro da sociedade neoliberal, a possibilidade de ascensão (mobilidade) social, tendo em vista o trabalho do “sujeito” sobre si mesmo ser considerado então merecedor das primeiras posições dentro das disputas.

Foucault, ao analisar a Sociedade Disciplinar, afirma que os exames são técnicas para um bom adestramento, porque, através “[...] de seus rituais, de seus métodos, de seus personagens e seus papéis, de seus jogos perguntas e respostas, de seus sistemas de notas e classificação [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 181), um controle normatizante e uma vigilância atenta permitem classificar e punir. Tal percepção está presente na análise de bell hooks (1995b), em sua obra “Intelectuais Negras”, que assinala a dificuldade das mulheres negras em se sentirem parte da academia e da importância de elas desenvolverem estratégias a fim de obter avaliações positivas em torno de seus méritos e valores. Outra intelectual que adverte sobre essa assimilação da norma para acessar os espaços educacionais é a já mencionada Grada Kilomba (2019), que narra suas experiências como estudante portuguesa de Psicologia em Berlim. Em uma das passagens, a autora conta sobre sua entrada como única estudante negra, na Freie Universität (Universidade Livre de Berlim - Alemanha), acompanhada da advertência recebida de colegas brancas por estar saindo do padrão.

A colega branca estava me advertindo que eu estava interpretando em demasia, extrapolando as normas da epistemologia tradicional e, portanto, produzindo conhecimento inválido. Parece-me que a afirmação “interpretar demais” tem a ver com a ideia de que a/o oprimido/a está sendo vendo “algo” que não deveria ser visto e a revelar “algo” que deveria permanecer em silêncio, como um segredo (KILOMBA, 2019, p. 55).

Essa contestação da “colega branca” ao pensamento de Kilomba (2019) delimita (estrutura) um campo de saber que para ser válido precisa ser operado segundo suas regras. Além disso, ao fazê-lo de maneira descortês, define para a mulher negra o que é conhecimento “certo” e de que forma este deve ser expresso e/ou organizado. O que revela quão complexos são os processos de normalização, introjeção e assimilação aos quais corpos construídos como “impróprios” precisam adequar-se para entrar nos espaços. Assim, os critérios que formulam os exames têm também por objetivo tornar normal a presença de determinados corpos, como aponta Kilomba (2019):

[...] corpos negros são construídos como corpos impróprios, como corpos que estão “*fora do lugar*” e, por essa razão, corpos que não podem pertencer. Corpos brancos, ao contrário, são construídos como próprios, são corpos que estão “no lugar”, “em casa”, corpos que sempre pertencem (KILOMBA, 2019, p. 56).

Voltando a Foucault (2014d), o exame meritocrático liga uma formação de saber a um certo tipo de exercício de poder. Um desses exercícios de poder é “[...] inverter a economia da visibilidade do exercício de poder” (FOUCAULT, 2014d, p. 193), que se refere à invisibilidade do poder disciplinar em contraposição à visibilidade obrigatória do súdito. Ou seja, os fora do padrão têm que ser vistos para que a garra do poder se exerça sobre eles.

A percepção de que a academia é “a casa do corpo branco”, em contraposição à “não é do corpo negro”, pode ser entendida como um mecanismo que faz o corpo negro buscar a todo custo fazer parte daquele lugar. Isso ocorre por meio da assimilação da norma e/ou do enquadramento do seu corpo ao que é instituído como “certo”, ou então buscando performar a estrutura colocada como padrão. Para Souza (1983), o sujeito, ao querer provar sua capacidade de ser, de pensar e de agir, acaba por equivaler-se ao corpo padrão. Simultaneamente, isto pode levá-lo a negar seu estoque racial e/ou afirmar-se socialmente:

A história da ascensão social do negro brasileiro é, assim, a história de sua assimilação aos padrões brancos de relações sociais. É a história da submissão ideológica de um estoque racial em presença de outro que se lhe faz hegemônico. É a história de uma identidade renunciada, em atenção às circunstâncias que estipulam o preço do reconhecimento ao negro com base na intensidade de sua negação (SOUZA, 1983, p. 31).

O “normal” estabelecido por exames cujos resultados visam gradações e hierarquizações de diferenças individuais, vem reunindo formas de experiência de poder e de demonstração de forças. Essas, assumindo suas posições diante daqueles diferentes, pretendem reforçar, segundo os princípios democráticos, que “somos todos iguais”.

Além do exame de visibilidade, Foucault (2014a) apresenta mais dois outros: “o exame faz a individualidade entrar num campo documentário” e “o exame, cercado de todas as suas técnicas documentárias, faz de cada indivíduo um ‘caso’”. O primeiro refere-se a arquivos institucionais que captam e registram os esforços de cada candidato, e assim, situam o nível e a capacidade quanto ao que se pode fazer deles. Foucault adverte que os procedimentos de exame são acompanhados de um sistema de registro intenso e de acumulação documentária.

Tal observação pode ser apreendida no relato de Grada Kilomba (2019) sobre o processo de inscrição na universidade e do exame que precisou realizar para permanecer como estudante na Alemanha. De acordo com ela:

Lembro-me do meu processo de inscrição do meu projeto de doutorado na universidade como um momento de dor. Ele despertou tanto a dor vinda tanto das margens quanto da “impossibilidade” de entrar no centro. [...] Lembro-me de como a lista de documentos necessários para se inscrever mudava toda vez que o processo parecia estar concluído. Exigiam repetidamente novos certificados que não haviam sido listados, nem sequer mencionados antes. Reuni-os consumiu tempo e dinheiro imensos, para lá e para cá, enviando faxes, solicitando documentos, à espera de documentos autenticados do meu país, traduzindo-os para o alemão e autenticando as traduções novamente. Ao final, disseram-me que nenhum daqueles documentos era realmente necessário, mas que eu precisava fazer um teste de alemão (KILOMBA, 2019, p. 59).

A citação acima nos mostra o processo de registro se desenvolvendo como método de controle de acesso que, atravessado por políticas de mérito pela raça, visa buscar indicações de tempo e lugar referentes ao passado do indivíduo, seu progresso educacional e origem. Além do processo de inscrição, a autora também narra o problema em relação ao exame de língua alemã. Ela prossegue:

Foi a primeira vez que alguém mencionou que, para ser matriculada como estudante de doutorado, eu teria de me submeter a um exame de língua alemã. Tal exame seria realizado dois dias após o recebimento dessa notícia. Fiquei perplexa com o fato de que não me haviam dito isso antes, pelo menos eu poderia ter me preparado. O teste, no entanto, não estava listado como uma exigência oficial para candidatas/os ao doutorado e eu disse isso a eles, em vão. Dois dias depois, encontrei-me sentada e despreparada numa sala enorme com dezenas de estudantes de todas as partes do mundo. A tensão foi grotesca. O teste determinaria quem poderia se tornar estudante e permanecer na Alemanha e quem não poderia. Após o teste, procurei os regulamentos da universidade, pedi uma tradução e li atentamente todas as seções da Constituição. De fato, eu não precisava daquele teste. Não houve neutralidade! Não houve objetividade! Aquele espaço não era “imparcial”! (KILOMBA, 2019, p. 60).

Foucault (2014), ao analisar o problema dos exames de identificação no exército, expõe que eles tinham como um dos objetivos evitar os desertores, evitar as convocações repetidas, corrigir as listas fictícias apresentadas pelos oficiais e estabelecer a segurança da instituição. Ao solicitar o exame de língua alemã à Kilomba, a universidade exerce o seu papel disciplinar e também de segurança. Ou seja: o exame descreve, identifica, corrige e posiciona quais alunos podem ou não acessar aquele espaço e, conjuntamente, assegura que o sujeito não oriundo daquele espaço cumpra com as regras do ambiente, possua as capacidades mínimas exigidas e não abandone o exercício no meio do caminho.

No entanto, esse processo tem por alvo proteger as fronteiras da universidade dos corpos que estão à margem (hooks, 2017a). Sendo o aviso repentino e o exame não constando nas exigências oficiais, ele se torna uma estrutura de validação do conhecimento para determinados corpos dentro de uma dimensão hierarquizante que preserva o “lugar” dos corpos hegemônicos. Isto é, o exame consiste em um mecanismo que impede que as estruturas universitárias não sejam invadidas por quaisquer corpos. O fato de ela ser avisada dois dias antes do exame demonstra a desconfiança de que aquele corpo consiga realmente entrar na universidade e, principalmente, seja capaz de produzir conhecimento.

O segundo tipo de exame descreve, mede e compara os candidatos entre si a partir da sua individualidade, com intuito de observar os mais aptos e inaptos e classificá-los dentro dos critérios. Cada um recebe notas ligadas à sua individualidade que os caracterizam e encaixam em sua própria singularidade. Porém, as classificações não são geridas somente pelas notas, o corpo influencia na modalidade de poder que cada um vai receber, pois antes mesmo da análise dos talentos, o corpo está sendo verificado.

Os exames são mecanismos da sociedade disciplinar inseridos dentro de uma política de coerção sobre o corpo, a qual opera sobre arranjos sutis de aparência inocente. Eles entrelaçam o processo de produção de conhecimento oriundos da narrativa ficcional de que corpos racializados, aos olhos da sociedade, sejam despossuídos de razão. O saber está atrelado ao imaginário eurocêntrico, assumido como padrão. Daí que os exames correlacionam o poder e o saber assentados dentro de um escopo racializado em que objetos e rituais desse campo excluem e/ou colocam determinados corpos em avaliação permanente, conforme afirma hooks (2017a): “[...] alunos oriundos de grupos marginais que tinham permissão para entrar em faculdades prestigiadas e predominantemente brancas eram levados a sentir que não estavam ali para aprender, mas para provar que eram iguais aos brancos.” (hooks, 2017a, p. 14).

Os exames analisados por Foucault (2014a) e presentes na sociedade neoliberal promovem a política da individualização. No regime disciplinar, a individualização é exercida

nos espaços de privilégios e quanto mais o homem busca assegurar seus privilégios, mais se observam rituais, discursos, performances, etc., criados para ordenar as relações de poder. Desse modo, o exame meritocrático pode ser entendido como dispositivo alicerçado sobre os ditames da racialidade, de uma “vontade de saber” – relacionada ao nível técnico, do qual o conhecimento deve ser útil e verificável – e de uma normatização que reforça por meio do eufemismo do mérito a clivagem racial. Percebida como um meio que gerencia a igualdade formal entre os homens, a meritocracia ratifica um contrato de exclusão entre as minorias políticas no qual a construção do saber possui a função estratégica junto à normatização de subalternizar os negros.

Criada como um contraponto ao espírito aristocrático do ócio, a meritocracia estimula o negócio, o trato mercantil, o comércio e rompe com o mecanismo histórico de ancestralidade dos indivíduos, emergindo como mecanismo científico. Um individualizante em que o status é calculado pelo reconhecimento de conformidade às normas e modelos de instituição do saber. Por meio de exames meritocráticos que exigem performances individuais, grupos sociais são categorizados em virtude do conhecimento e da racialidade, visto que a virtude de produzir conhecimento, em certa medida, está atrelada a ela.

1.4 Os arranjos meritocráticos na política universitária

Para Foucault, ao final do século XVIII e início do século XIX, instaura-se a “tecnologia regulamentadora da vida” (FOUCAULT, 2010, p. 209). Aplicada à multiplicidade dos homens, ela direciona as técnicas de controle para fenômenos globais (processos de formação da massa global, dos conjuntos sociais, da população) por meio de mecanismos que associam os processos biológicos ou biosociológicos das massas humanas às “tecnologias disciplinares”. Nota-se que as novas técnicas de poder dos “mecanismos regulamentadores” se articulam aos “mecanismos disciplinares”. Porém, seus objetivos são diversos: enquanto a tecnologia disciplinar controlava o corpo para individualizá-lo e “encaixá-lo” dentro da norma, atuando numa lógica de “fazer morrer e deixar viver”, a tecnologia de regulamentação está preocupada em “fazer viver e deixar morrer”. “Essa regulamentação sobre a vida torna-se importante no cenário econômico, político e social do neoliberalismo em que o sujeito “universal” constrói um jogo entre maioria e minoria, a partir da concepção do “EU e o OUTRO” (FOUCAULT, 2010b, p. 209).

Isto é, no século XVIII, a disciplina tem por fim individualizar, separar o “EU” do “OUTRO”, para “encaixá-lo” na norma, conhecer as suas diferenças e, assim, permitir ao

Estado hierarquizar e gerenciar os corpos dentro da sociedade. Na política de “regulamentação da vida”, o “EU” continua assumindo o papel norteador da sociedade, mas dentro de um movimento de autonomia. Os mecanismos de poder se desatrelam da coerção e passam a “vender” (ou explorar) o desejo, a capacidade, a segurança, o medo, o sucesso, a felicidade, os privilégios para a manutenção da vida. Eles tornam-se positivos, produtivos e emancipatórios.

A “tecnologia de regulação”, alicerçada no “fazer viver” – o biopoder –, incide sobre a população. Não mais capaz de gerenciar o indivíduo, o problema será como normatizar as massas, a população, o coletivo. Para isso, o poder passa a assegurar e garantir a vida. Otimizar a vida torna-se o objetivo dos mecanismos de regulação do Estado. No entanto, destaca Foucault (2010), ao otimizar a vida para prevenir e evitar a morte, o poder precisa justificar as mortes, e para isso insere o racismo, com a função de “[...] fragmentar, fazer censurar no interior desse contínuo biológico a que se dirige o biopoder.” (FOUCAULT, 2010b, p. 215). Desse modo, racismo vai naturalizar que a morte do outro, em certa medida, é para a “minha segurança pessoal”. O racismo, na visão de Foucault (2010b), vai enquadrar o poder na positividade e produtividade, à medida que passa a ser condição de aceitabilidade para se tirar a vida, a fim de que o “eu” possa viver com segurança, no gozo dos seus privilégios e direitos.

O “outro”, que pode “morrer”, tal como diz Foucault, vigora nas estruturas da sociedade como o selvagem, o negro, o indígena, a mulher e assim por diante. É aquele que não foi visto como sujeito e se normatizou para “entrar” (ser aceito) na esfera social. No cenário neoliberal, o “outro”, criado a partir da racialidade, continua imperando e os mecanismos de morte criados pelo poder se escondem em técnicas de positividade e produtividade. Do mesmo modo, a meritocracia neoliberal, conforme Viana e Silva (2018), criou a concepção de que cada pessoa é embaixador de si mesmo, “(...) o único porta-voz do seu próprio produto e corretor de seu próprio trabalho, em um mar de competição infinito.” (VIANA; SILVA, 2018, p. 211).

Sabe-se que a dicotomia indivíduo-sociedade é um problema da modernidade. Abordada por diferentes estudos e teóricos, a individualidade, presente na lógica moderna, rompe com o tecido representado pelas categorias de Estado, Família, Igreja, Comunidades, Povo, Nação, Massa ou Classe, e, principalmente, constrói uma lógica de separação dos objetos e dos saberes (corpo/grupo social). Essa lógica é fundamental na sistematização dos mecanismos reguladores de biopoder, como a meritocracia neoliberal, que irá propagar a ideia de o status social e profissional ser resultado direto da inteligência individual, da virtude e do trabalho duro. Em contrapartida, os indivíduos que não obtêm essa ascensão sinalizam sua incompetência ou inutilidade inerentes.

O sistema de meritocracia moderno representa a trama entre a tecnologia disciplinar e a tecnologia de regulação. Presente no período das luzes, verificamos que o mérito aparece como virtude cívica para governantes e cidadãos; assim como um classificador dos sujeitos dentro dos espaços públicos – escola, área militar, repartição pública (ROUSSEAU, 2003e).

Weber (2004) identifica o mérito como algo valorativo para medir, em termos econômicos, as qualidades pessoais e o espírito de competição. A força meritocrática acaba por conciliar a individualidade com a vontade geral e os interesses privados com os interesses públicos. Nos séculos XVII e XVIII, a concepção do mérito se articula à individualidade que o sujeito é capaz de construir, aliada às tomadas de decisão a partir de suas capacidades – o mérito humano contribuindo para fixar o destino do sujeito longe das culpas cristãs (WEBER, 2004). Portanto, o mérito estimulou a individualidade dos homens em nome da valorização da razão.

No cenário neoliberal, o mérito torna-se o regulador entre a coletividade e a individualidade, sendo o critério negociador entre os grupos dominantes e dominados durante reivindicações por melhores condições salariais, promoções e benefícios, pois corresponde à produtividade dos indivíduos, melhor capacitação e, conseqüentemente, mais lucro. O mérito relaciona as noções de capacitação individual com o sucesso de instituições públicas ou privadas. A lógica do mérito que determina os processos de ascensão social está presente na esfera mercadológica e na área educacional, determinando quem são os sujeitos qualificados e merecedores para determinada vaga dentro das noções cognitivas exigidas pela seleção.

O sistema meritocrático passou a atribuir uma série de categorias aos vencedores, perdedores e intermediários, através de uma política de esforços, dedicação e persistência. Espera-se que as novas elites, como frutos de uma formação educacional excelente, se dediquem a obter e manter empregos brilhantes. Aqueles que não obtiverem boa instrução estarão em subempregos. Segundo Markovits (2019), as elites descobriram como perpetuar seus privilégios aos seus descendentes investindo em boa forma e qualidade de vida. Vivendo entre si, isolados dos menos educados e afortunados, eles vão se preparando para o sistema meritocrático desde seu nascimento. Isso implica pensar que os grupos mais afortunados organizam seus descendentes em castas a fim de cultivarem cada vez mais cedo, e mais intensivamente, o talento e as habilidades necessárias à formação do melhor e do mais brilhante no momento da competição.

A noção de que a meritocracia premia o melhor no momento da seleção ignora que algumas pessoas são treinadas, preparadas desde seu nascimento por sua comunidade, para se tornarem as melhores. O processo final da meritocracia mira a individualidade, pois o mais brilhante será destacado. No entanto, desconsidera que o talento e as habilidades desenvolvidas

pelo “melhor” talvez sejam decorrentes da complexa mistura de fatores cognitivos, culturais, econômicos e familiares oculta pelas disparidades econômicas, acadêmicas e trabalhistas, observáveis entre esses alunos e seus pares menos afortunados.

A crítica de Daniel Markovits (2019) em relação à meritocracia, termo cunhado por Michael Young, em 1958, na sátira *A ascensão da meritocracia*¹⁹ (tradução nossa), aparece na análise de outros autores da modernidade. Um sistema criado para uma concorrência justa e igualitária, mas que no fim levaria a uma sociedade estratificada e imóvel. Na narrativa de Young (1958), a sociedade meritocrática institui a equação “ $QI + Esforço = Mérito$ ” para julgar os cidadãos. Os indivíduos bem-sucedidos, decorrentes da meritocracia, teriam recompensas cada vez maiores em virtude de suas habilidades, o que ocasionaria uma divisão social entre as classes bem sucedidas e as classes inferiores. Embora a narrativa ficcional de Young (1958) tenha se transformado com o tempo, o conceito explorado pelo livro acabou sendo usado por dirigentes políticos num período de ascensão de líderes populares e de movimentos populistas, bem como uma reação contra as elites liberais educadas.

Em contraponto à visão de seu pai, o jornalista Toby Young (2018, tradução nossa), no artigo²⁰ “Gosto da ideia de meritocracia tanto quanto meu pai odiava”, defende diretamente a meritocracia devido à sua capacidade de garantir aceitação às inevitáveis desigualdades socioeconômicas geradas por uma sociedade livre (YOUNG, 2018). O jornalista acredita que a disputa pelo poder revela a natureza indisciplinada do ser humano, sendo leis, instituições, costumes, tradições, religiões e meritocracia mecanismos que ajudam a conter a natureza do homem. A visão de Toby Young (2018), em certa medida, se aproxima de Rousseau (2017b), ao colocar o mérito como um elemento civilizador, de construção da cidadania e da autonomia do indivíduo, pois o mérito na orquestração da razão levaria o homem à autonomia de si.

Essa ideia perpassa todas as instâncias da sociedade, fazendo com que as pessoas aspirem ascender socialmente por critérios claros regidos pelo conhecimento. Dessa maneira, o mérito torna-se uma mistura de valores e comportamentos, desempenho, expectativas, competências, características pessoais, entre outros, que vão organizando o progresso individual através da excelência dos sujeitos dentro de várias esferas da sociedade, tal como a educação e o trabalho.

Essa crença em torno de uma disputa justa e igualitária nos espaços educacionais e de trabalho está evidente nos dados levantados por Ana Venturini (2019a) em sua tese *Ação afirmativa na pós-graduação: os desafios da expansão de uma política de inclusão*. A

¹⁹ No original: *The Rise of the Meritocracy*.

²⁰ No original: “I like the idea of meritocracy as much as my father hated it” (TOBY YOUNG, 2018)

meritocracia converte-se em um elemento contrário à implementação das cotas na universidade, desde a graduação até a Pós-Graduação, sendo que, nesta última, o argumento ganha mais força devido às especificidades e ao prestígio social que envolve a Pós-Graduação. Em entrevistas feitas por Venturini (2019), a tensão entre meritocracia e as ações afirmativas apresentou a meritocracia como o principal argumento contrário as cotas. As posições desfavoráveis às ações afirmativas argumentavam que a entrada de cotistas poderia levar a queda da qualidade de ensino e a implementação da política de reparação iria contra o sistema isonômico de alguns programas. Além disso, as medidas seriam dispensáveis, pois já existem na graduação. Com isso, não haveria necessidade de estender a modalidade para os cursos de mestrado e doutorado. Também foram relatadas preocupações com a redução da nota do programa na avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Essas posições de negação das ações afirmativas nos cursos de Pós-Graduação são percebidas pelo corpo discente que cria ações, como o curso preparatório, visando se contrapor a imagem de que os candidatos cotistas são inferiores. Também é uma forma de pressionar os colegiados dos programas, seja para implementação das cotas, seja para questionar a forma como os cotistas são classificados e/ou reivindicar aumento do percentual das cotas no programa.

Essas formas de atuação são percebidas na fala da Entrevistado A-1, na qual afirma que a participação dos alunos nas reuniões internas de organização dos programas ajuda na afirmação das cotas e a repelir posições racistas disfarçadas:

[...] uma aluna que ajudou a construir o pré desde o início e estava bem a frente desse debate e disputa pela política de cotas no departamento, falando “Pô galera, é importante vocês irem, tipo tá lá, porque tem uns professores que dizem que tão do nosso lado, mas não tão tanto do nosso lado assim [...]”. [...] Ela reuniu (inaudível, pode ser ofensas) professores com argumentos super racistas, disfarçados de outra coisa, tinha bate-boca, etc, e aí eu senti que se a gente estivesse mais presente ali, enquanto grupo, em número mesmo, de encher a sala, como eu já vi acontecendo, por exemplo, na pós da psicologia em algum momento, [...] talvez isso gerasse mais pressão, inclusive intimidasse, o que é importante também, fazer esse uso de uma presença pra se intimidar a aprovar algumas coisas. [...] a gente conseguiu um aumento do percentual das cotas no programa, se eu não me engano, de 30% pra 40%, se eu não me engano, a gente pode verificar no edital. Mas tem uma questão muito mais complexa que é com relação com a forma como os cotistas são classificados em relação com a classificação geral, que a gente não conseguiu debater, que no meu entendimento e no entendimento dos meus outros colegas era essencial (Entrevistada A-1, 19/09/2020).

Verifica-se a articulação dos alunos em torno da manutenção das cotas por perceberem que, na Pós-Graduação, elas seguem a autonomia do programa. Desta forma, a presença deles serve como “vigilantes” do benefício conquistado. Observa-se, ainda, a preocupação em

identificar e desmontar argumentos racistas presentes na fala de docentes, mas que estão mascarados. Este posicionamento de esconder o racismo, para Florestan Fernandes (2008), representa o “[...] preconceito de ter preconceito [...]” que demonstra a dificuldade em afirmar oficialmente o racismo. Isso demonstra o jogo da discriminação que acontece de forma silenciosa e que se esconde por trás de argumentos concretos e objetivos (até científicos) que, por vezes, representam uma suposta garantia da universalidade e da igualdade das leis.

Dessa maneira, ações que visam inserir negros em espaços tradicionalmente hegemônicos são desqualificadas a partir de argumentos baseados no mérito, capacidade e na defesa dos valores da igualdade entre os sujeitos. O professor José Carvalho (2003a), em seu artigo intitulado, “As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas ciências sociais brasileiras”, aponta a dificuldade em tratar de assuntos como o sistema de avaliação de candidatos para Pós-Graduação e para docência em virtude de crenças e convicções acerca do ideal do mérito individual e da qualificação.

O entendimento de que o processo educacional parece ser solitário, individualizante e formulado por meio dos esforços próprios, termina por apagar os inúmeros privilégios que ajudam a manter a vantagem de determinados grupos sociais sobre os outros. Em especial, dentro da academia brasileira, fruto de um projeto moderno da sociedade capitalista e seu objetivo de estimular a urbanização, o espírito cosmopolita e individualista da sociedade (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007). Esse saber disciplinado e burocrático – presente nos espaços acadêmicos e cunhado pelos homens brancos –, construiu um imaginário da academia de difícil acesso, ou seja, elitista, individualista e, em alguns pontos, racistas pela ausência de minorias políticas em seu corpo docente e discente. Conforme José Carvalho:

Se branca e racista era a escola básica nos anos trinta, como seria a composição dos docentes e alunos das grandes instituições de ensino superior que então se consolidavam? As universidades federais mais antigas (UFRJ, UFPR, UFRGS) eram brancas de formação e brancas de destino: o objetivo era crescer atraindo professores e cientistas da Europa, continuando o mesmo recorte étnico da política de imigração do século dezenove, agora afunilando para atrair a elite científica dos países formadores do poder econômico e político desses estados (alemães, italianos, acrescidos dos dois países de academia também poderosa: Inglaterra e França). O auge desse projeto de branqueamento universitário foi a USP, fundada em 1934 e que abriu suas portas para absorver o maior número possível de professores europeus (CARVALHO, 2003, p. 325).

Esse imaginário de uma universidade pública branca e elitista generalizou-se por todo país, tendo sido acirrado pelo conflito entre as políticas de ações afirmativas e a política meritocrática. Seus exemplos são os dados apresentados por Venturini (2019a) e as reflexões de Carvalho (2003a). Além disso, temos o mapeamento realizado pela pesquisadora Zilda

Martins (2018) sobre a atuação da mídia impressa durante a implementação da política de cotas nas universidades públicas.

A pesquisadora revela como as narrativas midiáticas ajudaram a formar a opinião pública contra as políticas de reparação. O dissenso construído expressava que as cotas dividiriam o país levando a discórdia. Também havia acusação de que o Brasil buscava imitar o Estados Unidos, mesmo sabendo que lá haviam rejeitado as cotas. Martins (2018) pontua que o dissenso midiático consistia em desqualificar as cotas raciais. O benefício pela via do social era justificativa, pois o problema da desigualdade brasileira se origina da divisão de classe e, conseqüentemente, numa educação desequilibrada para os menos abastados. Podemos ilustrar o pensamento da autora a partir da entrevista concedida pelo jornalista Caio Coppolla à CNN, sobre a revogação da portaria que estabelecia cotas para negros, indígenas e pessoas com deficiência em cursos de Pós-Graduação:

[...] cotas racistas, que violam direitos humanos, e não fazem sentido como política pública porque a principal origem da desigualdade, na formação intelectual e profissional do brasileiro é o acesso ao ensino de qualidade, que tem muito mais a ver com o sucateamento da educação pública e com a renda familiar de cada estudante [...].²¹

A visão do jornalista, depois de nove anos da aprovação da Lei de Cotas (12.711), de 29 de agosto de 2012, aponta que ainda persiste por parte de alguns formadores de opinião a necessidade de negar as desigualdades sociais que fizeram parte do processo escravocrata brasileiro. Isso, apesar de dados e pesquisas demonstrarem que o abismo existente entre negros e brancos resultar da discriminação racial, a qual dificulta a ascensão social de minorias étnicas e/ou raciais dentro da sociedade brasileira. Persiste camuflado em argumentos, tais como o de Coppolla, a ideia do mito da democracia racial. Ele afirma que no Brasil não há racismo, em decorrência do seu passado miscigenado. O pensamento de Coppolla relaciona-se ao mito das três raças em que se ancora o processo de miscigenação do povo brasileiro – o índio, o branco e o negro – e origina-se a concepção de democracia racial desmistificada por Florestan Fernandes.

De acordo com Fernandes (2008, p. 148), “O mito da democracia racial funda uma consciência falsa da realidade, a partir da qual ‘acredita-se’ que o negro não tem problemas no Brasil, já que não existem distinções raciais entre nós, e as oportunidades são iguais para

²¹ CAPPOLLA, Caio. O Grande Debate: MEC deveria cortar as cotas nas universidades? CNN, 16 jun. 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2020/06/19/o-grande-debate-mec-deveria-cortar-as-cotas-nas-universidades> Acesso em: 11 jan. 2021.

todos. [...]”. Essa formulação serviu a uma constelação de interesses, entre os quais afirma a concepção de que “somos todos iguais” e defende a política meritocrática.

Indo além do argumento histórico, vale considerar, a partir dos dados levantados por Venturini (2019a), que a lógica meritocrática tem sido utilizada como forma de dissimular a segregação racial, responsabilizando os indivíduos negros por sua posição social e esquecendo a responsabilidade do Estado de garantir direitos básicos de cidadania. Sendo assim, ao impor ao sujeito negro a responsabilidade pelo “êxito social”/*mobilidade*, permite-se que as estruturas da racialidade continuem operando de forma silenciosa dentro da arquitetura capitalista. Esta, por sua vez, alicerçada na escravização da mão de obra negra.

Hoje, se constrói uma ficção que coloca o homem como “[...] empreendedor de si mesmo (...)” e representa seu aprisionamento a uma condição de sucesso que está relacionada à necessidade de formação permanente (MBEMBE, 2018, p.15). A ideia do empreendedor de si pode ser traduzida como a exaltação da política do mérito individual que seduz as pessoas a acreditarem numa dinâmica igualitária e justa, pautada na capacidade de cada sujeito desenvolver seu potencial, mas desconsidera o sistema racial que inscreveu o homem (um grupo em específico) como o “Não-ser” – sem razão – dentro das esferas de poder. Assim, não há como crer em um sistema isonômico pautado pela meritocracia, a qual exige o aperfeiçoamento constante dos sujeitos, tendo em vista as desigualdades de acesso, permanência e conclusão de alunos negros no ensino superior. Isso ocorre devido ao fato de a universidade se pensar como espaço neutro e promotor da universalidade (SANTOS, 2018).

A universidade, ao colocar-se como lugar em que se trabalham diferentes saberes de forma universal, desconsidera que a universalidade se encontra sobre as normas ocidentais, negando outros modos de ver o mundo. Entende-se esse movimento como racismo epistêmico que atua na negação/inferiorização de outras formas de conhecimento. Daí, a importância em construir um currículo plural e diverso decorrente de um corpo docente também diversificado. Isso impacta na administração da universidade, nas pesquisas desenvolvidas e oferecidas pelas linhas de pesquisas e, também, na construção de processos seletivos que garantam diversidade racial em seus quadros (MARTINS *et al.*, 2018).

Segundo Carvalho (2003a), as linhas de pesquisa da Pós-Graduação são decisões políticas baseadas em grupos de docentes. E o ingresso na Pós-Graduação acabando por premiar o melhor dentro de normas que são combinadas com uma meritocracia parcial, a qual elege o mais adequado a partir desses critérios. O autor também afirma que alguns estudantes mais qualificados podem ficar “de fora” por escolherem linhas de pesquisas mais concorridas. Esta

percepção é comum entre candidatos e voluntários que criam redes a fim de compartilhar estratégias sobre o ingresso na Pós-Graduação, como será abordado no capítulo 2.

Percebemos, então, que os apontamentos de Carvalho (2003a) persistem mesmo com a presença das cotas na Pós-Graduação. Elaboradas com o objetivo de equacionar, oferecer explicações e alternativas para a ausência de negros e de outros corpos minoritários na Pós-Graduação, as cotas evidenciaram o sistema complexo de entrada de alunos cotistas para o ensino superior nas universidades públicas. As cotas mostraram que, para a construção de um sistema baseado no mérito são necessários diversos ajustes que vão desde a revisão do processo de seleção, como aponta Venturini (2019a), até a reformulação da crença de que o percurso educacional é algo isolado e individual. Afinal, os indivíduos acumulam em seu caminho os privilégios culturais, sociais e políticos de sua comunidade.

No entanto, há aqueles que, mesmo com percursos individuais a princípio sem privilégios, conseguem construir habilidades que lhes permitem competir dentro do sistema meritocrático. Eles conseguem se adequar às normas do jogo mesmo em meio a desigualdades sistêmicas visando adaptar suas habilidades para o momento da competição. A entrada desses indivíduos tidos como “exemplos” de meritocracia – ou seja, de esforço, dedicação e excelência – reforça padrões de mobilidade social para os sujeitos que “estão de fora” e intensificam a competição entre os “de dentro”. Esses sujeitos-modelo possuem atuações complexas ao construir um dissenso em torno de políticas públicas de reparação e, ao mesmo tempo, romperem com a imagem de inferioridade criada pela racialidade. Desse modo, seria possível questionar se esses corpos exemplares operam na construção de um comum entre o ideal do mérito individual e a coletividade. Em que medida, a ação desses corpos causa fissuras no diagrama da racialidade? Ou ainda, na via contrária, se criam narrativas ficcionais da absorção da diversidade na universidade?

Os corpos minoritários usados como exemplos podem ser vistos como estratégias de reprodução e de reconversão pelas quais indivíduos e/ou grupos sociais tendem a acreditar que o sistema escolar e o mercado de trabalho são igualitários. Por conta de sua presença nesses espaços, justifica-se que as diferenças entre os sujeitos decorrem de esforços pessoais e individuais colocando em xeque a ideia de que a organização meritocrática gera um problema sistêmico. Isto reflete a crença de que as políticas de cotas na Pós-Graduação permitiriam o acesso de candidatos menos preparados que tirariam a vaga daqueles que dedicaram seu tempo e seus recursos para esse momento.

Esse discurso pode ser observado nos meios de comunicação social e nas pesquisas científicas, como aquelas levantadas por Venturini (2019a) e por Zilda Martins (2018). A última

mapeou os discursos midiáticos contra a política de cotas durante os meses de janeiro a dezembro de 2008, período em que jornalistas contrários às ações afirmativas argumentavam que a melhoria do ensino médio era mais importante do que a política de cotas. Para eles, não existiria racismo no país por apresentar pessoas que, tal como Barack Obama, ascenderam socialmente sem cotas. Além disso, no Brasil, um país miscigenado, as cotas dinamitariam o mito da origem e da identidade brasileira (MARTINS, 2018).

O padrão apontado por Martins (2018) de que, para a maioria dos colunistas e jornalistas, o investimento no ensino médio seria a solução para a desigualdade de acesso à universidade pública revela as seguintes questões: que o sistema educacional é desigual em virtude da ausência de investimento governamental; a educação pública é inferior à educação privada; as cotas raciais e sociais ferem o sistema meritocrático e a utilização desse recurso pelos estudantes levaria a uma queda na excelência do ensino nas universidades. Podemos observar esse raciocínio na citação a seguir:

Os quatro editoriais de O Dia têm em comum a defesa da melhoria do ensino público de base. O editorial de 13 de abril justifica a posição do impresso, sob a alegação de que “somente a qualificação das escolas, desde o pré-escolar, poderá permitir a todos que nascem em famílias mais pobres competir de verdade pelas vagas nas universidades e no mercado de trabalho.” (MARTINS, 2018, p. 141).

O discurso a favor da meritocracia pode ser defendido por instituições (VENTURINI, 2019), pela mídia (MARTINS, 2018) e também por grupos sociais e indivíduos (DA SILVA, 2018). Assim como apresentado por Nascimento e Messias (2020) na pesquisa acerca do discurso de ódio racial nas Redes Sociais, a utilização das cotas raciais por alguns indivíduos negros é vista como algo depreciativo e ilegítimo, um demérito.

A armadilha meritocrática capta determinados indivíduos que acreditam que a discussão não é estrutural porque veem sujeitos como Fernando Holiday ascenderem socialmente mesmo dentro de um cenário desigual. Vereador da cidade de São Paulo e defensor da retórica meritocrática, ele afirma através de suas Redes Sociais que ascendeu socialmente sem o uso de qualquer programa social, como as políticas de ações afirmativas. Holiday entrou, em setembro de 2019, com um pedido na Câmara de São Paulo solicitando a revogação²² das leis que instituem políticas de cotas para o ingresso de negras e negros no serviço público municipal. Tal demanda apoia-se na crença de que as cotas criam o racismo.

²² CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Projeto de Lei 01-00555/2019 do Vereador Fernando Holiday (DEM). Disponível em: <http://documentacao.saopaulo.sp.leg.br/iah/fulltext/projeto/PL0555-2019.pdf>. Acesso em 01 jan. 2023.

A posição do vereador não difere de outras personalidades públicas que se utilizam dos meios de comunicação (impressos e/ou digitais) para defender e incitar a desqualificação das políticas públicas voltadas para minorias. O ódio às cotas raciais ou sociais se apoia nas regras da igualdade e da universalidade que, em certa medida, a meritocracia ajuda a fortalecer dentro da sociedade. A meritocracia moderna regimenta os valores (individualidade, igualdade e universalidade) que sustentam os ditames econômicos e sociais da sociedade. Sua atuação cria normas de que os sujeitos precisam agir de forma individual (por conta própria) para que a sociedade possa reconhecer seu valor. A aceitação do sistema meritocrático parece indicar uma adesão às regras sociais e sua rejeição ou utilização de políticas coletivas parece indicar uma atitude contra às ideias de justiça social, igualdade e valorização intelectual que são valores do universalismo.

A meritocracia por ser, a princípio, uma política de exaltação individualista choca-se com políticas coletivas. No entanto, sabe-se que os indivíduos são organizados por bases familiares, coletivas, institucionais e educacionais. Esses elementos, dentro do mundo neoliberal, influenciam a condição humana, seja em seu aspecto físico (alimentação, saúde, moradia, disponibilidade de tempo), seja em seu aspecto subjetivo (medo, reconhecimento, acolhimento, afeto, etc.). Assim, a meritocracia moderna cria uma oposição entre individualismo e coletivo sociais que parece assegurar a igualdade e o universalismo, além de instaurar ações sociais que reforçam a orientação para o poder, riqueza, reconhecimento social e ambição. Em resumo, a problemática presente no sistema meritocrático reflete o dilema que acompanha a modernidade: as cisões entre individualidade-coletividade; autonomia-coletividade; corpo-saber; teoria-prática; sujeito-objeto; regulação social-emancipação que ordenam o pensamento ocidental.

A percepção sobre a dualidade da lógica ocidental moderna é recorrente para autores que abordam um pensamento inclusivo, decolonial e não hierárquico, como Mbembe (2018). Para o autor, a modernidade criou um padrão acerca das características dos seres humanos, de populações, de gêneros ou raças que serviram para classificá-los numa linha vertical dentro do discurso moderno. A partir das bases coloniais, a modernidade inventou o ser negro, significativo relegado a um determinado espaço entre os muitos espaços presentes dentro da sociedade.

Boaventura Sousa Santos (2013a), a seu turno, estabeleceu, através da discussão dos direitos humanos, as tensões da modernidade oriundas da construção do espírito dito universalista e as lutas pelos direitos humanos organizados por movimentos sociais. Segundo o autor, as tensões entre as duas partes, originadas do conceito de direitos humanos, se assentam

em pressupostos tipicamente ocidentais. Enquanto forem regidos por uma norma hegemônica, dificilmente conseguirão atender às diferentes necessidades dos sujeitos pelo mundo. Desse modo, compete ao campo da ciência criar políticas inclusivas que conectem as singularidades a fim de emancipar os sujeitos conforme suas necessidades. Nota-se que Sousa Santos (2019c), ao colocar a ciência como o lugar da emancipação de uma pretensa universalidade, constrói um paradoxo em torno da ideia de que ela homogeneizou o mundo, desaparecendo com as diferenças. Isso ocorre por sua múltipla apropriação na sociedade por grupos sociais em que a institucionalização conferiu diálogos com outros campos como o político, o econômico, etc.

Para Sodré (2017c), essa crise surge justamente da ideia de igualdade universal, pois os direitos humanos pressupõem uma unidade – a humanidade – organizada pela prática da racionalidade jurídica ocidental. Essa estrutura acaba por não englobar outros valores simbólicos e diferenças, isso limita o valor do universalismo democrático por mais convicto que estejamos que a democracia é a melhor estratégia de governo possível.

Essa organização moderna do Estado levou à elaboração de aparatos institucionais tais como: centros de pesquisa, sistema de peritos, pareceres técnicos, sistema de legitimação que criou normas do que é ciência, das práticas sociais e de outros saberes. Com isso, possibilitou-se que o conhecimento científico ocultasse outros saberes em nome da universalidade. Segundo Sodré (2017c), esse contexto implicou num pensamento filosófico em que toda a história fosse baseada numa concepção europeia. Esta visão sustentou concepções dos modos como os europeus descrevem o mundo e os outros saberes impedindo o reconhecimento de outros valores simbólicos existentes no mundo. Assim, Sousa Santos (2019c), ao propor que a ciência/produção científica conecte as diferenças, recomenda que a descolonização (crítica) da universalidade deve ser ao mesmo tempo política e epistemológica.

A proposição de Sousa Santos (2019c) de desconstruir o pensamento hegemônico para o aparecimento de uma nova política universal revela uma reflexão sobre as ciências e, conseqüentemente, sobre as disciplinas acadêmicas que se classificam sobre a etiqueta de “universalidade”. Pode-se dizer que Sodré (2017c) parece ir ao encontro desse movimento ao reconhecer a existência de uma *filosofia afro* tipificada no sistema nagô, representada pelo pensamento *Arkhé*, ligado a ordem do sensível. Um pensamento que pode ser assumido por brancos e outros sujeitos sociais porque reside em formas intensivas de existência (SODRÉ, 2017c), de indivisibilidade do fazer (corpo) e da razão (mente), presente nos processos de integração (vinculação) dos homens em grupos, comunidades, coletividade, família, etc. Essa articulação de Sodré (2017c) constrói uma identificação entre os sujeitos baseada no afeto

rompendo com categorias moderno-coloniais como “homem negro” ou “homem branco” que atuam no sistema operativo da lógica dominante impedindo a convivência das diferenças.

Para Fanon (2008), esse tipo de posicionamento inviabilizou o reconhecimento das diferenças e elaborou a superioridade da Europa sobre todos os outros povos da Terra. Ao reconhecer outras filosofias construímos uma prática de aceitação de outras possibilidades humanas. Isso direciona a descolonização da lógica ocidental que leva em consideração a diferença humana e a concretização de uma forma de humanismo pós-colonial.

Sendo assim, o embate entre os modos de pensar as retóricas sociais e as normas permeiam o árduo exercício de elaborar algo que se oponha à meritocracia, ou que a substitua, ou que se ajuste ao seu sistema tornando-a efetivamente mais igualitária. Neste sentido, restam alguns questionamentos que devem orientar a continuação desta tese. Em uma sociedade categorizada por raça, classe, gênero, etc., opor-se a meritocracia pode parecer uma defesa do nepotismo? Aqueles que internalizam a política meritocrática não conseguem pensar de forma coletiva? Em que medida, a assimilação dos valores meritocráticos acaba por mascarar a dualidade da lógica ocidental rejeitando outros modos de organização social, baseados na elaboração coletiva e não na divisão individualista?

Dessa maneira, a meritocracia moderna se forma do cruzamento entre individualidade, enquanto desejo de autonomia, e igualdade como garantia de direitos. Tal como afirmou Rousseau (2017b), o mérito deve ser a diretriz dos indivíduos na busca dos governantes e pautar o comportamento dentro das instituições. Não obstante, o mérito tornou-se elemento regulador, classificatório e de distinção entre os indivíduos e grupos sociais na área da educação e no campo de trabalho. Ele cria tensões entre os sujeitos que fazem uso de ações afirmativas como meio de entrada nessas áreas e aqueles contrários a essas políticas públicas por julgarem que elas ameaçam a ideia de democracia.

No próximo capítulo, pretende-se relacionar o mérito ao espaço acadêmico. Desse modo, essa parte foi dividida em três subitens: o primeiro recorre à História para explicar a constituição do ensino superior no Brasil e o lugar (ou não) dos intelectuais negros nessa travessia que tem como marcos o período Imperial, o Pós-abolição, a República e o contexto atual. Essa parte não pretende ser uma histografia completa da instituição universidade no Brasil, mas uma exploração genealógica que ajuda a entender como se organizou a relação da universidade com os indivíduos negros. Para além disso, os dados históricos tornam legíveis a conexão entre mérito, racionalidade e racialidade. A escrita é um esforço para explicar a aproximação do mérito ao racismo desde a origem da universidade no Brasil. Para tanto, considera fundamental utilizar historiadores, sociólogos e filósofos para costurar as conexões

existentes entre a expansão e a consolidação da universidade e a ausência dos corpos racializados nesse percurso.

Logo, esse item torna-se fundamental para as próximas discussões, pois começa a desenrolar os nós que conectam a trama do mérito à política da branquitude (SCHUCMAN, 2012), ao pacto narcísico (BENTO, 2002), à hierarquia cognitiva (PINHEIRO, 2020) e à geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2003). Esses elementos sustentam o dispositivo de mérito, um dos alicerces da política identitária branca (SCHUCMAN, 2012), que dentro do espaço acadêmico acaba por dificultar a entrada de determinados corpos e a partilha de outros marcadores de conhecimento. Pretendemos questionar a seguir a importância do mérito no espaço acadêmico, porque falar sobre o tema provoca divisões nas instituições, principalmente, na própria universidade. Assim sendo, questionamos quais os desafios que esse dispositivo impõe e sustenta na relação entre a racionalidade e a racialidade?

2. AS DIMENSÕES DO MÉRITO NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO

2.1 O ensino superior e o (não) lugar dos corpos racializados

Porque o sambista não precisa
ser membro da academia
Ser natural com sua poesia e o
povo lhe faz imortal.

*Testamento de um partideiro –
Candeia*

A presença dos corpos racializados na universidade brasileira apresenta algumas dimensões como a objetificação, o silenciamento de suas histórias e a dificuldade de acesso. Isso ocorre por conta da manutenção do *status quo* da classe dirigente presente na história do ensino superior brasileiro. Tal dinâmica segue em paralelo ao cenário político, econômico e cultural do país. Desse modo, a história da universidade no Brasil apresenta alguns impasses tanto na sua origem como na sua manutenção política e econômica. Segundo o sociólogo Luiz Antônio Cunha (2000b), a Universidade do Rio de Janeiro foi reconhecida como a primeira universidade do Brasil, em 1920²³. Outras universidades já haviam sido criadas, porém sofreram descontinuidade ao longo do tempo.

A demora na implementação do ensino superior no Brasil decorre do fato de Portugal, país colonizador, haver centralizado a educação superior em suas próprias terras. Os brasileiros desejosos de entrar na universidade recebiam bolsas para estudar em Coimbra (CUNHA, 2000b). Na metrópole, existiam duas universidades: Coimbra e Évora. A primeira, gerenciada por padres jesuítas, era encarada com a mesma relevância nos dois países; a segunda, por sua vez, não usufruiu de tais prerrogativas. Até o início do século XIX, Coimbra já graduara mais de 2.500 jovens chegados do Brasil (MENDONÇA, 2000).

O envio desses jovens significava o interesse, por parte dos familiares, de que a formação oferecida pelo Estado português distinguisse seus filhos, em meio às disputas por cargos políticos na colônia. Conforme Pombo (2015), a entrada para a “elite aristocrática” acontecia por meio da linhagem e pela formação acadêmica que melhor dotasse o sujeito de

²³ Luiz Antônio Cunha (2000) aponta que antes da Universidade do Rio de Janeiro houve outros espaços educacionais que receberam esse status, mas não se mantiveram. Em 1909, o estado da Amazônia recebeu a primeira universidade criada no país, em virtude do período de prosperidade gerado pela extração da borracha. A iniciativa foi organizada pelo setor privado, porém o esgotamento da exploração do produto levou ao fim da instituição em 1929.

aptidão e competência. Por conseguinte, os estudantes chegados a Coimbra ansiavam por formar laços sociais e contato com os cidadãos importantes que bem os posicionassem (POMBO, 2015).

Em seu artigo “A Cidade, a Universidade e o Império: Coimbra e a Formação das Elites Dirigentes (Séculos XVII-XVIII)”, Nívia Pombo retrata a vida desses jovens, que, oriundos de estratos sociais privilegiados, eram enviados a Portugal:

Natural da Bahia, filho de um rico comerciante, Álvares Pereira teve dificuldades [...] acostumado com a vida na colônia, onde os escravos serviam aos senhores mais abastados, Álvares Pereira reclamava que era preciso despender quantias significativas com a lavagem da roupa, o conserto de sapatos, pelos cuidados com a moradia, comida, além dos custos com a compra de livros, apostilas, móveis, utensílios, entre outros. Da Bahia mandava vir tudo o que precisava para seu sustento [...] constavam no rol de encomendas à família “tabaco do bom” e açúcar serviam para “dar de mimo” a “alguns fidalgos” a quem devia favores (POMBO, 2015, p. 6-7)

Não obstante, as “dificuldades” que esses estudantes enfrentavam por optarem por estudar longe do conforto da família não representavam a realidade da vida na colônia. Conforme José Murilo de Carvalho (1996c), no Brasil do século XIX, as pessoas que possuíam estudos superiores representavam uma ilha de letrados em meio a grande maioria de analfabetos. Os 17 (dezesete) espaços educacionais espalhados pelo país eram administrados por jesuítas e voltados ao ensino primário e secundário apenas. Sem a finalidade do sacerdócio, destinavam-se à formação dos filhos dos senhores de engenho, dos criadores de gado, dos funcionários públicos e artesãos e, no século XVIII, incluiu os filhos dos mineradores. Alguns estabelecimentos ofereciam ensino superior em Artes e Teologia. O curso de Artes, também chamado “Ciências Naturais” ou “Filosofia”, tinha duração de três anos. Embora os jesuítas tenham tido grande participação no período colonial, o ensino superior só passou a existir no Brasil, no início do século XIX, quando o país ganhou status de Reino Unido a Portugal e Algarve.

Nota-se que esta educação superior se destinava a uma parcela escolhida e determinada da população. Nem mesmo todos os brancos teriam acesso às instituições, pois isso era definido pela situação socioeconômica e o status social. A parcela da sociedade composta de negros, indígenas e imigrantes estavam distantes desses espaços.

Apesar de um contexto de exclusão, alguns corpos negros conseguiram acessar as instituições de ensino, por exemplo, os irmãos engenheiros André e Antônio Rebouças²⁴. Eles se formaram no centro cultural da Corte e desenvolveram projetos para o governo do Pará (BARBOSA; ANJOS; SILVA, 2020). O status de engenheiro, porém, não os impediu de atravessar a questão própria do tempo, visto que seu processo de formação antecedeu²⁵ o período da Abolição da escravatura. Eles haveriam de lidar com a classificação social baseada na raça, a qual segmentava os sujeitos negros em cativos e livres. E, ainda, com a dinâmica social que determinava trabalho intelectual aos brancos e atividades mecânicas/braçais aos negros.

Ao lado dos irmãos Rebouças que, devido às relações do pai – advogado, deputado e conselheiro de Dom Pedro II –, conseguiram estudar na Europa, estava o advogado Luís Gama²⁶. Autodidata, foi outra figura importante da intelectualidade negra daquele período (FERREIRA, 2007). Além da representatividade masculina, há na história a presença feminina de Maria Firmina dos Reis²⁷, que, contrariando a regra de que a educação da mulher deveria voltar-se para a casa e a família, tornou-se professora, além de ser presença ativa na imprensa maranhense (ZIN, 2016).

24 “André Rebouças nasceu em 1838 e faleceu em 1898. Já Antônio Pereira Rebouças, seu irmão, nasceu em 1839 e faleceu em 1874. Eram negros e filhos do famoso advogado e estadista Antônio Rebouças (1798- 1880). Em 1858, ambos concluíram o curso de engenharia e após um período de estudos na Europa, patrocinado pelo governo Imperial (1861-1862), regressaram ao Brasil empregando-se em diferentes serviços públicos.” (BARBOSA; ANJOS; SILVA, 2020, p. 4). BARBOSA, Etienne; ANJOS, Juarez; SILVA, Paulo. Irmãos Rebouças no Paraná do século 19 e os intelectuais negros. *Acta Scientiarum. Education*, v. 42, n. 1, e45603, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v42i1.45603>. Acesso em 10 dez. 2022.

25 Data de assinatura da Lei Áurea, 13 de maio de 1888

26 Luís Gama nasceu, em 1830, em Salvador, filho de uma africana livre chamada Luiza Mahin e de um pai fidalgo português. Aos dez anos de idade, após o desaparecimento da mãe no Revolução do Dr. Sabino, em 1837, o pai o vende como escravo. Aos dezoito anos, aprende a ler e a escrever e com isso prova de ter nascido livre. A publicação da obra “Primeiras trovas burlescas” o torna conhecido e, assim, inicia suas atividades na imprensa paulistana. O reconhecimento como advogado vem da sua capacidade de oratória. Segundo Ferreira (2007), embora Gama não tenha frequentado nenhuma faculdade de Direito, ganhou uma licença especial para exercer a profissão por conseguir comprovar que tinha competências jurídicas para exercê-la. Em 24 de agosto de 1882, o advogado Luís Gama faleceu. FERREIRA, Lígia. Luiz Gama: um abolicionista leitor de Renan. *Estudos Avançados*, v. 21, n. 60, p. 271-288, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10253>. Acesso em 10 dez. 2022.

27 Nascida em 11 de outubro de 1825, na ilha de São Luís, no Maranhão, foi registrada pelos pais. Em 1847, Maria Firmina dos Reis passou no concurso público para a cadeira de Instrução Primária em Guimarães. Torna-se a primeira mulher a ocupar o cargo de professora efetiva no magistério maranhense. Conforme Zin (2016), a convivência com o primo, por parte de mãe, o jornalista, escritor e gramático, Francisco Sotero Reis, foi fundamental para a formação de Firmina. Haja vista, que na época, as meninas recebiam educação voltada às tarefas domésticas e à boa postura em sociedade, tais como: leituras com objetivo religioso, ensino de tarefas do lar, como bordado, piano, além do ensino do francês como segunda língua (para algumas bem poucas).

ZIN, Rafael Balseiro. Maria Firmina dos Reis: a trajetória intelectual de uma escritora afrodescendente no Brasil oitocentista. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/19479>. Acesso em 10 dez. 2022.

A presença desses sujeitos intelectuais, no período Imperial de 1822 a 1889, antes da consolidação das universidades, aponta para uma disputa, ainda que mínima, no campo do saber. Chamam a atenção as relações sociais construídas em torno desses intelectuais, pois estas lhes possibilitaram caminhar pelos espaços de poder da elite – uma rede de contatos formada por familiares e por serviços prestados em guerras e/ou por atuações políticas. Esta pequena ilustração em torno dos intelectuais negros do século XIX consagra, no entender de Carvalho (1996), a fase de projeção destes sujeitos nesta área. Sem ainda uma sólida construção de categorias profissionais nas áreas de saber, os chamados intelectuais eram popularizados no Brasil, de forma geral, como “os letrados”.

Há de se levar em conta também as leis que precederam²⁸ a Lei da Abolição e que possibilitaram os negros se desenvolverem na sociedade. A habilidade da escrita e o domínio da leitura eram valiosos na formação de prestígio. Por meio dessas capacidades, intelectuais negros vão estabelecer relações sociais que lhes possibilitam ocupar espaços dentro da sociedade e assim ascender. A projeção desses sujeitos gerou laços de solidariedade que se materializaram em espaços de alfabetização para crianças negras (FELIPE, 2016). Isso posto, observa-se, desde o século XIX, a formação de estratégias de combate ao regime escravocrata negro por meio do domínio da educação. Esta passou a ser considerada como uma porta na construção de relações sociais que possibilitariam a mudança na situação social dos indivíduos em especial das regiões urbanas.

Sendo assim, a trajetória desses personagens e de seus processos de formação trazem algumas dimensões sobre o início do ensino superior no país: a) o status de profissional era dado pela monarquia que conferia dimensão pública à atividade intelectual; b) como não havia universidades, o ensino era administrado por Institutos e Academias que representavam a Educação Superior; c) a formação voltava-se para a preparação de bacharéis, engenheiros militares e servidores; d) não havia atividades de pesquisa em relação à inovação técnico-científica.

Com o fim do Império, inicia-se a Primeira República (1889-1930), período em que, consoante Carvalho (2008), acontece uma diminuição dos intelectuais negros. O período representa o processo de modernização do país e a criação das universidades. O anseio pelo desenvolvimento se articula com as ideias de autonomia, afirmação do indivíduo e diminuição do poder religioso. Nota-se que essas mudanças, que inauguravam novas formas sociais,

²⁸ Lei Eusébio de Queirós – proibiu o tráfico negreiro (1850), a Lei do Ventre Livre (1871) e a Lei dos Sexagenários (1885).

marcariam agora outros modos de assujeitamento racial, principalmente pelo viés científico (CARNEIRO, 2008).

As teorias raciais e eugênicas chegam à produção científica nacional durante os séculos XIX e XX, um pouco tarde se comparado ao tempo de circulação na Europa, em meados do século XIX. Por outro lado, em virtude da miscigenação, a incorporação de tais teorias pela elite brasileira terá certas singularidades. A adesão a esses discursos, por parte de cientistas, intelectuais, fotógrafos, viajantes, nacionais e estrangeiros, questionava a possível igualdade entre os homens prometida pela política abolicionista.

Para Schwarcz (1993), intelectuais da Faculdade de Direito de Recife, como Sílvio Romero e Tobias Barreto e das Faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, como Nina Rodrigues e Renato Kehl, respectivamente, se utilizaram das teorias eugenistas no combate à miscigenação e à liberdade jurídica dos sujeitos negros. O uso da ciência para enfatizar a diferença de tratamento entre negros e brancos manifesta os pontos de disputa da nova época: ideias de liberdade, de igualdade racial, de cultura mestiça. Tais valores e sentimentos marcarão a modernidade e a contemporaneidade das políticas brasileiras de incorporação da população negra brasileira ao mercado de trabalho e de ampliação da educação formal (GUIMARÃES, 2001).

A questão de fundo após a libertação dos escravizados, que parte do processo de modernização do país, será a da afirmação da igualdade e da cidadania. Nessa perspectiva, conforme Guimarães (2001) e Carvalho (2008), sujeitos negros que, no Império, encontraram amparo coletivo, individual e jurídico para se desenvolver até em virtude da posição favorável da Monarquia para com a Abolição, agora esbarram com a elite dos fazendeiros e intelectuais brancos. Associada aos valores da civilização europeia essa elite passa a usar o discurso científico como arma ideológica. Cabe ressaltar que, apesar da presença desses intelectuais e de um interesse da Família Real pela Abolição, a participação de homens negros e de mulheres negras nos espaços culturais (de elite) nunca foi fácil, em virtude da política racial que figurava na época.

Após a Abolição, essa postura ganha ainda mais força com o ensino superior sendo organizado no âmbito particular das faculdades e dos esboços de universidades. Para Mendonça (2000), as instituições funcionavam de forma isolada com disputa de poder entre elas, dado que os fazendeiros na tarefa de garantir prestígio para a família queriam enviar seus filhos para os melhores centros educacionais.

De algum modo, ao mesmo tempo que a consolidação dos cursos superiores criados e mantidos pelo Estado ou de forma privada aumenta o acesso ao ensino superior e a

democratização do saber, diminui a presença de intelectuais negros. A hipótese que se vislumbra para tal diminuição se apoia no fato de as instituições serem autônomas, cabendo-lhes a cobrança de taxas por exames de admissão, além daquelas já pagas pelos estudantes (matrícula, curso, biblioteca, certificado). Havia também o direito de ingressar em qualquer escola superior ou em faculdades federais de alunos que tivessem estudado no Colégio Pedro II (CUNHA, 2000b).

Tais mudanças impactaram a população negra de jornalistas, artistas, artesãos e literatos, cujo prestígio intelectual e/ou financeiro decorrente do período anterior via-se agora em outro nível de competição frente à elite de fazendeiros e cientistas vinda da Europa, interessada na afirmação de uma hierarquia social branca, na consolidação de uma identidade nacional e o esquecimento do regime escravagista. Neste entrelaçamento de Estado, Ciência, Raça e Nacionalismo a condição do *ser negro* só se agrava. Por fim, a maioria da população, não tendo acesso à educação básica e sem as condições financeiras mínimas exigidas, não tinha como arcar com o ensino superior.

Ao mesmo tempo, a objetificação do negro reforçava a negação de suas capacidades intelectuais. Ela afirma e consolida modos de ser, ver e estar da branquitude, enquanto faz com que os outros grupos sociais criem uma imagem negativa e inferior de si, frente ao grupo dominante. Carneiro (2005) agrupa da seguinte forma os efeitos dessa dinâmica sobre os sujeitos subalternizados: o confinamento aos patamares inferiores da sociedade, a dissociação do coletivo e a ideia de inclusão social pela via da individualização.

Esse processo decorrente da estigmatização racial, através da negação aos negros da condição de sujeitos do conhecimento, conclui Carneiro (2005), faz com que estes se desvalorizem, se neguem, ocultem suas marcações históricas e sociais, e assim evitem a violência racial, ao assimilar os modos dominantes como o certo a ser seguido. Isso posto, nota-se que a racialidade dogmatiza os valores civilizatórios nos sujeitos, por meio do aniquilamento da capacidade cognitiva e da perda de confiança intelectual. Diante disso, observa-se o afastamento da coletividade e a exaltação da individualidade. Também se elabora a noção de que dificuldades cognitivas impedem a inclusão desses indivíduos, os quais precisam se dedicar com afinco a fim de superá-las.

Cognição, racialidade e subjetividade se entrelaçam e tanto determinam as posições sociais entre negros e brancos, como mascaram as desigualdades socioeconômicas, os efeitos do racismo e os privilégios, sob a ótica de leitura do mérito. Isto se dará em duas situações: a) pela exaltação daqueles sujeitos que marcados pelas adversidades raciais conseguiram superar dificuldades e ascender socialmente – caracterizando-se, assim, para os demais o desempenho

individual dos racializados como exemplo a ser seguido; b) pelo ocultamento das vantagens “naturais”, “históricas” e dos “bens sociais”. A negação desses privilégios dará sustento à falácia de que os membros dos grupos dominantes “vencem” pelo próprio esforço/dedicação. Na verdade, eles contam com investimentos familiares e prestígio dos pais e/ou amigos que ajudam na criação de redes de contato. O apagamento desses processos enaltece o discurso de que as conquistas dos “filhos da elite” são oriundas de esforço, dedicação e talento individual. Isso gera a ilusão de uma competição social justa entre os sujeitos que é mediada pelo mérito, mas que desconsidera os fatores raciais, econômicos, geográficos e de gênero.

Logo, o funcionamento do dispositivo de racialidade²⁹ no processo de democratização do Brasil, na Primeira República, impactará a condição do negro no país, mesmo que, posteriormente, aconteça o rompimento com as tradições darwinistas e eugenistas. Seus efeitos, porém, continuarão existindo seja no atraso intelectual da condição do negro, em virtude do baixo investimento em educação, após o período abolicionista, seja pela ideia de silenciar os discursos racistas por meio da narrativa da miscigenação e seu caráter apaziguador das relações raciais no Brasil. Segundo essa narrativa, a mestiçagem formaria uma sociedade embranquecida devido ao predomínio da raça branca sobre as demais. Essa corrente teve maior influência no período que vai de 1870 a 1930, sendo acolhida em diversos estabelecimentos de ensino e pesquisa. Estes locais, na época, abrigavam boa parte da elite intelectual nacional (SCHWARCZ, 1993) de cientistas e políticos, pesquisadores e literatos, que do interior dos locais de trabalho vão questionar os limites da mestiçagem.

Para Schwarcz (1993), cada área do saber trazia uma dimensão do assunto. Os museus etnográficos de Belém, São Paulo e Rio de Janeiro, por exemplo, usavam argumentos evolucionistas que explicavam cientificamente as diferenças, classificavam espécies, localizavam pontos de atraso. Já nos cursos de Direito, o argumento escorregava da cultura para a natureza, do indivíduo para o grupo, da cidadania para a raça. O universo das Faculdades de Medicina – nas quais a figura do médico e do cientista social se confundiam, dando lugar à imagem do higienista e do perito criminal, ambos intelectuais de intervenção política e social – foi marcado pela ascensão de personagens, como Nina Rodrigues, já citado. Suas pesquisas, no

²⁹ Este termo deriva da tese da pesquisadora Sueli Carneiro (2005), que é o resultado do epistemicídio e do genocídio. O epistemicídio representa os processos de negação de povos e grupos afrodescendentes como sujeitos de conhecimento, a partir da negação, ocultamento ou desvalorização de sua visão de mundo e dos seus saberes, tanto a partir do continente africano, quanto em sua diáspora. Já, o genocídio refere-se à eliminação dos povos estrangeiros porque tinham formas de conhecimento estranho. E se eliminavam formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estrangeiros. O conceito será desenvolvido ao longo deste item.

Rio de Janeiro, voltadas para a área da higiene pública e da epidemiologia, congregam o grosso dos esforços da escola de Medicina da região.

Neste contexto, o pensamento racial brasileiro de finais do século irá longe e até sofrerá algumas mudanças, mas a discussão de raça continuará presente em sua afirmação mais negativa quando busca falar de aspectos de deformações morais, sociais e econômicas. Conforme Gislene dos Santos (2002), numa tentativa de nos afastar das dimensões biológicas da discussão de raça, a temática ganha contornos de caráter cultural, em Gilberto Freyre. Esta reelaboração será importante por romper com o silêncio que recobria a questão racial. O impacto se revela em produções acadêmicas sobre o negro, por exemplo, com Florestan Fernandes; ou na fala de políticos, como Fernando Henrique Cardoso que, em relação a pesquisas da época, declara em discurso de posse a existência de um problema racial no Brasil. E, mais tarde, com as políticas de ações afirmativas gerenciadas pelo governo Lula.

Tendo em vista esse cenário sobre o ensino superior e sobre a intelectualidade negra, nosso interesse, a partir de agora, será apresentar os marcos universitários (movimentos de desenvolvimento e modernização, políticas públicas de acesso, reformas que possibilitaram a Pós-Graduação, pesquisas e carreira docente) que ensejaram o questionamento sobre a imagem da Universidade Pública. Cabe ressaltar que não temos a intenção de marcar os pontos mais importantes da história da universidade pública brasileira. A discussão busca somente reconhecer a relevância do espaço acadêmico como objeto inscrito em diferentes disputas que influenciam os modos de produção e de circulação de saberes na sociedade. O foco desta reflexão é o valor do ensino superior na mobilidade social dos sujeitos dentro da “sociedade da capacitação” (SENNETT, 2006), em que a capacidade é medida por sistemas de avaliação meritocráticos e novas técnicas/competências/habilidades são exigidas a cada momento, principalmente para população negra.

Como diz Sennett (2006), os indivíduos estão em processo constante de competição devido às demandas da “sociedade da capacitação”. A ascensão social, ao invés de garantir uma posição fixa, exige dedicação e formação das capacidades cognitivas a fim de assegurar projeção social. Tais processos implicam perceber o peso das instituições de ensino superior neste momento em que a sociedade se organiza por meio de disputas pautadas pela política cognitiva do mérito. Em nossa concepção, a organização desse sistema passa também por um recorte de raça em razão de os critérios de seleção, seja de entrada nas universidades, seja no mercado de trabalho, serem organizados por grupos não comprometidos com o rompimento desses privilégios.

Para isso, optamos em utilizar a perspectiva genealógica a fim examinar a relação entre o dispositivo de racialidade, o mérito e as universidades públicas brasileiras, pois, como afirmam Lemos e Júnior (2009), com base no pensamento de Foucault, ela ajuda a escrever a história por meio de perguntas que rompem com a ideia de “(...) uma história contínua, linear, teleológica, que buscava origens e semelhanças entre os objetos e as tentativas de estabelecer relações causais entre os acontecimentos” (LEMOS; JÚNIOR, 2009, p. 353). Através dela pretendemos discutir a democratização do acesso à universidade em meio aos valores, lógicas, discursos e conexões sistêmicas que consolidam o poder da supremacia branca (hooks, 2017) a qual, na visão de Carneiro (2005), ganha a forma do dispositivo de racialidade.

O conceito elaborado pela filósofa Sueli Carneiro (2005), apoiado no conceito de biopoder em Michel Foucault (2010), organiza a racialidade como dispositivo que constitui o contrato entre brancos – em que se cria a relação de subordinação social e/ou eliminação de negros e de outras etnias raciais. A iniciativa seria impulsionada pela articulação de técnicas disciplinares (derivadas do dispositivo de racialidade) e de eliminação (operacionalizadas pelo biopoder). Nesse sentido, o epistemicídio, que estrutura esse artifício junto com o contrato racial e o biopoder, desenha o processo de reificação da produção intelectual branca e de negação das conquistas dos negros. Diante disso, é possível afirmar que as práticas universitárias são capazes de regular as relações de privilégios entre grupos brancos e normatizar ações racistas nesses espaços, recorrendo a falsos dilemas como inclusão *versus* mérito, raça *versus* classe e políticas universais *versus* políticas focalizadas, como desenhou Danielle de Araújo (2019).

Isso posto, o texto apoia-se na genealogia como método a fim examinar a relação entre o dispositivo de racialidade, o mérito e as universidades públicas brasileiras levando em conta os discursos, a história desse espaço e as práticas sociais. Sendo assim, a genealogia empregada tem por objetivo problematizar “[...] as relações de saber-poder que produziram realidades, saberes e subjetividades, um modo de ser, de sentir e de pensar” (FOUCAULT, 2010, p. 21). Desse modo, estabelecemos um paralelo entre a construção da Universidade no Brasil e o mito da democracia racial para pensarmos o impacto disso na pouca presença negra nesses espaços. Para construir esse pensamento cruzamos documentos, dados, leis, discursos e situações do contexto em sua relação com o presente; evidenciamos conexões do passado que nos ajudem a entender a disparidade entre negros e brancos no ensino, tendo em vista o dispositivo de racialidade como tecnologia que atua nos processos de subjetivação e mostramos como a democratização das universidades públicas no cenário racial brasileiro forjou condições de produção, afirmação e consolidação de inferiorização dos sujeitos racializados.

Nosso ponto de partida será o estatuto das universidades brasileiras, criado em 1931 e em vigor até 1961, quando surge a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). O estatuto assegurava que para o estabelecimento de uma universidade seriam necessárias as seguintes faculdades: Medicina, Engenharia, Direito, Educação, Ciências e Letras. A Universidade de São Paulo (USP) apresentava, em relação aos objetivos da universidade, a proposta de fazer das faculdades de Filosofia, Ciência e Letras um eixo integrador do ensino básico e da pesquisa (OLIVEIRA, 2015).

A USP se destacava, inclusive, pelo grupo de intelectuais – Florestan Fernandes, Oracy Nogueira, Otávio Ianni, Fernando Henrique Cardoso e outros – debruçados em pesquisas sobre o negro. No entanto, as pesquisas que apontavam aspectos da democracia racial, mobilidade social e questão racial vividas pelos brasileiros não cruzavam sequer com a própria realidade da universidade em questão. Carvalho (2006) cita o caso do professor Ernesto de Souza Campos que, ao investigar a história da Universidade de São Paulo, percebeu que “[...] em mais de 20 fotografias sobre as mais diversas áreas de ensino e pesquisa conduzidas na universidade, não encontramos nem um único rosto que pudéssemos identificar como de uma pessoa negra, ou mesmo mulata, nem sequer entre os funcionários [...]” (CARVALHO, 2006b, p. 95).

Carvalho (2006) mostra como nos corredores da instituição, apesar das pesquisas e críticas sociais, o cenário era bem desigual. A presença de pessoas brancas acontecia de modo natural, tanto que movimentos negros denunciavam a universidade como espaços predominantemente brancos. A Frente Negra Brasileira (FNB) tornou-se um agente de críticas à realidade da academia. Criada em 1931, em São Paulo, essa associação de caráter político, informativo e educativo visava à integração dos negros na vida social, política, cultural e acadêmica. Carvalho (2006) afirma que, ao invés de os intelectuais da democracia racial se solidarizarem com as denúncias da Frente Negra Brasileira, eles a hostilizaram, rechaçando o movimento.

Na época, havia uma política de denúncia em relação à desigualdade racial no país, muito embora a questão não fosse discutida no interior das universidades dada a ausência de professores negros. Ainda que, contraditoriamente, as teorias que afirmavam a existência do racismo brasileiro saíssem desse ambiente segregado. Apesar de os docentes brancos não serem diretamente responsáveis pelo cenário, eles eram beneficiários desse sistema que os protegia de conflitos abertos sobre a perspectiva racial e mantinha o espaço elitizado. Desse modo, as práticas desse período repercutem no racismo acadêmico, vivido até hoje, por discentes e docentes que frequentam esses espaços, apesar dos avanços das últimas décadas.

A objetificação do negro o dimensiona numa posição infantilizada, pois ele é alguém que precisa que outro fale por ele. A ausência desses sujeitos nas práticas discursivas constrói a autoridade da fala, por vezes, desconectada da realidade dos sujeitos e das suas reivindicações. Além disso, forma-se um processo de dúvida e de dependência para validação do saber da sua posição/fala como autoridade/produzidor do saber porque, por muitos anos, quem podia falar era o outro e não ele. Nesse sentido, Fanon (2008) mostra o branco como aquele que segue o complexo de autoridade de chefe, enquanto o negro obedece a um complexo de dependência. Assim, quando um intelectual negro fala de si, em certa medida, ele desestabiliza a noção de autoridade do branco e a violência moderno-colonial.

Para Foucault (2014a), o discurso torna-se um elemento capaz de promover uma forma do exercício do poder dentro da sociedade:

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada organizada e redistribuída por certo número de procedimento que tem por função conjurar seus poderes e perigo, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2014a, p. 9).

O filósofo afirma que o discurso é um processo que se dá por meio da exclusão e da negação e, sobretudo, da produção de “positividades”, ou seja, “o poder de constituir domínios de objetos, a propósito dos quais se pode afirmar ou negar proposições verdadeiras ou falsas”. (FOUCAULT, 2014a, p. 11). Foucault propõe três grandes sistemas que atingem o discurso e o tornam um elemento excludente: a “palavra proibida”, a “segregação da loucura” e a “vontade da verdade”. No entanto, vamos nos restringir apenas à “vontade da verdade” que se refere a criação de procedimentos de exclusão em certos grupos sociais marginalizados que não contavam com o reconhecimento de suas palavras nos espaços de circulação dos discursos. Os loucos e os prisioneiros (encarcerados) são exemplos de indivíduos cujas palavras não recebiam a chancela da “verdade”, pois esta marca limitava-se a determinadas pessoas, determinadas ocasiões e determinados lugares. Pode-se incluir a essa lista os negros, uma vez que o discurso proferido por eles é visto como emotivo (RATTS e RIOS, 2002), deslegitimado intelectualmente (GONZALEZ, 1983c) e infantilizado. Essas “interdições” sobre o corpo racializado expressam os mecanismos do poder que chancelam quais vozes são legitimadas e quais não são, tal como os indivíduos apontados por Foucault. A “vontade de verdade” apoia-se em suportes institucionais como “sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios de outrora, os laboratórios de hoje” (FOUCAULT, 2014, p. 17), que restringem as possibilidades de discurso e das vozes a pronunciá-lo. Todo esse processo é realizado “pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado,

distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (FOUCAULT, 2014, p. 17). Desse modo, a “vontade de verdade” atua no sentido de mascarar toda a “prodigiosa maquinaria” para encontrar a verdade e, desta maneira, “justificar a interdição e definir a loucura”. Esta que poderia ser mais uma possibilidade de discurso, mas que termina por ser limitada, reduzida, excluída (FOUCAULT, 2014, p. 20).

Os discursos são meio de operação do dispositivo da racialidade, por meio deles são impostos código de conduta explícitos ou implícitos dos quais derivam as imagens associadas aos negros, tais como: o malandro, a mulata, o negro entretenimento (jogadores de futebol, artistas – os negros símbolos da democracia racial), etc. Segundo Carneiro (2005), esse processo é produzido pelos meios de comunicação, por distorções históricas e pelo sistema educacional. A educação exerce uma dupla função na relação entre discurso e o dispositivo de racialidade, pois ela pode legitimar a visão eurocêntrica que reforça a hierarquia racial por meio da deslegitimação da capacidade do negro. Sendo assim, os elementos discursivos, como afirma a autora, configuram a racialidade como dispositivo de saber/poder porque institui para todos os discursos verdadeiros (CARNEIRO, 2005).

Sueli Carneiro (2005) e José Carvalho (2006) afirmam que vozes negras vêm surgindo a fim de recontar a história da luta do povo negro contra o sistema racial dos excluídos, evidenciando os que fizeram esse percurso antes de nós. Por exemplo, Guerreiro Ramos reivindicou o lugar de sujeito no campo da intelectualidade, a partir do lugar de pertencimento à racialidade subalternizada; contudo, nunca conseguiu entrar na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Édison Carneiro também não ingressou na UFRJ; nem Clóvis Moura que ficou fora das universidades públicas do estado de São Paulo; muito menos Abdias do Nascimento que foi professor nos Estados Unidos e na Nigéria, durante o exílio da ditadura, e regressando ao Brasil, não conseguiu colocação no mundo da universidade pública brasileira (CARVALHO, 2006).

Diferentemente de Abdias do Nascimento, ao retornarem do exílio imposto por militares, intelectuais brancos voltaram aos seus postos ou foram relocados em outras posições (CARVALHO, 2006). O período da ditadura trouxe impactos para toda a sociedade. Nessa fase, como sabemos, a universidade brasileira sofreu interferências de toda a sorte (CUNHA, 2000). Professores e pesquisadores foram compulsoriamente aposentados; jovens docentes foram impedidos de progredir na carreira; reitores foram demitidos e interventores os substituíram. Também houve controle sobre a autonomia administrativa e financeira; interferência nos currículos, nos programas das disciplinas e nas bibliografias (CARVALHO, 2006).

Em contrapartida, a formação de uma aliança entre pesquisadores experientes e docentes fez com que os programas de Pós-Graduação recebessem recursos que possibilitaram a construção de novos campi e laboratórios. Além disso, a compra de equipamentos, a institucionalização da profissão docente, mediante o regime de tempo integral e de dedicação exclusiva levou as instituições públicas de ensino superior a ampliarem expressivamente o número de estudantes matriculados (CUNHA, 2000).

Para que “[...] os tecnocratas do poder realizassem seu projeto de crescimento econômico [...] (GONZALEZ; HASENBALG, 1982a), foi imposta a “pacificação” da sociedade civil. Conforme Hasenbalg (1979), não eram propícias pesquisas com temática racial:

Há vinte anos eram muito poucas as pessoas trabalhando esse tema. Eu tive medo de publicar o meu livro em 1979. Dez anos antes, Florestan Fernandes tinha sido expulso da USP, aposentado compulsoriamente. Durante todo esse período não se falou nada no país sobre relações raciais. Depois que Florestan publicou *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*, em 1965, e em 72 publicou *O Negro no Mundo dos Brancos*, a produção na ótica sociológica era ínfima, as condições políticas não eram propícias. A Antropologia, sim, continuou estudando o candomblé, a umbanda, que não eram coisas tão ‘perigosas’” (Gonzalez; Hasenbalg, 1979, p. 36)

Nas palavras de Thula Pires (2018), o estado do Rio de Janeiro monitorava movimentos negros, intelectuais negros e aliados³⁰. Isso demonstra que a ditadura não suportava nenhum discurso e/ou ato antirracista, podendo tal ação ser entendida como “comunista”.

Quando o regime autoritário começou a se esgotar e a classe acadêmica pôde retomar com mais liberdade suas atividades, o professor José Jorge de Carvalho (2006b) refletiu que os intelectuais brancos não esboçaram uma luta contra a segregação racial nas universidades. Em suas palavras:

Antropólogos com quem conversei contaram sobre seus interessantes encontros, nos anos 70 e 80, com negros e índios em Harvard, Colúmbia, Chicago, que ensinavam e estudavam nesses centros de saber através dos programas de ações afirmativas. Interrogados sobre por que não propuseram ações semelhantes no Brasil, me disseram duas coisas: ou que era “muito complicado”, ou que não era aconselhável fazê-lo porque o Brasil “é diferente” (CARVALHO, 2006b, p. 97)

³⁰ A autora enumera os principais nomes: Em documento datado de 09 de setembro de 1982, consta o monitoramento da “Reunião do Grupo União e Conscientização Negra (GRUCON), realizada em Goiânia. Nele, o agente destaca na área do Rio de Janeiro sete entidades engajadas na luta do Movimento Negro: 1- Movimento Negro Unificado (MNU), 2- Grupo de União e Conscientização Negra (GRUCON), 3- Movimento Negro da Baixada (MNB), 4- Clube Palmares (Volta Redonda/RJ), 5- Grupo de Danças OLORUM BABA MIM, 6- Associação Cultural Afro-Brasileira e 7- Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA). Destaca a participação nas reuniões e atos promovidos pelo Movimento Negro das seguintes pessoas: Carlos Alberto de Oliveira (Caó), Daniel Aarão Reis, Márcio Moreira Alves, Gerson Miranda (Togo), Januário Garcia, Ronaldo Conde, Raymundo de Souza Dantas, José Maria Nunes Pereira, Clóvis Brigarão, Neiva Moreira, Carlos Contini, Abdias Nascimento e Maria Regina Soares de Lima. Indica como militantes expressivos do Movimento Negro: Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg (PIRES, 2018, p. 1069).

Observa-se então uma luta contra o autoritarismo, mas não contra a segregação racial que existia no mundo acadêmico. Nesse período, as organizações estudantis haviam recuperado o espaço de atuação que lhes fora tirado. Cabe ressaltar o protagonismo dos estudantes universitários, ao longo do processo de estruturação do ensino superior público no país. No auge da inauguração do Estado Novo (1937-1945) e da onda repressiva, foi criada a União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1938. O coletivo de estudantes produziu um estatuto junto a representantes do Ministério da Educação da época, e de discentes de 80 Centros Acadêmicos e Associações Estudantis, reivindicando um projeto de política educacional mais inclusivo e menos autoritário para as universidades. A demanda em nada coincidia com a política autoritária do Governo Vargas.

[...] a universidade aberta a todos; a diminuição das “elevadíssimas e proibitivas” taxas de exame e de matrícula, as quais faziam a seleção pelo nível de renda em vez das “capacidades comprovadas cientificamente”; [...] o “exercício das liberdades de pensamento, de cátedra, de imprensa, de crítica e de tribuna”; o rompimento da dependência da universidade diante do Estado, propondo a eleição do reitor e dos diretores das faculdades pelos corpos docente e discente, representados no conselho universitário; [...]; a elaboração dos currículos por comissões de professores especializados e representantes estudantis; [...] (CUNHA, 2000, p. 169).

Apesar de o período político não ser favorável às reivindicações, este abriu caminho às críticas mais radicais ao ensino superior brasileiro, ao longo do tempo. A participação de estudantes na dinâmica universitária é pautada em vários trabalhos acadêmicos, como o de Roger Richer (2020), que reflete acerca da importância dos coletivos negros no tensionamento de ideias na UNE; o de Stephanie Lima (2019), sobre a participação das populações LGBT nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas; e a pesquisa dos professores Antônio Guimarães, Flavia Rios e Edilza Sotero (2020) que mostra o papel decisivo que coletivos negros estão tendo na recepção de estudantes cotistas e na afirmação das políticas de cotas nas universidades públicas. Neste sentido, observa-se também as disputas pautadas pela experiência social, cultural, política e racial de cada grupo de estudantes para estar na universidade.

Na esteira do desenvolvimento universitário, temos os programas de Pós-Graduação (PPG), pesquisa e carreira, que cresceram bastante no período militar. Os PPG impulsionaram a universidade brasileira que fomentou a pesquisa e a educação continuada no ensino superior, antes muito calcada na graduação e na formação profissional, contribuindo assim para a inovação e o desenvolvimento técnico-científico no país. Isso se deu graças ao intercâmbio com universidades da Europa e dos EUA, decorrente da passagem de brasileiros em programas de doutoramento e estágios de pesquisa, assim como da chegada de professores visitantes. (CUNHA, 2000).

Um exemplo dessa influência foi o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). A criação do Instituto significou um grande avanço no ensino superior, marcado pela inovação acadêmica e profundamente influenciado pelos padrões de organização universitária dos EUA. Entre suas características estavam a organização da Pós-Graduação e o regime de dedicação exclusiva dos docentes ao ensino e à pesquisa.

Outro fator importante foi a articulação entre Pós-Graduação e promoção na carreira docente. Tal relação possibilitou a formação de professores mais qualificados que pudessem atender à expansão quantitativa do ensino superior; o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da capacitação adequada de pesquisadores; e assegurou a expansão do quadro de intelectuais do setor nacional. Em suma, o crescimento e o sucesso da Pós-Graduação associam-se, em parte, ao regime militar, dada a troca de saber com os países de cultura ocidental e o impulsionamento da carreira docente.

Outro momento que marca o crescimento das universidades são as políticas públicas do governo Lula (2003-2010). Uma mudança no direcionamento da política possibilitou maior acesso ao ensino superior no Brasil, por meio de programas como o Programa Universidade para Todos (ProUni)³¹, Universidade do Brasil (UAB)³² e Reuni (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais)³³. Tais modalidades apresentam características distintas, embora comunguem o mesmo objetivo de superar as desigualdades – social, histórica e racial – presentes na sociedade.

Para os autores Thiago Pereira e Luís Fernando Silva (2016), as medidas que têm por finalidade garantir a inclusão de jovens das classes populares no ensino superior acabam por romper com a lógica hegemônica no país, pois o antigo padrão de acesso às universidades públicas – relação entre escola particular-cursinho-universidade – ganha outra dimensão de entrada. Diante da nova dinâmica, os corredores universitários passam a acolher outros

³¹ O ProUni – Programa Universidade para Todos – tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal, em 2004, e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa. ACESSO ÚNICO. Portal Único de Acesso ao Ensino Superior. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br>. Acesso: 06 jan. 2023

³² “(...) é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal (...)”. UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br>. Acesso: 06 jan. 2023.

³³ Conforme o site do governo “(...) o programa contempla o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país (...)”. REUNI. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br>. Acesso: 06 jan. 2023.

estudantes, principalmente negros, indígenas, alunos de escola pública e demais. Essa mudança tem seu ápice com a Lei nº 12.711 (2012), conhecida como Lei de Cotas, que regulamenta nacionalmente a reserva de vagas para estudantes pretos, pardos e indígenas nas escolas públicas, em todo o sistema de educação superior e no ensino técnico federal.

A elaboração desse marco está em consonância com a “Conferência Contra o Racismo” realizada em Durban, África do Sul (2001), que solicitava aos Estados a elaboração de programas direcionados aos negros e a destinação de verbas para as áreas de Educação, Saúde, Habitação, Saneamento e Proteção ao Meio Ambiente (CARNEIRO, 2005). Instituiu que governos promovessem acesso a emprego e investisse em políticas de ações afirmativas. Desse encontro resultaram mecanismos de promoção da igualdade em geral, principalmente, as ações afirmativas ao ensino superior. O estabelecimento das cotas produziu tensionamentos na sociedade civil e nos centros universitários, pois desestabilizava a lógica de funcionamento da estrutura meritocrática acadêmica, em vigor desde suas origens. Sendo assim, começou-se a promover um reposicionamento das relações raciais entre professor e aluno; uma revisão das interpretações sobre a dinâmica racial na sociedade e um questionamento de autoridade para com assuntos teóricos e epistemológicos. Isso provocou o reconhecimento do povo negro em torno da importância da educação para a sua emancipação.

Partindo da concepção da universidade como espaço de disputa inscrita sobre o regime de saber, buscamos até aqui apontar indícios de como, desde o período colonial, construiu-se e, ao mesmo tempo, refutou-se, a participação do povo negro na formação de uma classe intelectual. Essa dinâmica atravessa, até hoje, a condição negra, embora essa realidade tenha sido transformada pelas ações afirmativas do século XXI que já permitem uma maior participação desse grupo. Além disso, o aumento desses sujeitos na universidade pode ser percebido através de um número maior de coletivos negros existentes nas universidades federais, como afirma Zélia Amador de Deus (2020). Esse “enegrecimento” do espaço acadêmico, tal como diz Amador de Deus (2020), num primeiro instante evidenciou a diversidade de discentes nos cursos de graduação, a articulação de múltiplos referenciais teóricos, práticas institucionais e estudantis de permeância desses alunos. Tais situações reverberaram nos cursos de Pós-Graduação, pois as pessoas passaram a pleitear essas mudanças também nos cursos de mestrado e doutorado.

No entanto, as transformações nesse segundo momento aconteceram por meio de mobilizações político-institucionais, tal como a portaria de cotas para Pós-Graduação (2016) e por um agir coletivo dos alunos que entenderam que as ações afirmativas na Pós-Graduação se tensionavam com o ideal meritocrático. Isso os levou a criar alternativas de organização que

ajudassem os candidatos a perceber o modo de funcionamento do sistema da Pós-Graduação, porque os argumentos contrários à presença desses sujeitos nesse espaço se apoiam no ideal da meritocracia e na preocupação/preservação da excelência acadêmica dos programas, como salienta Venturini (2019).

2.2 A mobilização negra na educação: do pré-vestibular aos cursos preparatórios para Pós-Graduação (CPP)

“Eu só tô tentando achar. A autoestima que roubaram de mim” *Autoestima – Baco Exu do Blues*

Partindo da noção de hierarquia cognitiva (PINHEIRO, 2020), que estabelece a relação entre lugares e sujeitos de produção e reprodução de conhecimento e, tendo em vista a dificuldade de intelectuais negros se consolidarem nos espaços universitários, voltamo-nos aqui sobre esta realidade dentro da Pós-Graduação. Segundo Pinheiro (2020), o conceito articula-se por entre diferentes autores: “o pensamento abissal” (SANTOS; MENESES; NUNES, 2004); “a colonialidade do saber” (LANDER, 2005) e “as assimetrias do conhecimento” (CONNELL, 2007). A pesquisa em questão, com enfoque nas relações geopolíticas no âmbito internacional, de centro-periferia, visa entender a legitimação do conhecimento científico, em decorrência da conexão entre os lugares e sujeitos produtores de conhecimento. Além disso, o texto permite também traçar paralelos com as divisões e hierarquias internas do Brasil, como entre as regiões Sudeste e Norte e Nordeste.

Nesse sentido, é preciso aproximar a noção de hierarquia cognitiva (PINHEIRO, 2020) da concepção de raça de modo a evidenciar a meritocracia moderna como dispositivo de produção e reprodução da estrutura racial, tendo em vista a inferiorização intelectual do negro e a legitimação do branco como portador e produtor de conhecimento. A racialidade e a política patriarcal podem ser entendidas como elementos estruturantes do mundo moderno (MIGNOLO, 2017). O racismo, conforme Carneiro (2005), Hall (2003), Mbembe (2018), Ferreira da Silva (2014), Mignolo (2017) e Costa-Bernardino, Torres e Grosfoguel (2018), representa um elemento classificador das relações de dominação da modernidade, passando pela divisão do trabalho e pelas hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero e de crenças. Isto

torna a raça o elemento comum no entendimento da atuação da meritocracia dentro do sistema-mundo moderno/colonial.

Já vimos, no capítulo 1, que o mérito remete à virtude política e social de rejeição ao sistema aristocrático, que dava como natural as diferenças entre pessoas. Assim, contrapondo-se à política da aristocracia, constrói-se um governo que tem por base o mérito e que pensa na preservação do conjunto da vontade geral em vez de pensar nos interesses obscuros e particulares, como era antes. Essa dinâmica marca o momento histórico de ascensão da burguesia ao poder. Não obstante, oculta práticas que se articulam e se realinham em contrário à vontade geral. A demarcação entre razão e emoção, a busca pela realização individual, o esforço e a iniciativa pessoal são valores e qualidades a serem enaltecidos. Por isso, o mérito, ao longo do tempo, se autorreproduzirá em outras circunstâncias e momentos que não apenas na educação e na vida política.

Diante desse quadro, entende-se o mérito como dispositivo que, posto em prática, engendra relações de poder em diversos os níveis. Essa compreensão faz alusão ao conceito de dispositivo em Foucault (2010b). Segundo o autor:

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (FOUCAULT, 2010b, p. 120)

Deste modo, o conceito foucaultiano de dispositivo recai também sobre o mérito, uma vez que, no sistema moderno-colonial, este se associa aos elementos da racialidade, do epistemicídio e do patriarcado. Não é à toa Carneiro (2005) entender, por sua vez, que a própria racialidade opera de forma complexa, na qual incluímos a meritocracia. É possível dizer que tais elementos estruturam o mérito, cuja ação incide sobre os corpos atravessados pela ideia de raça na Modernidade. Implicitamente, o mérito toma algumas trajetórias como a norma e, portanto, sem marcadores depreciativos de raça (formando benefícios e privilégios históricos). Ao mesmo tempo destacou outras e – nesse processo amplamente documentado que inclui as questões de gênero (MBEMBE, 2018; FEDERICI, 2017) – isentou-lhes de mérito. Nas dicotomias modernas entre corpo e mente, o mérito, como produto do intelecto descorporificado, funcionava como um oposto para a alta visibilidade dos corpos racializados e sexualizados. Assim, o dispositivo do mérito incide de maneira mais contundente sobre pretos, indígenas e outras etnias, mulheres, os corpos hiper visíveis, transformando-se em restrição, exclusão e rejeição e/ou até extermínio (das populações ou dos saberes). Por sua vez, os corpos

brancos atuam como o lugar em que o mérito se oculta, seja por meio da estrutura de poder desse grupo, seja pelos discursos e condutas que preconizam a meritocracia como justiça social democrática. Isso resulta na ação do Estado, das instituições e dos indivíduos a favor da legitimação dessa “ordem”, entendida como aquela que não somente organiza a democracia como impede o caos.

Conforme dito, a raça integra o diagrama desse dispositivo, dado seu papel na construção do sistema mundo moderno-colonial (MIGNOLO, 2017). Segundo Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado e Joaze Bernardino-Costa (2018), o racismo é uma lógica estruturante porque organiza “[...] todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas [...] junto com as identidades e subjetividades, de tal maneira que divide tudo entre as formas e os seres superiores e outras formas e seres inferiores [...]” (GROSGOUEL; MALDONADO; BERNARDINO-COSTA, 2018, p. 80).

Ao lado da racialidade, temos o epistemicídio (SOUSA SANTOS, 2019), que trata da destruição de conhecimentos concorrentes entendidos como não científicos. Segundo Boaventura Sousa Santos (2019), o processo colonial se assenta em dois pilares: o genocídio, a eliminação dos povos colonizados e o epistemicídio, o apagamento de saberes desse grupo. A atuação do epistemicídio vai para além do processo de negação do conhecimento, pois abrange a negação e a desvalorização da visão de mundo do indivíduo (CARNEIRO, 2005).

Isto possibilita a consolidação de valores como o individualismo e o afloramento de inseguranças em torno de capacidades intelectuais, principalmente, entre negros. As entrevistas de alunos negros candidatos à Pós-Graduação denunciam esta insegurança que prontamente dá lugar à autoafirmação, tão logo em presença de outros que lhes pareçam iguais, conforme transcrevo abaixo:

Um dos pontos foi o que mencionei sobre me sentir acolhida e integrada – porque não era a única preta no curso. Eu senti em todos que deram o curso, que eles não apenas apresentaram e discutiram conteúdos, eles também passaram afeto e empatia nas falas ao falarem sobre suas experiências, confessarem que também sentiram e sentiam inseguranças, mas, que devíamos tentar sim o processo, porque devemos e podemos ocupar estes espaços (Entrevistada F-5, 05/05/2020).

Para a entrevistada F-5, foi importante encontrar outras pessoas pretas naquele ambiente. Na sua opinião, isso gera um sentimento de acolhimento e pertencimento que a fazia se sentir à vontade e segura durante os encontros. Isso aponta que as dificuldades educacionais, por vezes, não passam somente pelo domínio insuficiente do conteúdo programático (conceitos, teorias) ou ausência de uma técnica de estudo para Pós-Graduação, mas por questões

emocionais que impactam o processo de aprendizado. No caso de uma criança ou jovem negra, o racismo faz com que alguns indivíduos abandonem o espaço educacional por não quererem passar a maior parte do tempo convivendo com agressões (piadas, questionamentos e/ou inferiorização da capacidade, isolamento, etc.) e a falta de referências de sua herança cultural.

Aqueles que não abandonam a trajetória educacional optam por ser tornarem os alunos “Nota Dez” das escolas como meio de serem respeitados. Beatriz Nascimento (2018) aborda os impactos do racismo na educação. Ela defende que as crianças negras possuem problemas educacionais por conta da solidão racial. “Acho que muita criança negra tem problema e é por isso que não estuda, e muitas vezes não passam de ano, têm dificuldade na escola por causa de um certo tipo de isolamento que não é facilmente perceptível.” (NASCIMENTO, 2018, p. 251).

Seus apontamentos partem não só da experiência enquanto estudante negra, como também de estudos e observações de campo. Ela narra o quanto a escola lhe pareceu um lugar de solidão e de combate à dominação racial. Para romper esse processo, ela precisou se colocar como uma aluna excelente: “No meu caso específico, o mecanismo para romper com esta situação de adversidade em que eu vivia, era justamente estudar e tirar cem, que era a nota máxima na minha época” (NASCIMENTO, 2018, p. 249). De acordo com a pesquisadora, essa situação ganhou outros contornos na universidade. Isso porque ela passou a organizar e participar de um grupo de estudo/pesquisa que se tornou um lugar de apoio emocional e intelectual (NASCIMENTO, 2018).

Os pontos de vista acima indicam os modos de produção do dispositivo do mérito junto à racialidade na educação. Ele esconde e/ou minimiza certas questões subjetivas, tal como a solidão negra, no processo formativo/de aprendizado. O apagamento dessa questão ao mesmo tempo que naturaliza posições hegemônicas, por outro lado, reforça a educação para o negro como algo complexo e de difícil acesso. Algo que toca na esfera emocional e intelectual.

É assim que o mérito cria uma lógica divisora entre os sujeitos dentro da esfera da educação. Marcando positivamente alguns sujeitos e institucionalizando o afastamento dos considerados inferiores – a “aluna nota cem” *versus* a aluna “incapaz”. Isso sem pensar em explicar as falhas sistêmicas e a discriminação racial presente no processo educacional que costuma relegar os mesmos indivíduos ao grupo dos incapazes. Desse modo, avalia Carneiro: “[...] a dinâmica instituída pelo dispositivo de poder é definida pelo dinamismo do Ser em contraposição ao imobilismo do Outro.” (CARNEIRO, 2005, p. 40). Pode-se afirmar, então, que essa dinâmica faz com que alguns sujeitos negros busquem a excelência como meio de confrontar os estigmas raciais estabelecidos pelo dispositivo de mérito, o que ocasiona uma maior pressão para seus pares que não conseguem tal feito.

Para Frantz Fanon (2008), o desejo do negro em mostrar a força do seu pensamento e sua mente equiparáveis aos do branco nasce da crença de que o domínio da razão é condição para qualificar alguém como humano. Na prática, o uso da racionalidade foi tornado estratégia de subjugação racial, hierarquização, dominação e distinção. No entanto, Fanon (2008) salienta que mesmo que o sujeito negro afirme sua inteligência ou adquira atitudes “civilizadas”, o racismo o encontra em qualquer circunstância e lugar, pois os olhos do branco o fixam como negro, ainda que sua razão reconheça que “[...] o negro é um ser humano [...]” (FANON, 2008, p. 99). Em *Pele Negra, Máscaras Brancas*, Fanon narra o peso que os negros carregam ao se destacarem. A tentativa de escapar ao mito negro (FANON, 2008) exige essa excelência de postura e condução em oposição ao outro lado que espera o erro a qualquer momento. Em virtude do seu corpo, o negro está preso ao julgamento intelectual da branquitude. Quando ele acerta, teme errar; quando erra, já era esperado.

Assim, o enquadramento colonial fixou uma identidade e comportamento pré-estabelecido aos sujeitos negros, diferentemente dos brancos que tomam sua identidade racial como norma e padrão, tanto que eles nem mesmo a entendem como um marcador racial. Nos relatos de Fanon:

Era o professor negro, o médico negro; eu, que começava a me fragilizar, tremia ao menor sinal de alerta. Sabia, por exemplo, que, se o médico cometesse um erro, estariam acabados, ele e todos os que o sucedessem. O que se pode esperar, na verdade, de um médico negro? Enquanto tudo estivesse correndo bem, era alçado às nuvens, mas cuidado, não faça nenhuma besteira, em hipótese alguma! O médico negro jamais saberá a que ponto sua posição beira o descrédito (FANON, 2008, p. 97).

Dessa forma, o mérito, que fornece a motivação da classe burguesa como estratégia de demarcação e ascensão, tem a racialidade como um dos seus pontos de separação e hierarquização: brancos e negros; cidadãos e não cidadãos (selvagens). Nessas dinâmicas de demarcação, ocorre o investimento sobre a figura patriarcal do conhecimento, seu *locus*, sua ordem mundial legitimada (MIGNOLO, 2017). Essa figura é o homem europeu, cristão e burguês. Segundo Lugones (2019), ele é o sujeito civilizado, capaz de governar a vida do coletivo, uma criatura com mente e razão. A partir disso, as hierarquias dicotômicas se impõem, costuradas à historicidade das relações, inclusive a das relações íntimas. Nesse cenário, a mulher, não colocada lado a lado desse homem, é sexualmente pura, passiva e doméstica. Alguém sempre “a serviço de”, ela reproduz a humanidade e o capital apenas (LUGONES, 2019).

E assim, o mérito se inscreve como dispositivo cujos procedimentos e práticas proclamam a superioridade de determinados grupos, reforçando a marcação social decorrente

da ideia de raça e gênero. Essas marcações se ocultam em discursos de inferiorização propagados pela opinião pública sobre a ausência de capacidade cognitiva para avançar dentro da sociedade. Assim também, formula-se o jogo em torno do mérito que reconhece as desigualdades históricas entre negros e brancos ao mesmo tempo que permite empregar a retórica da competência cognitiva. Essa mistura serve para explicar a ausência dos corpos negros, assim como a presença dos brancos, em determinados espaços na sociedade, como a universidade, especificamente a Pós-Graduação. Tal dinâmica controla o acesso a esses espaços e assegura a ideia de justiça social, de moral, ao mesmo tempo que mantém os privilégios dos grupos dominantes.

Desse modo, a ideia de hierarquia cognitiva (PINHEIRO, 2020), que organiza a relação de autoridade e subalternidade nos processos de construção e difusão do conhecimento, articula-se ao dispositivo da racialidade (CARNEIRO, 2005) e de mérito. Isso porque as hierarquias apoiam-se num conjunto de privilégios simbólicos, históricos, materiais, entre outros, que atravessam a política colonial moderna, bem como a estrutura da branquitude.

Os elementos que escreveram a história da Europa, dos Estados Unidos e de suas elites brancas como produtores globais de saber se fundamentam no genocídio e no epistemicídio. Tais processos, presentes no dispositivo de racialidade (CARNEIRO, 2005), que empregamos como base para o dispositivo do mérito. Por meio deles, como afirma Carneiro (2005), os meios de construção da filosofia ocidental se deram na forma de tradição, e o modelo hierárquico social passa pela ideologia do racismo. Assim, a geopolítica do conhecimento, utilizada para questionar a produção e a circulação do conhecimento presente no conceito de Pinheiro (2020), passa pela problematização de quem produz o conhecimento, para quem é produzido e em que contexto essa assimetria foi gerada. Para reforçar essa conceituação será utilizado o dispositivo de mérito. Ele terá a função de justificar e, com o tempo, naturalizar as divisões/ diferenças intelectuais, estabelecidas e as que estão por vir, com base nas relações étnico-raciais (os selvagens sem alma e sem intelecto e seus descendentes).

Desse modo, a relação entre hierarquia cognitiva (PINHEIRO, 2020), dispositivo de racialidade (2005) e mérito permite desvelar os elementos que estruturam a produção e circulação de conhecimento. Ela impacta a realidade dos que desejam fazer parte dos espaços de poder e articulação de saberes na sociedade, tal como a Pós-Graduação. Os pesquisadores e pesquisadoras que desejam ingressar nesses espaços são desafiados por assimetrias que impactam os processos de elaboração e difusão do saber. Por isso, os cursos preparatórios para ingressar na Pós-Graduação tornam-se ambientes para repensar as dinâmicas que envolvem o meio acadêmico. A ausência de negros, entre outras minorias, na Pós-Graduação significa, de

modo geral, sua exclusão da posição de sujeitos do conhecimento, como professores, autores, intelectuais. No máximo, respeitados por um saber tido como “orgânico”, uma posição subalterna que demarca uma ruptura com o que seria propriamente acadêmico.

Diante disso, o percurso metodológico deste trabalho se debruça sobre os CPP como iniciativas visando, em primeiro lugar, a democratização do ingresso nesses espaços e, em última análise, também a oxigenação dos fluxos de saber em um verdadeiro esforço contra-colonial. Para isso, contamos com um levantamento geral de cursos em funcionamento no Brasil, entre os anos de 2018 e 2021, observação participante e entrevistas com participantes de dois cursos da área de comunicação. Esses cursos têm como diferencial serem organizados por alunos cotistas e estarem voltados para minorias políticas usuárias de ações afirmativas. Apontamos isso, pois nosso trabalho não pretende esgotar as forças que articulam o dispositivo do mérito dado a existência dele em diversos cenários, como o mercado de trabalho (BENTO, 2002), espaços sociais (MULLER; CARDOSO, 2017) e nos espaços educacionais (VENTURINI, 2019; ARAUJO, 2019). As diversas análises da meritocracia apontam para uma rede heterogênea de atuação e de componentes que se articulam, tal como a hierarquia cognitiva (PINHEIRO, 2020), a geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2003), o pacto narcísico da branquitude (BENTO, 2002) e o privilégio branco.

Esses componentes constroem e modulam a experiência da meritocracia que inicialmente vigorou como forma de combate à aristocracia, e que, ao longo do tempo, tornou-se a ideologia do capitalismo ocidental para ascensão social. As pessoas a entendem historicamente como elemento reorganizador e de justiça social contra o nepotismo, favorecimento hereditário e interferências subjetivas de diversas ordens. Isso porque, idealmente, ela seria uma ciência formulada para impedir que regimes autocráticos promovessem a ascensão de pessoas não capacitadas.

Em certa medida, isso explica o fato de a meritocracia ser defendida pela opinião pública apesar do reconhecimento das desigualdades existentes entre os indivíduos. Ainda que esparsas, essas críticas ganharam certa visibilidade midiática, como no artigo de opinião escrito por pesquisadores do campo da educação publicado no Nexo Jornal, em 2022³⁴. O texto ressalta como a raça é um fator na estruturação das oportunidades educacionais no Brasil para estudantes indígenas e negros. De acordo com os autores, esses estudantes comparados a

³⁴CARVALHAES, Flavio; SENKEVICS, Adriano; RIBEIRO, Carlos. Meritocracia para quem? A interseção entre renda, raça e desempenho no Enem. *Nexo*, 4 jul. 2022. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/opiniao/2022/Meritocracia-para-quem-A-interse%C3%A7%C3%A3o-entre-rendara%C3%A7a-e-desempenho-no-Enem>. Acesso em: 17 jan. 2023.

estudantes brancos, com a mesma renda e desempenho, têm taxas de entrada menores no ensino superior que os outros.

Assim, se consideramos esse cenário descrito pelo jornal *Nexo*, podemos entender que os alunos que estão na base da pirâmide – os negros, indígenas, pessoas trans, entre outros – dependerão de desempenhos excepcionalmente altos para acessar o ensino superior. Isso porque os estudantes ricos, de desempenho baixo e/ou mediano, em virtude de suas condições financeiras, conseguem encontrar uma alternativa no mercado educacional. Dessa forma, esses alunos, ainda que desprovidos de talentos ou destaque excepcional, carregam consigo os privilégios socioeconômicos que lhes podem garantir sucesso sem uma dose tão elevada de esforço.

Na Academia, o conceito de hierarquia cognitiva cunhado por Pinheiro (2020) possui uma dimensão global sobre produções de periódicos, composição dos quadros e circulação do conhecimento nas ciências humanas, organizações científicas e agências de fomento. Os caminhos apontados pelo autor se entrelaçam com a chamada *geopolítica do conhecimento* e sua relação com os sujeitos envolvidos nesse processo, pois ela se faz presente na trama do dispositivo de mérito por meio dos indicadores de Pinheiro (2020). A geopolítica do conhecimento é o resultado da política colonial, que subjuguou povos, territórios e saberes, sobre o mundo, permitindo a consolidação de um sentido “euroamericano”³⁵ (MBEMBE, 2018) por meio da centralidade de periódicos e referências bibliográficas, centralidade essa que tem o poder de definir uma agenda para o resto do mundo. Essa política trata o conhecimento de maneira territorializada, ou seja, há uma relação com a história do local enfatizando a questão política e econômica.

Ao entrelaçar esse movimento que alçou a Europa à condição de lugar privilegiado da enunciação racional e, portanto, do saber científico, dando aos europeus – e a partir do final do século XIX e início do XX, aos americanos – o poder de classificar todos os outros, ou seja, conferindo-lhes um maior ou menor grau de humanidade, a geopolítica do conhecimento colocou esse grupo num lugar de merecimento e os demais num lugar dependência e/ou de incapacidade de ocupar tal espaço. O dispositivo do mérito circunscreve esses elementos que já circulavam desde a sociedade moderna colonial e que trazem consigo uma organização de

³⁵ Essa expressão é utilizada por Achille Mbembe no livro *Crítica da Razão Negra*. O termo diz respeito a centralidade não só da Europa, enquanto principal eixo colonial e imperial no mundo, mas também dos Estados Unidos, mesmo se tratando de uma ex-colônia.

produção e circulação entre territórios e sujeitos, sempre pautada pela Europa, e que hoje, engloba os Estados Unidos (MBEMBE, 2018).

O professor Carlos Walter Porto-Gonçalves (2005), por seu turno, argumenta que a geopolítica do conhecimento caracteriza o conhecimento produzido fora dos centros hegemônicos, ou o escrito em outras línguas que não as hegemônicas, como saberes locais. Segundo o autor, essa política demarca o que seriam “saberes” e “saberes regionais”. Desse modo, ao fazer um paralelo com o espaço educacional brasileiro, observamos também uma assimetria entre os territórios e os produtores que sustentam a trama da meritocracia a nível nacional.

No Brasil, essa demarcação de saberes se deu entre Sudeste, Norte e Nordeste. A primeira região seria o centro. Esse processo é perceptível por meio do nível de investimento na área educacional e seu impacto nos cursos de Pós-Graduação. Conforme Venturini (2019), as regiões do Norte e Nordeste possuem menos programas de Pós-Graduação, se comparadas à região Sudeste, com maior concentração e com programas considerados de excelência. As duas regiões³⁶ apresentam maior quantidade de pretos, pardos e indígenas em contraste com o Sudeste. Outro dado relativo à geopolítica do conhecimento no território brasileiro é o fato de a região Sudeste concentrar recursos investidos na formação de mestres e doutores (SILVA; FILHO; DA HORA, 2019).

Esse cenário se inaugura pela expansão dos cursos de Pós-Graduação durante o período da ditadura militar. Segundo Elias Nazareno e Alexandre Herbetta (2019), nos anos de 1970, os recursos destinados à ciência e tecnologia eram tantos, que resultaram na “[...] centralização da criação e dos recursos destinados à Pós-Graduação para as regiões Sudeste, Sul e o Distrito Federal, fundamentalmente para os estados do Rio de Janeiro e São Paulo [...]” (NAZARENO; HERBETTA, 2019, p 105). As agências investiam nesses centros que, conforme os critérios de avaliação, apresentavam como os mais promissores. Cabe considerar que esses espaços de pesquisas estavam localizados em estados com maiores taxas de investimento na economia e cultura do país. Ao analisarmos o cenário geopolítico do conhecimento no Brasil, vemos que

³⁶ Segundo relatório do IBGE, a população de cor preta distribui-se pelo território nacional, na proporção de 6,1% na Região Norte, 34,9% no Nordeste, 45% no Sudeste, 8,9% no Sul e 5,1% na Região Centro-Oeste, enquanto em relação à população identificada como parda, 12,6% encontram-se na Região Norte, 42,4% no Nordeste, 32,7% no Sudeste, 4,4% no Sul e 7,8% no Centro-oeste.

IBGE. Distribuição Espacial da População Segundo Cor ou Raça – Pretos e Pardos. 2010. Disponível em: https://geoftp.ibge.gov.br/cartas_e_mapas/mapas_do_brasil/sociedade_e_economia/mapas_murais/brasil_pretos_pardos_2010.pdf. Acesso em: 03 fev. 2022.

essa realidade ainda persiste, apesar de promessas e ações específicas para aumento dos investimentos e incentivo a estudos na região³⁷.

Com as políticas públicas de expansão do ensino superior e a criação e desenvolvimento de cursos de Pós-Graduação, desenvolvidas na primeira década deste século, ocorre um novo fluxo entre as regiões. Os profissionais formados no Sudeste tendem a ocupar cargos de docência em outras regiões. No entanto, o investimento nos cursos de graduação não significou o mesmo aumento de vagas e de programas de Pós-Graduação, o que fez com que os estudantes e pesquisadores procurassem os programas do Sudeste ou do Sul na hora de se qualificar. Esse movimento novamente exacerbou as diferenças de raça, gênero, sexualidade e classe, presentes no dispositivo do mérito, indicando quem poderia ter acesso a essa forma de educação continuada e quem não teria condições de fazê-lo.

O estabelecimento da assimetria dos conhecimentos regionais no processo contemporâneo é um desafio para o sistema de Pós-Graduação no país. Além dessa desigualdade, há o legado epistemológico das teorias que entendem a produção dos saberes de regiões periféricas ou marginais como uma fonte de dados para interpretação dos centros, considerados universais ou neutros por excelência.

Para Pinheiro (2020), a periferia torna-se fonte de dados para produção de reflexões nesses centros. Fora do contexto regional brasileiro, o autor faz uso do trabalho de Émile Durkheim, em *As Formas Elementares da Vida Religiosa*, sobre o povo Arrernte, população originária da Austrália, e do estudo de Pierre Bourdieu sobre o povo Kabila, durante a ocupação colonial da Argélia. Esses trabalhos servem para demonstrar a apropriação dos contextos periféricos como fonte de dados, e como, a partir daí, é criado o sistema de categorias dos intelectuais metropolitanos.

Seja no Brasil ou globalmente, o mérito acadêmico está atravessado por questões geopolíticas que constroem relações de centro e periferia. Tais questões são responsáveis pela produção de um *locus* de enunciação desigual cujas origens coloniais, geográficas raciais e/ou de gênero e sexualidade muitas vezes são desconsideradas. Além disso, elas promovem um efetivo deslocamento de indivíduos a fim de participar desses círculos consolidados, legitimados de produção de saber. Assim, nota-se também que as pesquisas produzidas no

³⁷ No portal da Capes, encontra-se edital de incentivo para criação de Pós-Graduação na região da Amazônia. CAPES. Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) na Amazônia Legal. 19 mai. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/programas-estrategicos/desenvolvimento-regional/programa-de-desenvolvimento-da-pos-graduacao-pdpg-na-amazonia-legal>. Acesso em: 28. jan.2023

centro possuem maior velocidade de distribuição e são vistas como universais e neutras (PINHEIRO, 2020).

As teorias nesses grandes espaços possuem mais visibilidade e aparecem como únicas. O contexto de origem do pensamento é amortecido, fazendo esquecer outras produções, assim como se desconsidera que existem múltiplas formas de saberes sendo articuladas que não ganham projeções, que são silenciadas, até mesmo apagadas. Às vezes, esse conhecimento alcança notoriedade apenas se acolhido pelo centro. Esse contexto dificulta uma diversidade epistêmica e afirma uma lógica de separações sucessivas e de reducionismos.

Tal movimento deve ser problematizado, devendo-se entender em que situação ele é produzido, sob quais critérios, por quem e para quem. Estes questionamentos se relacionam com o *modus operandi* do mérito como dispositivo, pois, se consideramos que existe um espaço que é o centro do mundo, de que maneira, então, outros pensamentos serão reconhecidos e quais critérios tornariam visíveis ou legítimos esses outros modos de ser, de ver e de se estar no mundo? Na Pós-Graduação brasileira, as ações afirmativas trazem esse e outros questionamentos, possibilitando, em um futuro próximo ou longo prazo, a revisão desse sistema ao trazerem outras vozes para o debate.

Essa visão engloba os produtores subalternizados de conhecimento, nascidos nas periferias, e que, silenciados pelas estruturas de poder-saber, criam a postura de que outros, mais “intelectualizados”, precisam falar por eles (SPIVAK, 2010). Conforme Gayatri Spivak (2010), em *Pode o Subalterno Falar?*, a discussão da relação do subalterno com o discurso ocidental implica problematizar o silenciamento desse grupo e o papel do intelectual pós-colonial diante da política hegemônica. Para Spivak (2010), os intelectuais pós-coloniais que desejam “romper” com essa estrutura de opressão, falando ou traduzindo o discurso desses Outros para os termos hegemônicos, não estão, na verdade, rompendo com o esquema dominante; ao contrário, estão retirando a capacidade desses indivíduos como agentes e os tornando objeto.

O pensamento de Spivak (2010) está relacionado à discussão acerca da subjetivação da mulher subalterna, a partir da disputa entre a tradição védica e a legislação colonial britânica em torno do sacrifício da viúva. Partindo desse contexto de disputas, trazemos uma passagem de Lélia Gonzalez para reflexão, combinada ao pensamento de Spivak dentro da academia e sua reverberação nos cursos preparatórios.

[...] uns brancos muito legais convidaram a gente prá uma festa deles [...]. Negócio de livro sobre a gente, a gente foi muito bem recebido [...]. Chamaram até prá sentar na mesa onde eles tavam sentados, fazendo discurso bonito, dizendo que a gente era oprimido, discriminado, explorado.[...] Só que tava cheia de gente que não deu prá gente sentar junto com eles. [...] Eles tavam tão ocupados, ensinado um monte de

coisa pro crioulo da plateia, que nem repararam que se apertasse um pouco até que dava prá abrir um espaçozinho e todo mundo sentar junto na mesa.[...] foi aí que a neguinha que tava sentada com a gente, deu uma de atrevida. Tinham chamado ela prá responder uma pergunta. Ela se levantou, foi lá na mesa prá falar no microfone e começou a reclamar por causa de certas coisas que tavam acontecendo na festa. [...] Agora ta queimada entre os brancos. Malham ela até hoje. Também quem mandou não saber se comportar? [...] (GONZALEZ, 1984, p. 223).

A passagem acima descreve como as estruturas de poder e opressão mantêm o subalternizado silenciado, mesmo quando se pronuncia por ele. Além disso, aponta a estratégia hegemônica relacionada ao medo de falar e “[...] ficar queimada [...]”. A expressão representa uma possível exclusão, o menosprezo ao indivíduo dentro do espaço, por ele não ter sabido agir conforme as normas criadas pelo grupo dominante e por ter questionado os padrões presentes.

Esse tipo de violência é naturalizado, visto que tais comportamentos não poderiam jamais acontecer dentro das instituições, constituindo-se como parte dos jogos de poder que atravessam as competições, alianças e tramas acadêmicas. Tal violência, porém, atinge qualquer indivíduo de grupo minoritário, seja mulher negra ou homem negro, indígena, trans ou outros. A maior incidência sobre esses corpos dificulta a construção de ações que interrompam o pacto de silêncio desse jogo. O fato de haver poucos indivíduos minoritários na universidade em posições de reitores, coordenadores e docentes reforça certas práticas institucionais e permite que os corpos subalternizados se sintam desautorizados diante dos demais e/ou sem forças para denunciar casos de assédio. O temor em relação à denúncia dá-se porque a vítima não deseja reviver os episódios traumáticos e ao mesmo tempo teme que sua denúncia seja minimizada e, isto a leve a perder apoio dentro da instituição e a coloque em isolamento.

Nesse sentido, os cursos preparatórios tornam-se ferramentas importantes para os alunos cotistas e os recém ingressantes na universidade. Eles criam um espaço de acolhimento e de organização política que ajuda em momentos de embate, como nos casos de fraude nas políticas de cotas. As denúncias que ganham um caráter coletivo conseguem maior abrangência dentro das instituições e trazem uma sensação de acolhimento à vítima.³⁸

Sendo assim, a violência racial dentro dos espaços acadêmicos, na forma explícita ou de microagressões, por exemplo, piadas, silenciamento, isolamento, etc., tem sido abordada em diversos períodos, por diversos intelectuais, como Beatriz Nascimento (2018), Lélia Gonzalez (1984), Sueli Carneiro (2005), Mariléa de Almeida (2020), Stefano Harney e Fred Moten (2016), dentre outros. A discussão tem como pano de fundo a questão racial, visto que as

³⁸ A ideia de acolhimento e de coletividade presente nos preparatórios será aprofundada no capítulo 4.

universidades são espaços majoritariamente brancos, especialmente se olharmos para o grupo de docentes.

Essas produções indicam que a subjetividade negra é uma encruzilhada (LIMA, 2020; HARNEY E MOTEN, 2016) dentro da qual precisamos conviver com a dor racial, ao mesmo tempo que reinventamos práticas para continuar a existir dentro e fora da academia. Na luta contra a dor racial que nos discursos e imaginários sociais constroem o ser racializado como raivoso, difícil de lidar e arrogante, o ideal branco aparece como a tábua de salvação. A assimilação do sistema regulatório do ideal branco torna-se um meio de aceitação e inclusão. É este o dilema negro de nossa encruzilhada, que assim chamo, pois o impasse existe – consciente ou inconscientemente – e decorre de como romper esse imaginário social sem se “queimar” nem precisar aderir a “máscaras brancas”.

Essa questão emergiu nas entrevistas com os voluntários e candidatos sobre a banca de seleção, que é majoritariamente branca, e sobre a escolha do futuro orientador do projeto. Entre os voluntários, notamos o cuidado dos professores voluntários dos cursos em passar orientações acerca da prova, de como construir o projeto, além das sutilezas acerca dos “não ditos” em torno do processo. Por exemplo: “o professor X tem interesse neste tema, apesar de não estar no Lattes; a professora Y não aprecia esta abordagem; com Z só há uma vaga; talvez, o docente A não seja um bom orientador no caso dessa pesquisa; para projeto com tal tema, a melhor orientadora talvez fosse W...”

Os candidatos, por sua vez, têm interesse em aprender como se comportar na banca de avaliação e conhecer os professores da instituição. Nessa troca de experiências, cada voluntário tem a sua percepção sobre um determinado professor, sobre a instituição e sobre o sistema de avaliação. Todos, entretanto, compartilham o reconhecimento das limitações do ambiente universitário atravessado por marcadores de gênero, raça e classe, conforme relata a Entrevistada V-4:

[...] eu já sabia de todas essas limitações. [...] eu tava sendo acompanhada pela minha orientadora da graduação; na época, eu tinha um pouco mais de familiaridade com esse mundo, eu não vou dizer que isso garante todas as coisas porque não garante, mas eu acho que pra quem entra cru, pra quem tá entrando no curso sem nenhuma perspectiva, saber de todas essas limitações é fundamental, **saber como você precisa jogar**. Porque, de novo, eu acho que isso não serve só pra quem é negro, (mas) para quem quer entrar na pós-graduação, é uma coisa geral, você realmente precisa se adaptar e fazer concessões, ceder e entrar na forma, né. Porque o projeto é uma forma, eu não tô dizendo que você precise continuar fazendo isso quando você está dentro da parada, mas pra você entrar, você precisa fazer essa formatação, digamos assim (Entrevistada V-4, 15/08/2020, grifo nosso).

O relato admite que a universidade, como instituição, pressupõe fatores de ordem política, econômica, tecnológica, de gênero, de raça e de cultura, e que as relações dentro dela

não podem ser pensadas sem esses padrões. Na visão dessa entrevistada, a experiência de cada indivíduo é singular, embora as limitações pertençam a todos. No caso daqueles que estão fora do ambiente ou não possuem uma rede de apoio as limitações são ainda maiores. Esteja a pessoa dentro ou fora da universidade, o participante faz ver a importância das relações interpessoais, o quanto essas auxiliam na orientação de projetos, em dicas de entrevista, em empréstimo de livros, em tornar visíveis as regras ocultas, pois são essas relações que estabelecem a ação dentro do ambiente da seleção. “[...] Saber como você precisa jogar [...]” (Entrevistada V-4, 15/08/2020), é interessante destacar, traduz bem essa compreensão.

Outro fato que destaco do trecho acima é a ideia de que ao passar pelo processo seletivo, não existiria mais a necessidade de ceder. Segundo Mariléa Almeida (2020), as pessoas tendem a ficar em silêncio diante das relações de poder que atravessam as práticas na universidade, pois: “a professora de hoje pode transformar-se em orientadora, depois integrante da banca de concurso ou avaliadora de projetos e, por fim, em colega de departamento [...]” (ALMEIDA, 2020, p. 105).

A ideia de que ao entrar na universidade e/ou no programa de Pós-Graduação não haverá mais concessões é ilusória. As concessões continuarão a existir, porém, de forma mais adequada ao estágio do “jogo”. Se, no começo, a regra pedia para você não parecer militante durante a entrevista, uma vez dentro do programa, o jogo pede que se tenha respeito pelas hierarquias institucionais. As regras nunca acabam, as pessoas é que se ajustam às normas a cada momento da vida. Por medo de ficarem “queimadas”, as pessoas, principalmente as subalternizadas, buscam se “encaixar” ao padrão e/ou se silenciar em algumas situações a fim de evitar problemas.

Para Almeida (2020), esse receio muito se faz presente nos corpos racializados, visto que os processos de racialização mobilizam afetos que atravessam os nossos corpos e, por vezes, não conseguimos nomear. Para os autores Achille Mbembe (2018), Frantz Fanon (2018), Paul Gilroy (2012) e Neusa Santos Souza (1983), existe uma relação intrínseca entre racismo, racionalidade e afetos. Isso demonstra a importância em observar os círculos afetivos presentes nos CPP.

Segundo Jota Mombaça (2021), o medo – do desprezo, da censura, do julgamento, ou do reconhecimento, do desafio, da exclusão, do aniquilamento – torna-se uma política instituída contra os corpos subalternizados. O medo funciona como máquina de controle dos corpos, como aponta Cintia Braga (2019). Por meio dele, o sujeito paralisa, perde a confiança em si e nos outros e diminui o espírito de solidariedade. O medo dificulta o diálogo e a escuta, pois o sujeito negro tem receio de provocar tanto o mal-estar em si como nos outros e acaba se

silenciando. Conforme Audre Lorde (2019), no texto “Transformação do silêncio em linguagem e em ação”, devemos compartilhar, verbalizar as coisas, mesmo correndo risco de sermos rejeitados ou mal-entendidos, pois a linguagem é uma forma de mobilização e de criação de pontes sobre as nossas diferenças.

Por outro lado, a entrevistada aponta a violência que, de modo diverso, incide sobre os corpos negros:

[...] óbvio que existem discussões que são muito mais graves e que são muito mais pesadas e violentas para gente que é negro na pós-graduação, que diz respeito a autoestima, a questões como epistemicídio. Mas, a ideia geral de que você precisa pegar um assunto e formatar de uma forma científica, da forma mais tradicional e cartesiana possível, que é um projeto, isso serve pra todo mundo porque eu não acredito que essa dificuldade de conseguir formatar uma coisa, nesses moldes, seja algo exclusivo do candidato negro (Entrevistada V-4, 15/08/2020).

Essa violência que difere corrobora o fato de a universidade estar estruturada sobre uma política eurocêntrica e patriarcal. Embora espaço de reflexão e produção de conhecimento, é necessário, por parte da população negra, a consciência de que esta estrutura político-histórica da universidade, desde sua origem, é desafiadora. Em seu primeiro momento, a universidade se constituiu para afirmação e ascensão de uma elite. Assim, suas regras privilegiaram um grupo. Hoje, observamos grandes avanços, contudo, persiste a assimetria de classe, de gênero/sexualidade e de raça. Uma de suas formas é o dispositivo de mérito que oculta e silencia práticas e violências sistêmicas sob o manto da falta de competência.

Diante disso, entende-se o curso preparatório não só como um reprodutor de saber, mas como um espaço de troca de experiências que auxilia os candidatos a entenderem de que forma os afetos raciais atuam nas políticas acadêmicas e são afetados por elas. A maioria dos voluntários frisa o cuidado com a escolha das palavras para não construir um discurso intimidador que possa soar agressivo diante da banca. Esse discurso, muitas vezes construído a partir das experiências de cada indivíduo com o racismo, tem o poder de afetar como os candidatos são vistos em termos de objetividade e preparo para a vida acadêmica.

Trazemos aqui um episódio interessante que se coloca em consonância com esse pensamento, certa vez, após uma roda de conversa em que cada voluntário se apresentava e falava um pouco da sua experiência na Pós-Graduação, observamos um indivíduo pedindo a fala para relatar casos de assédio moral que sofrera ao longo da Pós-Graduação. Na visão da pessoa, as situações foram tão traumáticas que ele preferiu abandonar a instituição.

Ao saber do curso preparatório, passou a frequentá-lo num primeiro momento para estudar. Somente mais tarde, ao ver o entusiasmo das pessoas em volta, resolveu tentar o processo seletivo de outra instituição. Essa mesma história, relatada no curso e nas entrevistas

realizadas para esta tese com os voluntários e candidatos, possibilitou-nos perceber que a maioria evita contar casos de assédio moral, seja por medo de perder a bolsa ou de ficar “queimado” dentro da instituição, por força da relação de dependência com o orientador, já que muitos ali pretendem seguir a carreira docente.

Assim, mesmo que algum voluntário não tenha sofrido nenhum caso de racismo ou de assédio moral, a maioria entende que apesar dos aspectos técnicos, existem os elementos “não ditos” que precisam ser apresentados no curso. Na visão de um integrante, um dos dilemas do curso é saber como abordar as nuances do processo seletivo com os candidatos, sem perder de vista o domínio da técnica:

Então, os cursinhos, a gente sabe disso, esse é o dilema que a gente tem que lidar, ao mesmo tempo, de orientar o aluno, é onde eu tô falando, não é só falar sobre as técnicas, é falar que existem outros processos paralelos sobre os quais a gente não tem controle [...] (Entrevistado V-4, 15/08/2020).

O dilema que o entrevistado levanta se insere na análise do dispositivo do mérito. Isso porque a ação dos preparatórios exige um compromisso duplo de compartilhar técnicas e conteúdo sem deixar de lado a necessidade de ser “honesto” sobre as nuances não ditas do processo seletivo. Tal como os interesses dos professores por determinados temas, a preferência por autores e/ou linhas teóricas, o encaixe entre objeto e o referencial mais utilizado pelos programas e até relações pessoais e políticas de determinadas docentes (ser mais ou menos exigente, bom orientador/a e até contra ou a favor de temas “identitários”, por exemplo). Assim sendo, o domínio da técnica (a construção do projeto e a realização da prova) nem sempre garante a aprovação do candidato, pois nesse processo há muitos fatores que precisam ser considerados e influenciam na avaliação. Portanto, é preciso também saber administrar as expectativas dos candidatos e mostrar que a presença nos cursos preparatórios não é uma certeza de aprovação e, muito menos “resolve” as desigualdades da meritocracia.

Logo, ao analisarmos o mérito moderno observa-se um jogo de forças que é acionado por este dispositivo a fim de fazer com que os processos seletivos sejam entendidos como justos e igualitários, independentemente do sujeito. Nessa marcha, os corpos negros, originários da “zona do não ser”, própria ao processo de colonização, e demais indivíduos vulnerabilizados, são levados a acreditar que o mérito é a direção para a autonomia, pois o dispositivo lhes oculta o privilégio branco (SCHUCMAN, 2012) e silencia o pacto narcísico da branquitude (BENTO, 2002). Este último se refere à existência de um acordo de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas que visa manter seus privilégios. Esse pacto não exclui a competição entre os

brancos, eles continuam a competir, porém, apenas entre seus semelhantes, fazendo com que outros sujeitos precisem sempre avançar um ou mais degraus para estar no mesmo patamar.

Por isso, o dispositivo de mérito, a partir da noção de dispositivo de racialidade, de Sueli Caneiro (2005), pode ser considerado um mecanismo que reforça o pacto histórico, formado pela branquitude, de cooperação que os colocou (e ainda coloca) em locais de prestígio. Muitas vezes processos seletivos de contratação ou promoção no mercado de trabalho, segundo Bento (2002), escancaram essas predileções por meio de expressões e atitudes como não ter a “aparência ou perfil certo para a vaga”, taxar antecipadamente candidatos negros como antiprofissionais, relapsos e/ou folgados, entre outras táticas que ajudam a construir essas redes de contatos e amizades que favorecem uma noção restrita e discriminatória de pares. O que resulta nos inúmeros exemplos de empresas, setores, eventos, bancas, mesas de debate e, mais recentemente, gabinetes ministeriais³⁹, formados exclusivamente por pessoas brancas, cis, heteronormativos, geralmente homens.

A herança da escravidão favoreceu e trouxe impactos positivos duradouros para a população branca, enquanto ainda mantém obstáculos para a população negra nas mais diversas áreas. Embora haja pessoas brancas que não aprovem o racismo e afirmem isso publicamente, elas continuam sendo beneficiárias dessa política. Lourenço Cardoso (2022) chama esse grupo de “branquitude crítica”, pois ela demonstra a capacidade de promover autorreflexão. Eles estão conscientes de termos como o racismo estrutural e sua atuação até em níveis psicológicos, bem como das tendências desiguais da meritocracia. Por isso, a maioria dos autores que discute o conceito de branquitude afirma que as práticas meritocráticas mascaram o privilégio branco. Diante disso, cabe utilizar a ideia de branquitude a partir de Liv Sovik (2009): “A branquitude é atributo de quem ocupa um lugar social no alto da pirâmide, é uma prática social e o exercício de uma função que reforça e reproduz instituições, é um lugar de fala para o qual uma certa aparência é condição suficiente” (SOVIK, 2009, p. 50).

A autora também argumenta a relação com a cor da pele, o formato do nariz e o tipo de cabelo. Para além disso, a identificação de quem é branco no Brasil, se dá nas práticas cotidianas. Nesse sentido, uma pessoa branca desfruta de certo prestígio simbólico e econômico, construído e mantido, a partir de relações interpessoais e discursos de afetos que religam setores sociais desiguais (SOVIK, 2009).

³⁹ Recentemente, a ministra Simone Tebet declarou dificuldade em encontrar mulheres negras para compor seu gabinete ministerial.

OLIVEIRA, Flávia. Declaração de Tebet sobre mulheres negras desceu mal. O’Globo. 06 jan. 2023. disponível em <https://oglobo.globo.com/opiniaoflavia-oliveira/coluna/2023/01/declaracao-de-tebet-sobre-mulheres-negras-desceu-mal.ghtml>. Acesso: 21, jan. de 2023.

Cabe ressaltar o papel das relações interpessoais entre os brancos, uma prática herdada do passado que ainda vigora na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e até nas relações amorosas⁴⁰. Sabe-se que os discursos racistas em determinada época discriminavam relacionamentos interracialis. Ao longo do tempo, essa interdição transformou-se em discurso de apoio à mestiçagem, baseado na crença de que a raça branca seria dominante na comunhão entre as raças.

Na expectativa desse domínio da raça branca, esta prática, em certa medida, possibilitou relações interracialis. Ou seja: a retórica transformou-se, mas a premissa de manter o sujeito branco no topo continuou a mesma: quer no discurso da mestiçagem, que mascara o negro e evidencia o branco – o negro de pele clara –, quer como argumento da mestiçagem como símbolo unificador da brasilidade (SILVA, 2014).

Outra questão que se apresenta diz respeito à rede de apoio entre brancos e para brancos dentro das redes profissionais (BENTO, 2002) que reverbera também na academia. Segundo Alex Ratts (2011), os intelectuais brancos fazem deste espaço uma rede profissionalizante promovendo uns aos outros, por meio da citação, e convidando para eventos acadêmicos. A reflexão dos autores decorre do questionamento de como uma pessoa negra se torna uma intelectual no Brasil. Ratts e Rios (2010) descreve a carreira de Beatriz Nascimento dentro da academia que, apesar de cumprir o mesmo trânsito de que outros intelectuais, “[...] não foi considerada uma autora ‘acadêmica’”, sendo até esquecida pelo campo. Ratts e Rios (2010) apontam também que essa é uma situação que acontece com as(os) autoras(es) negras(os) na academia brasileira.

Nesse sentido, a branquitude é entendida como uma posição que determinados indivíduos ocupam de modo privilegiado e sistemático na sociedade, e que favorece seus descendentes, pois esse lugar, decorrente dos colonialismos e imperialismo, possibilitou seu acesso aos recursos materiais e simbólicos. Assim, afirma Lia Schucman (2012): “Ser branco e ocupar o lugar simbólico de branquitude não é algo estabelecido por questões apenas genéticas, mas sobretudo por posições e lugares sociais que os sujeitos ocupam” (SCHUCMAN, 2012, p. 23).

Essa discussão é importante dentro do dispositivo do mérito porque a questão da racialidade atinge tanto o negro quanto o branco. Logo, o fato de alguns sujeitos brancos estarem alheios a sua identidade racial os inscreve numa realidade em que seus atributos

⁴⁰ Essa visão parte de um paradigma histórico-cultural das relações raciais. Sabemos que os processos de raciais encontram a particularidade do encontro entre os indivíduos, o texto decodifica a exposição à discriminação racial mais direta e violenta, dimensão em que o racismo se coloca frente às pessoas pretas de maneira irrefutável.

positivos e conquistas pessoais são fruto de seus méritos individuais. Eles apagam o processo que os colocou num lugar de privilégio tanto simbólico quanto material e até identitário. Destacamos identitário porque não se discute o branco como um coletivo, mas como indivíduo autônomo, livre e singular. Isso forma uma identidade positiva, a branquitude, enquanto a do negro é colocada como um apêndice do desejo e da palavra do branco (SANTOS SOUZA, 1983)

Lia Schucman (2012) e a artista visual e performer Michelle Mattiuzzi (2016) refletem sobre esse privilégio branco dentro da universidade pública. A primeira diz que, por um lado, as cotas raciais fizeram os brancos anunciarem sua identidade racial para dizer que as cotas os excluem. Por outro lado, esse questionamento não é direcionado à meritocracia. Dentro dessa lógica, Michelle Mattiuzzi narra como as pessoas brancas naturalizam a lógica meritocrática:

Uma grande revolta move meu corpo contra alguns colegas universitários brancos, principalmente aqueles de perfil formador de opinião, artista “branco”, com formação superior em alguma universidade pública brasileira, que aprendeu no mínimo 3 idiomas, desses que já têm lugar supremo garantido às custas da mobilização de outros [...] (MATTIUZZI, 2016, p. 6).

O mérito para o branco é uma forma de “silenciar” o passado histórico que os colocou no topo econômico, subjetivo, político e cultural. A branquitude é um lugar de regalias que na contemporaneidade é sustentada pelo dispositivo do mérito, ao justificar a posição do sujeito branco por meio da competência individual. Essa ideia de competência individual assegura que todos têm a mesma oportunidade de progredir, mesmo em face do preconceito racial. A racionalidade é colocada acima de qualquer categoria.

Para Maria Aparecida Bento (2002), esse comportamento dos brancos em relação ao racismo, atende ao pacto narcísico elaborado entre eles. Um pacto sobre o qual gradualmente alguns brancos vão se conscientizando, e cuja finalidade tácita é a manutenção de seus privilégios, sendo um deles a não responsabilização pelo passado escravista e pelos tempos atuais, pautados em uma estrutura racista. É, portanto, um acordo silencioso, de apoio e de fortalecimento entre semelhantes cujo objetivo é preservar e conservar privilégios e interesses.

O argumento de Bento (2002) vai ao encontro da reflexão de Sovik (2009), de que o modo da “invisibilidade” branca é uma estratégia para esconder a fonte do poder. Essa afirmação é perceptível na dificuldade das pessoas se afirmarem como brancas. Quando se afirmam como tal segue-se logo um “mas”, “porém”, “todavia” e outros, no intuito de se diferenciar dos demais ou de evitar qualquer “mal-estar”. Normalmente, a retórica vem acompanhada de uma suposta ausência de poder aquisitivo ou de histórias pessoais de

superação. Tal posição visa mostrar aqui que a pele branca por si só não dá ao sujeito os privilégios da branquitude e que dentro desse grupo social há matizes que precisam ser consideradas. Ou seja, pessoas brancas pobres estão sujeitas a opressões sofridas por outros indivíduos pobres, independente das divisões de gênero, regionalidade e raça contidas na pobreza. No entanto, como diz Schucman (2012):

quando comparamos brancos pobres com negros pobres percebemos que os significados construídos em torno da pertença racial branca asseguram a eles privilégios e vantagens em diversos setores sociais, uma possibilidade de ascensão social (SCHUCMAN, 2012, p. 101).

Essa assimetria que Schucman marca entre brancos pobres e negros, na visão de Mbembe (2018), está assegurada no paradigma histórico das relações entre Europa e África que construiu o conceito de “negro” e “raça”. A fabricação dos termos pelo ocidente criou um contraponto entre o negro e a humanidade encarnada pelo “branco”.

o Negro e a raça têm significado, para os imaginários das sociedades europeias, a mesma coisa. [...] a sua aparição no saber e no discurso modernos sobre o homem (e, por consequência, sobre o humanismo e a Humanidade) foi, se não simultâneo, pelos menos paralelo; e, desde o início do século XVIII, constitui, no conjunto, o subsolo (inconfessado e muitas vezes negado), ou melhor, o núcleo complexo a partir do qual o projeto moderno de conhecimento – mas também de governação – se difundiu. (MBEMBE, 2018, p. 10)

O fato de algumas pessoas argumentarem que não se veem como brancas porque não possuem o status econômico está relacionado à interseção entre classe e raça no Brasil, organizada pelo mito da democracia racial. Ao se questionar “por que a morte de jovens negros por agentes do Estado não causa uma crise ética global”, Denise Ferreira da Silva (2014) avalia que isso acontece porque a racialidade é uma estratégia de poder que se inscreve nos corpos e territórios.

Assim, a invisibilidade da branquitude pode ser considerada uma estratégia, visto que coloca os indivíduos numa posição de neutralidade, em que se omite a hierarquia racial e as vantagens dessa estrutura. A invisibilidade da cor branca e, por sua vez, a intensa visibilidade da cor negra desenvolvem uma proteção identitária para os brancos. Isso possibilita a prática do discurso do “racismo sem raças” (MBEMBE, 2018), escudado no dispositivo do mérito, o qual, ao mesmo tempo que diz estar protegendo os valores universais modernos, torna-se cego para a desigualdade racial e omissa para as inúmeras políticas identitárias brancas, como o pacto narcísico e a meritocracia. Desse modo, a meritocracia como prática identitária dos brancos esconde as estruturas que os sustentam.

2.3 A potência da coletividade na universidade: do pré-vestibular aos cursos preparatórios para Pós-Graduação

Quilombo

Todos fizeram por todos os santos
zelando

[...] que todos regaram com todas as
águas do pranto

[...]que todos tiveram de tombar amando
e lutando

[...] que todos nós ainda hoje desejamos
tanto

O Eldorado Negro, Gilberto Gil

Na seção anterior, discutimos a trama do mérito e sua atuação na manutenção do privilégio branco a partir do assujeitamento dos corpos racializados. O mérito é visto como uma forma de justiça social e de virtude da civilização ocidental moderna, um elemento organizador das hierarquias dentro das instituições, cuja prática atinge todos os indivíduos. A partir de Mignolo (2008), Quijano (2005), entre outros, concluímos que esses valores de justiça e igualdade modernos refletem uma lógica colonial que tem como base a diferença racial. Assim, seguindo o pensamento de Cida Bento (2002), a avaliação por mérito também reproduz essa distinção racial que parte da inferiorização de negros, e outros indivíduos sujeitos minoritários, por conta da razão/intelecto, aparência, comportamento, etc., criando classificações em que a norma ou o universal é a branquitude. Por isso, o pacto narcísico do qual fala a autora explica a formação de “alianças e acordos não verbalizados que acabam por atender interesses grupais” (BENTO, 2020, p.12) gerando regras implícitas (porém, cada vez mais tornadas explícitas) que mantêm a desigualdade racial em termos de educação, emprego, renda e qualidade de vida de modo geral. Por isso, acredita-se que os avanços da branquitude refletem a competência individual e a justiça social da meritocracia. Em oposição a essa justiça, sobre os corpos racializados recaí a culpa de não estarem devidamente preparados para seguir regras do sistema.

Sendo assim, os critérios de seleção usadas para “obter” o melhor candidato incidem sobre todos os corpos, porém seu impacto difere entre brancos e negros. Isso porque as normas tendem a fortalecer de modo silencioso os que são considerados “iguais” (de mesma classe e raça) dentro do padrão estabelecido, pois há um entendimento, um acordo tácito, sobre sua experiência, sobretudo ao se considerar que os brancos não se veem como raça (SCHUCMAN, 2012). Eles, portanto, estariam alheios a esse tipo de parceria identitária. Nesse sentido,

compreendemos que o dispositivo meritocrático reafirma o pacto narcísico da branquitude (BENTO, 2002), enquanto os demais sujeitos, por força das instituições, se adequam a critérios que tomam a racialidade implicitamente como base. Conforme Schucman (2012), quando os brancos questionam a política de cotas, eles se utilizam do mérito como argumento para deslegitimar as cotas dizendo que estas os excluem. Nesse momento, tornam explícita a racialização dos processos de seleção e avaliação que as ações afirmativas buscam corrigir. Desse modo, o discurso que coloca o mérito como “[...] um sistema político em que os bens econômicos e/ou poder político são investidos em pessoas com base no talento, esforço e realização [...]” (GLIC FÁS, 2021, n.p)⁴¹ acaba por sustentar os interesses desse grupo.

Diante disso, por mais que questões negativas sobre a meritocracia sejam apontadas, essa é quase sempre defendida porque encobre os acúmulos simbólicos, financeiros, políticos e estruturais que promovem benefícios coletivos para branquitude. Essa posição nos faz entender a meritocracia como elemento central de uma política identitária branca contra os avanços em direitos, reconhecimento e inclusão no processo político de grupos subalternizados da sociedade. Tal pensamento vai ao encontro da discussão promovida por Lia Schucman e Willamys da Costa Melo (2022), no artigo “Mérito e Mito da Democracia Racial: Uma Condição de (Sobre)vivência da Supremacia Branca à Brasileira”, cuja hipótese central coloca o mérito e o mito da democracia racial como formas de sustentação da supremacia branca sem que esta seja reconhecida como tal.

A meritocracia, por meio de determinados valores – o individualismo, a política cognitiva do mérito, a assimilação de modos de ser e estar no mundo – afirma a política identitária branca. A burocracia, por sua vez, os ampara e legitima.

Para Weber (2004), a burocracia ocupa posição de destaque na sociedade moderna, visto que representa a capacidade de organização da máquina administrativa do Estado moderno. Sinônimo de disciplina e autoridade política, a burocracia tanto se faz instrumento de dominação, através da racionalidade técnica, das normas e procedimentos que emprega, quanto sujeito, à medida que gerencia os meios de dominação e o conhecimento advindos do cargo (OLIVIERI, 2011). Essa gerência, ao produzir a hierarquização extrema do trabalho e dos lugares, divide e fragmenta a responsabilidade, possibilitando o anonimato dos ambientes burocratizados. A mensagem é sempre despersonalizada, e em conformidade com a lei. (VERONESE; SOUSA, 2016). Tudo isso coloca a burocracia como elemento fundamental

⁴¹ GLIC FÁS. A verdade sobre a meritocracia nas empresas. 2021. Disponível em <https://glicfas.com.br/a-verdade-sobre-a-meritocracia-nas-empresas/>. Acesso em 14 mar. de 2022

dentro da trama do mérito, ao sobrepor a força despersonalizante das regras e das normas na complexidade das relações.

Na visão dos autores Veronese e Sousa (2016), esse anonimato do sujeito produz a política de indiferença, visto que a lógica burocrática do sistema se sobrepõe ao indivíduo. O interesse reside em números e resultados, o que acarreta obstáculos às relações produzidas dentro da ambiência, ao senso de coletividade, à solidariedade. As dificuldades dos indivíduos, numa perspectiva educacional, ao invés de atendidas, são desconsideradas por conta das metas administrativas que precisam ser seguidas. Da cúpula das instituições, seja em maior seja menor grau, a burocracia atravessa as atividades-fim da universidade.

A pesquisadora Anna Venturini (2019) demonstra a existência de barreiras burocráticas para implementação de ações afirmativas em alguns programas de Pós-Graduação. Venturini cita o caso do programa de Pós-Graduação em Geografia da UNESP. A proposta, aprovada pelo colegiado do programa, sofreu, posteriormente, um parecer negativo por parte dos órgãos colegiados centrais da universidade, a partir da assessoria jurídica. Conforme relato de um entrevistado da autora, a negativa se baseou no fato de o programa sozinho não poder implantar as ações afirmativas sem a normatização do regimento geral da Pós-Graduação da universidade (VENTURINI, 2019).

Nesse contexto, Venturini (2019) questiona o sistema burocrático enquanto mecanismo que, por meio de regras, instaura certo protecionismo em torno de projetos que questionem as normas vigentes das instituições. Embora a burocracia vise a proteção dos interesses coletivos sobre os individuais, seja pela objetividade seja pelo intersubjetivo, a burocracia pode se tornar um instrumento de dominação – criar costumes, normas informais, ideias e imaginários. No caso das políticas de ações afirmativas, tanto a burocracia como o mérito individual se tornaram argumento de combate à política de cota, na medida em que o mérito individual projeta a individualidade das relações e a burocracia, as instituições devem garantir a igualdade, segundo artigo 5º da Constituição brasileira.

Nesse sentido, é importante observar a emergência de ações de caráter voluntário e coletivo como os cursos pré-vestibulares comunitários⁴² (CPVC), que antecedem as discussões das cotas, e, mais recentemente, os CPP para negros e trans cuja discussão sobre a experiência

⁴² Conforme Alexandre Nascimento (2005), os cursinhos pré-vestibulares aparecem durante o período de ditadura militar. As experiências avançam para a década de 70 e 80, e nos anos 90, crescem em virtude da demanda por ensino superior. Crescem também as denúncias de racismo. As desigualdades produzidas pelo racismo abarcam, agora, tanto o mercado de trabalho como a área da educação. A partir disso, investe-se em trabalho popular de preparação para o vestibular como política emancipatória desse grupo social. NASCIMENTO, Alexandre. Negritude e cidadania: o movimento dos cursos pré-vestibulares populares. In: Romão, j. (org.). História da educação do negro e outras histórias. Brasília: mec/secad, 2005. p. 139-156.

dos voluntários e candidatados será aprofundada no capítulo 4. Tais ações vêm evidenciar essa lógica de exclusão e a insuficiência das ações afirmativas institucionalizadas e propor a substituição da competitividade individual por modelos de inclusão pautados na e pela coletividade. Essas ações fazem parte de um movimento que pretende corrigir desigualdades de cunho racial, econômico e social de acesso à educação pública e, ao mesmo tempo, costumam práticas, discursos e comportamentos que visam estender os princípios da cidadania. Contrariamente a eles, o dispositivo do mérito aparentando atender a todos, na verdade, tende à reserva e à exclusividade de alguns. Sendo assim, o mérito privilegia determinados grupos/coletivos e dificulta a entrada de outros indivíduos e as próprias ações citadas acima, que visam à difusão de direitos.

Assim, uma investigação sobre o modo de funcionamento da meritocracia e das ações educacionais que produzem estratégias de acesso, como os presentes nos cursos preparatórios (as quais serão aprofundadas nos capítulos 3 e 4), demanda um arcabouço teórico-metodológico que acione as múltiplas formas de engajamento que a luta contra o dispositivo de mérito suscita. Além dessa dimensão burocrática, legal e documental, é importante ressaltar como o dispositivo do mérito investe sobre a totalidade do corpo, tendo a racialidade como elemento central de uma política cognitiva própria.

Como dito anteriormente, a racialidade está no centro das formações sociais e políticas na Modernidade, o que significa que ela condiciona não apenas processos de seleção ou avaliação profissionais e/ou educativas, mas também hierarquias sociais de toda forma como relações de amizade, afetivas, psicológicas, pois ela cria racionalizações/naturaliza a ausência de negros em diferentes espaços da sociedade, deslegitimando os modos de vida e as formas de conhecimento relacionados à negritude. Por isso, as insurgências, desvios e/ou dribles contra o dispositivo do mérito precisam tanto da preparação racional para lidar com as burocracias do sistema quanto do bem-estar que acolhem os candidatos negros em meio a uma academia muitas vezes pouco acolhedora da diferença.

Para compreender essa dimensão cognitiva do dispositivo do mérito, faz-se necessária uma ponte com autores dessa linha como Eduardo Passos, Virginia Kastrup e Silvia Tedesco (2015). Para eles, a cognição se apresenta como um processo de produção e como um produto. Ou seja, consiste em uma dinâmica de conhecimento tanto na sua vertente de processamento (ação) como no seu resultado (objeto). Segundo os autores, a cognição não reside apenas na “mente” dos sujeitos, mas transforma-se pela intervenção da tecnologia, das forças coletivas, da arte, dos modos coletivos de aprendizado, dos regimes de signos, etc. As pesquisadoras Fátima Regis, Raquel Timponi e Alessandra Maia (2013) apontam que a produção do

conhecimento deriva de uma dinâmica coletiva que engloba interações sociais, objetos técnicos, fatores como afeto, memória, sociabilidade etc. Isso significa que a questão racial também atua nessa relação entre si e o mundo, expandindo as noções de conhecimento e cognição para além de algo puramente racional. Nesse sentido, Kastrup, Tedesco e Passos (2015) afirmam:

O que o conceito de política cognitiva busca evidenciar é que o conhecer envolve uma posição em relação ao mundo e a si mesmo, uma atitude, um ethos. Sendo assim, o cognitivismo não é apenas um problema teórico, mas um problema político. Ele é uma das configurações que nossa cognição assume. Ele não dorme nas páginas dos livros, mas nos habita, e muitas vezes de maneira silenciosa (KASTRUP, TEDESCO; PASSOS, 2015), p. 12).

Diante disso, nossa aposta é que os cursos pré-vestibulares e os CPP, como mobilizações dos movimentos negros em torno de ações afirmativas, são práticas coletivas que se opõem à colonialidade do saber⁴³ (LANDER, 2005) operacionalizada pelo dispositivo do mérito e pela burocracia. Essas duas modalidades de mentoria voluntária visam superar esse sistema por meio de uma “filosofia quilombola” organizada e voltada para o coletivo.

Ana Claudia Matos da Silva (2019), define assim o quilombo:

[...] um organismo de defesa, com pilares de sustentabilidade baseado em compromisso de compartilhamento ancestral, firmamento existencial. Quilombo é poder, quilombo é a força da insubmissão das ordens opressoras. Somos aqueles que não pedimos e nem pediremos libertação, nós construímos e construiremos liberdades existenciais (DA SILVA, 2019, p. 49-50).

A noção de quilombo como organismo de defesa baseado no compartilhamento aproxima-se das práticas presentes desses cursos. Como veremos mais a diante, os CPVC, assim como os preparatórios para a Pós-Graduação, são ações voltadas ao compartilhamento da informação associada à luta contra a colonialidade, passando pela circularidade do saber e pela cosmovisão politeísta (SANTOS, 2018). A ideia de coletivo nessas ações é a de combate à herança colonial, a partir dos modos de ser e saber que o colonialismo buscou dominar e silenciar. Essa luta, segundo Antônio Bispo dos Santos (2015) e Ana Claudia da Silva (2019), sempre existiu, razão pela qual os povos quilombolas estão em constante estado de alerta e de negociação diante das organizações colonizadoras, o que lhes possibilita a criação de estratégias que desafiam as dimensões de poder e outras possibilidades de mundo.

⁴³ Colonialidade do saber faz referência a dimensão epistêmica que age de forma a manter a hegemonia eurocêntrica como perspectiva superior do conhecimento. (LANDER, 2005)

A construção de uma educação em desafio à herança colonial decorre da discussão de autores como Paulo Freire, Sueli Carneiro, Luiz Rufino, Luiz Simas, bell hooks, Audre Lorde, Boaventura Sousa Santos, dentre outros. A coletividade é abordada por esses intelectuais como elemento mobilizador das ações que reposicionam e vitalizam as práticas e os indivíduos contra a herança colonial dentro do espaço da própria universidade. Desse modo, assumimos a ideia de coletivo, que em sua base, penetra a filosofia quilombola, os humanos, os não humanos (ancestralidade, natureza, cosmo), e também os cursos, a ponto de que cada um de nós viva uma experiência ao habitar estes espaços coletivos.

Essa ideia relaciona-se com a noção de coletivo pautada pelas autoras Virginia Kastrup e Liliana da Escóssia (2005) e definida por elas como “plano de co-engendramento do indivíduo e da sociedade”. O termo representa o rompimento das “[...] dicotomias historicamente constituídas e dá visibilidade a uma outra lógica – uma lógica atenta ao engendramento, ao processo que antecede, integra e constitui os seres” (ESCÓSSIA; KASTRUP, 2005, p. 297). Essa perspectiva se direciona àqueles que compõem e inventam produções nas quais o sujeito não é protagonista ou nas quais a noção de sujeito não é central.

Pensar assim a noção de coletivo permite que nos aproximemos do pensamento quilombola, que, por sua vez, tem por contexto histórico as organizações dos povos negros no Brasil contrários às opressões econômicas, raciais e sociais. Nos permite também traçar uma aproximação entre os cursos de um movimento de afirmação das origens dos modos de existência desses grupos, bem como sua ligação harmônica com o meio em que vivem e com a preservação da cultura negra. É possível preservar tais origens, desde que se busque compreender as transformações da comunidade negra ao longo do tempo em seu processo de se aquilombar. Afinal, a ideia de quilombo não se restringe a um lugar físico (NASCIMENTO, 2018), mas à perspectiva coletiva na busca da horizontalidade, segundo uma lógica de sentido e de partilha em comum.

Cabe aqui ressaltar a visão da pesquisadora Beatriz Nascimento (2018) sobre quilombo. Numa abordagem histórica sobre o conceito, a autora nos apresenta a inscrição do termo no Continente Africano, no Brasil Colônia e no Brasil Império. Surge então um conceito em movimento, que compreende juntamente análises no campo da justiça, nas práticas política e institucional. A pesquisadora mostra que o quilombo representou a organização de um povo, sua capacidade de resistência étnica e política ao sistema colonial.

Abdias do Nascimento também apresenta uma visão sobre o tema a partir da obra *O Quilombismo* (1980). Nela, Nascimento, transcendendo a noção de quilombo como “lugar de

negros fugidos”, chega até a dimensão dialógica de relações livres, coletivas e solidárias entre populações negras e não negras.

Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial. [...] Como sistema econômico o quilombismo tem sido a adequação ao meio brasileiro do comunitarismo ou ujamaísmo da tradição africana. [...] Compasso e ritmo do quilombismo se conjugam aos mecanismos operativos, articulando os diversos níveis de uma vida coletiva cuja dialética interação propõe e assegura a realização completa do ser humano (NASCIMENTO, 1980, p. 348).

No contexto das reflexões em torno dos quilombos contemporâneos – ideia que transcende o quilombo histórico, isto é, que existiu no passado –, pode-se pensar na aproximação deste conceito com as ideias de coletividade, possibilidade de partilha e troca, construção de um comum, modos de existência capazes de organizar tanto a racionalidade cognitiva quanto os afetos individuais e coletivos. Esse agir em comunidade está associado à ideia de “ser-com” (SODRÉ, 2007).

Diante do que fora exposto, emerge a seguinte questão: em certa medida, uma vez que deriva de um propósito de liberdade, igualdade e condição de humanidade estruturado no processo de construção de vínculos, o contexto quilombola possibilitaria a elaboração desse comum? Defendemos que sim, pois, conforme Gomes (2011), o quilombo contava com uma rede heterogênea que possibilitava trocas econômicas, políticas e de informação.

Com os excedentes, realizavam trocas mercantis com moradores e lavradores das vilas próximas. Farinha, vinho de palma e manteiga eram trocados por armas de fogo, pólvora, ferramentas e tudo mais de que precisavam nos mocambos. Mesmos dispersos numa extensa área geográfica, havia comunicação entre aldeias e acampamentos, com atividades econômicas que se complementavam (GOMES, 2011, p. 14).

Logo, o agir quilombola está associado tanto ao modo de existência material que conta com o apoio de outros indivíduos, quanto aos atos de conhecer, sentir e se empenhar de modo individual e coletivo. Para Sodré (2017), tais ações constituem laços coesivos que implicam o encontro de um comum, imprescindível à responsabilidade social. Por mais que o quilombo tenha surgido com a finalidade específica de atender a demandas da população negra, as dinâmicas entre as pessoas, em virtude de dimensões técnicas ou afetivas, possibilitaram também uma atitude coletiva. O agir quilombola implica dinâmicas que, nesse caso, surgidas da política colonial, possibilitaram mobilizações sociais, configurações de práticas, discursos,

outras visões de mundo e modos de vida em outros campos da vida e da luta social, como os cursos preparatórios.

A ideia de coletivo aqui não deve ser entendida como uma massa homogênea em que singularidades desaparecem para que apenas uma sobressaia, ou seja, para que haja dominância de um só modo. Entende-se o coletivo como “lugar” plural cujas singularidades se relacionam em função de um “comum” a ser partilhado. Com base no trabalho de campo, foi possível perceber que os cursos, sendo ações coletivas, formam uma rede-quilombo que ajuda a “traduzir” os contratos não escritos pela educação colonial meritocrática, um compartilhamento desse saber.

Nesse compartilhamento entre voluntários e candidatos às vagas de mestrado e doutorado, tanto as pessoas que participam como os preparadores (em sua maioria antigos candidatos e agora alunos de Pós-Graduação) não recebem dinheiro nem certificados para o currículo lattes, pois o curso não possui primordialmente vínculo com a universidade enquanto instituição, mas se desenvolve como espaço político que se deseja ocupar coletivamente. Como contribuição de um saber que emerge de uma experiência adquirida e compartilhada, essa troca é fruto de uma ética e de um desejo maior das ações afirmativas, voltadas, neste caso, para Pós-Graduação. Seja preparando os alunos, acompanhando os processos pelos editais seja esperando que os indivíduos que acessaram a Pós-Graduação através do curso retornem para facilitar a entrada de outros/outras, tal ação objetiva manter viva esta política de acesso dentro da universidade. A fim de que o projeto de garantir direitos continue vivo e todos participem da defesa das cotas dentro da instituição, a troca atende à finalidade de manutenção das políticas públicas de acesso ao ensino superior para as minorias políticas.

Nesse sentido, seria possível conceber essa “ética de retribuição” dos cursos próxima do que o antropólogo Marcel Mauss (2003) apresenta como ideia de troca, por ele nomeada “Dádiva”, a relação que combina interesse e desinteresse (dar-e-receber) praticada em diferentes tempos e lugares, em formas diversas de retribuição pessoal e redistribuição de tributos. Em “Ensaio sobre a Dádiva”, Mauss (2003) discorre sobre a dádiva e sua produção de alianças em diversas instâncias da vida social: instância jurídica, econômica, diplomática, religiosa (modos de relacionamento com os deuses) e política (relacionamento entre os chefes ou as diferentes camadas sociais). Desse modo, “dar-e-receber” são obrigações, organizadas de modo particular para cada situação específica.

Para Ramon Costa (2018), esse tipo de vinculação não se refere a sujeitos preocupados com o outro (numa ideia de altruísmo), ou seja, há no processo de “dar” o interesse que se relaciona com o processo de construir ou mostrar autoridade. O outro que recebeu é obrigado a

“retribuir”, já que o não retorno (retribuição) é falta grave coletiva. Segundo o autor, gera-se um problema, pois “[...] a troca não é individual, o vínculo que se estabelece é com todo o grupo e hereditário.” (COSTA, 2018, p. 57).

Trazemos ao debate a questão da dádiva de Mauss (2003) não por encarar os cursos preparatórios e os cursos pré-vestibulares como ações visando interesse pessoal, já que isto seria uma interpretação apressada, visto haver outras tantas ações como essa espalhadas pelo país. No entanto, o pensamento de Mauss (2003) ajuda a evidenciar que os cursos são ações éticas e políticas produzidas por coletivos estudantis minoritários, cuja “dádiva” implica uma trama de afetos e de deveres, na qual os cursos e os próprios coletivos de voluntários estão inseridos. Assim, a troca entre os indivíduos acarreta um combate à herança colonial, bem como o apoio ao curso por parte dos recém-ingressos à universidade, para que a ação possa continuar, visto que os voluntários são alunos que um dia entraram na Pós-Graduação. Há, assim, um interesse de que essa ação se renove por meio da produção de vínculos entre o preparatório e os participantes e de que a entrada de outros cotistas assegure a continuidade do trabalho com outras pessoas. Além disso, há a preocupação em manter o engajamento político dentro da instituição, principalmente entre os sujeitos minoritários. Conforme relato de um dos voluntários:

Acho que o engajamento dos alunos é o que mais me marca. Porque tem cursinhos que isso não aconteceu. Tipo, o cursinho começou, mas não vingou. Então, assim, o engajamento dos alunos no sentido de ele continuar [...], eu até quero participar mais, mas o cursinho não precisa de mim pra continuar. [...] eu dei esse pontapé, mas não é algo que depende de mim, é uma coisa que já anda com as suas próprias pernas, uma ação que outras pessoas tocaram [...] (Entrevistado J-8, 06/12/2021).

Em outro momento, J-8, que é voluntário em um dos cursos observados, expõe a importância de se engajar no curso e na política interna da instituição – participar da reunião de colegiado, acompanhar a política de ações afirmativas, observar e denunciar casos de fraude nas cotas, cobrar por outros novos direitos e constatar se todos os cotistas ganharam bolsa, segundo os critérios da instituição. Na percepção desse mesmo entrevistado, a participação dentro do preparatório implica, em certa medida, num engajamento político que pode ser entendido como vigilância em torno da aplicabilidade da política de cotas, questão esta que será debatida no decorrer do quarto capítulo e na continuidade do curso como registro de reconhecimento público dessa ação.

Nesse sentido, o que está em jogo nos cursos parece ser uma relação com a política e com os aspectos de compartilhamento dos saberes adquiridos na universidade, os quais atravessam a vida das pessoas negras, no contexto de ocupação dos espaços socialmente

relevantes. Todavia, essa relação se dá no reconhecimento da estrutura de saber-poder e na reivindicação por direitos educacionais e políticos. Mesmo antes do surgimento dos cursos preparatórios, já havia movimentações individuais que questionavam essa subalternidade, produzindo negociações entre a universidade e o corpo negro. Dito de outra maneira, o engajamento político pelo acesso à educação superior universitária, seja ele de caráter individual ou coletivo, é apenas uma das dimensões da luta contracolonial.

Podemos pensar que a dádiva no sentido de Mauss (2003) é mobilizada e passa a compor os processos contracoloniais, a partir dos quais os corpos negros organizam suas lutas. Para a pesquisadora Milena Quadros (2015), o sistema da Dádiva está presente no território quilombola, porém as trocas não estão presentes no sentido do prestígio e da honra, mas como registro do reconhecimento e da gratidão. Percebe-se que a troca entre os indivíduos e o preparatório produz vínculos sociais – em uma rede heterogênea com a participação de pessoas, afetos e saberes – os quais ativam a cooperação racial.

É assim que a perspectiva da dádiva em Mauss (2003) nos leva à noção de axé construída por Muniz Sodré em *Pensar Nagô* (2017). No sistema Nagô: “[...] o axé preside o ciclo de trocas simbólicas do dar e receber, fazendo funcionar os códigos comunitários, presidindo às transformações e passagens de uma situação a outra” (SODRÉ, 2017, p. 103).

Assim, o axé se traduz como força e potência nas culturas afro-brasileira e yorubá que se renova nos atos ritualísticos. Sua dinâmica conecta e reconecta diversos elementos fundamentais da ancestralidade afrodiáspórica, a qual assegura a continuidade física dos descendentes africanos, potencializa os seus corpos, territorializa os processos do pensamento afro e expande a força do axé na direção da heterogeneidade, a diversidade das relações sociais (SODRÉ, 2017).

Desse modo, as práticas de terreiro são formas de resgate das histórias dos negros de valorização do passado, das tradições e de construção de laços sociais entre eles com a comida. A alimentação representa o movimento de circulação do axé em ritos religiosos como elemento que recupera a história alimentar dos escravizados. Por exemplo, o azeite de dendê, fruto avermelhado de origem africana, estrutura o sistema alimentar do candomblé e da culinária baiana. Ele serve para fritar o acarajé das baianas que vendem seus quitutes pelo Pelourinho. Já, na cozinha dos terreiros, o azeite de dendê junto com a cebola e o camarão seco formam a cocada, ou bambá, com o qual vai se condimentar os pratos destinados aos orixás, conforme Rafael Santos (2018). Logo, a comida é entendida como a chave para pensar as relações entre negros, história e religião.

Portanto, me aproximo do termo *axé* em Sodré (2017), pois entendo que o compartilhamento de saberes nos cursos é usado como enfrentamento e agenciamento na invenção e reinvenção de possibilidades contrárias à colonialidade do saber (LANDER, 2005). Essa luta se dá por meio dos coletivos negros e de aliados que são afetados ou se deixam afetar por sensibilidades que modificam e permitem compor políticas, estratégias e pesquisas capazes de produzir vínculos que os levem a um pensar e agir quilombola.

Esse vínculo, que se forma em torno do desejo de reequilibrar o poder, possibilita a aproximação das diferenças, pois não se trata de uma mera convenção ou acordo, mas de uma predisposição à sociabilidade (SODRÉ, 2014). Para Sodré (2014), essa predisposição transborda o sentido original de *comunicação*, não mais entendida apenas como transmissão de informação, mas como categoria estrutural de tornar comum a diferença através da sociabilidade. Os cursos, sejam os preparatórios para a Pós-Graduação (CPP) ou os pré-vestibulares comunitários (CPVC), a partir de suas dinâmicas de luta social, estabelecem vínculos sociais diante da meritocracia educacional e de políticas excludentes pautadas pelo produtivismo e pela excelência. Sobre a produção desses vínculos, Sodré (2014) diz:

A vinculação, por outro lado, difere da relação social em seus modernos termos jurídicos e políticos, porque não se define como “fazer contato”, como algo colocado “entre” os seres identificados por suas posições marcadas no interior de hierarquias existenciais complexas, e sim como a condição originária do ser, desde já atravessado por uma exterioridade vazia – o comum – que o pressiona para fora de si mesmo e o divide (SODRÉ, 2014, p. 321).

Nessa perspectiva, o vínculo inscreve-se na dimensão comunitária, numa ideia já inscrita de *communicatio*, que implica a relação do “Eu” individual com o “Outro” coletivo, a qual possibilita a formação de uma experiência comum de um sentimento afetivo pleno. Isto posto, o *Axé* do sistema Nagô, que traz em si o poder de coesão e de agrupamento, é capaz de representar a rede ou laço social entre negros de grupos diferentes e de negros com brancos. Por conseguinte, do vínculo como produtor de *axé* não se apreende apenas o plano da consciência, mas também as tramas ou codificações que escapam ao nível da consciência e/ou da percepção racional do sujeito.

Ainda assim, cabe ressaltar que a vinculação não se restringe ao afeto como processo originário, mas a algo que toma corpo por meio das tecnologias da comunicação. Eis que a análise da comunicação comporta tanto dimensões visíveis do comum quanto dimensões sensíveis, simbólicas e metacomunicativas inerentes ao laço coesivo (SODRÉ, 2014). Assim, para Sodré (2014), o processo da comunicação é a instauração de diversos tipos de vínculos –

consistência grupal da coesão por sangue, por crenças e por território – dos quais a mídia pode ser um dos elementos de “elo”, mas não a condição categórica.

Tomando por referência o pensamento de Sodré (2014), é possível considerar a análise desenvolvida nesta pesquisa dentro do campo da comunicação social. Em virtude de a natureza da comunicação passar pelos símbolos, pelos corpos e pelos afetos, ela se torna a organização desse comum na relação com a diversidade dos laços sociais, dos movimentos sensíveis, não se limitando aos dispositivos burocráticos e tecnológicos apenas. A partir deste ponto, a pesquisa buscará compreender as tramas conscientes ou não, desenhadas nos CPP, as quais, em certa medida, se apresentam como continuidade dos “cursinhos” pré-vestibulares e das ações dos coletivos negros.

Segundo Alexandre Nascimento (2012), os CPVC são iniciativas educacionais de entidades de origens diversas, de trabalhadores em educação, de coletivos sociais, de grupos comunitários, de empresas privadas e de instituições destinadas a uma parcela da população colocada em situação de desvantagem no acesso à educação. Conforme o autor, essas atividades extrapolam a preparação para o vestibular, atuam como lugar de novas formas de sociabilidade. Isto porque a energia do compartilhamento leva a uma interação voltada a produzir sentido para a luta coletiva.

Alexandre Nascimento (2012) diz também que as atividades destes cursos fortalecem a autoestima, a construção de identidade e de formação política, uma vez que provocam reflexão sobre a realidade, a política e a educação. Entende-se assim a relevância das articulações políticas entre educadores e educandos na defesa da educação pública, na construção de propostas visando os problemas locais e globais, na pressão sobre o governo em busca da democratização da educação. Tais discussões ampliam oportunidades e políticas de inclusão, financiamento, currículo e pedagogia. Não abrangem somente questões políticas e econômicas, mas também questões de raça, gênero e de epistemologias não hegemônicas.

Considerando a trajetória dos CPVC, observam-se algumas similaridades entre esses e os CPP, organizados por estudantes cotistas, organizações sociais, empresas privadas e por outros atores. Os CPP não possuem ligação direta com os CPVC, apesar de compartilhar o mesmo objetivo, de facilitar o acesso de negros, indígenas e pessoas trans nos cursos de mestrado e doutorado em diversas áreas do conhecimento, em várias partes do país. Como veremos a seguir, há diversas modalidades de CPP e no próximo capítulo analisaremos as modalidades, as organizações e as estratégias de acesso.

Neste capítulo, interessou-nos indicar que as ações se contrapõem ao dispositivo do mérito que buscam potencializar o educando. Para Freire (2013), “O sujeito pensante não pode

pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’, e não o contrário” (FREIRE, 2013, p. 79). Nessa perspectiva, toma-se o sujeito ontológico não como alguém à parte do mundo, mas como indivíduo inserido no processo histórico, cultural e social que se desenrola e se anuncia por meio da comunicação. Assim, a educação ultrapassa o sentido de transferência de conteúdo de um ponto a outro e se afirma como reciprocidade que não pode ser rompida, devido à coparticipação dos sujeitos no ato de pensar. Deste modo, defendemos aqui que a coletividade engendrada pelos CPVC e CPP questiona as práticas de exclusão, os valores individuais e a ideia de competição presente no dispositivo do mérito no acesso ao ensino superior.

3 “...JOGO DE DENTRO, JOGO DE FORA...”: AFETO E COLETIVIDADE COMO ESTRATÉGIAS PARA DRIBLAR O DISPOSITIVO MERITOCRÁTICO NA PÓS-GRADUAÇÃO

3.1 Ética e modos de resistência dos indivíduos negros

Malandragem é imprevisto diante do cerco, o deslizar por uma saída inexistente, reequilibrando-se rapidamente numa perna só para revirar a imobilização à resiliência anímica branca. (ALVES, 2020)

Historicamente, os movimentos negros precisaram criar estratégias sociais, políticas e educacionais como forma de resistência e combate ao racismo (CARNEIRO, 2005; bell hooks, 1995, 2016; WERNECK, 2000). Essas ações de cunho coletivo e/ou individual valorizam a ancestralidade e criam outros futuros possíveis (FREITAS; MESSIAS, 2018). Diante disso, a luta assumiu várias frentes, estendendo-se às causas feministas, de classe e de gênero, devido às múltiplas formas de opressão que organizam a realidade social. Para esse conjunto de autores, as estratégias refletem os jogos internos dentro do poder. Elas constituem pontos de tensão que se opõem às “amarras” do poder tanto pelo lado de dentro como pelo lado de fora.

O processo de conscientização e/ou compreensão dos efeitos do dispositivo do mérito sobre a população negra ocasiona práticas de insurgência, contragolpes e estratégias de combate ao seu funcionamento. Nesse sentido, as dinâmicas produzidas por intelectuais negros, movimentos sociais e coletivos estudantis contrastam com a individualidade, categorização e exploração social da meritocracia. Em vista disso, as ações afirmativas são reivindicações coletivas que têm o objetivo de mitigar a desigualdade histórica. Segundo Zélia Amador de Deus (2020), as políticas afirmativas são estratégias de construção de igualdade racial. Elas representam um processo de luta capaz de produzir um futuro para os jovens negros a partir da desconstrução da violência colonial-moderna dentro das instituições de ensino superior.

Assim, à medida que a presença de negros aumenta dentro das universidades, outras práticas são criadas para potencializar seu acesso, tais como os CPP. Essa ação, ao mesmo tempo que reforça a lei de reserva de vagas, também evidencia a necessidade de outros mecanismos de reparação. Diante dessa perspectiva, percebe-se que as práticas de insurgência podem promover uma cadeia de atividades contra à estrutura de poder. Tal movimento constrói um *ethos* universitário cujo conjunto de ações e discursos afirmam o ideal de uma “educação para todos”.

Sendo assim, esta seção visa analisar os diversos modos de resistência promovidos pela coletividade negra que rompem com a política dominante. Para pensar essas resistências, iremos questionar lógicas dicotômicas como as de Michel de Certeau (1998), que opõe estratégia e tática, usando um referencial negro, em que esses dois elementos se integram no combate à política da branquitude. Como veremos, o corpo negro simultaneamente faz uso de táticas (a capacidade de desvio, de subversão das normas e de flexibilidade) e de estratégias (a visão de controle globalizante, do conhecimento das normas e da disciplina) para refutar as “coreografias da violência” (MOMBAÇA, 2021) moderno-coloniais. A defesa criada por esse grupo passa tanto pela construção e apuração de técnicas, argumentos, dados e análises como pelos cruzamentos de saberes ancestrais, comprometimento com a diversidade e a pluralidade de vozes.

Para analisar os modos de resistência negra, acionaremos a figura de Exu. Na sabedoria Iorubá, Exu é o início, o representante do movimento em sua plenitude e radicalidade transformadora e a capacidade de invenção perante a ordem e a força da vida (SODRÉ, 2017). Sua lógica não admite binarismos, pois seu princípio é caótico, polissêmico, inesperado e comunicativo (RUFINO, 2019). Quando desafiamos a lógica dominante, técnicas e ferramentas ficam imbricadas: o caráter tático, o qual exige a rapidez do corpo para criar linhas de fugas pode se conjugar com a condição estratégica, que apregoa a visão global a fim de reconhecer o jogo, saber com quem e como se joga.

[...] as operações de Exu não culminam na produção de uma síntese, pois seu princípio é a caoticidade. É ele quem esculhamba a ordem, instaurando a desordem, ao mesmo tempo que é o fiscalizador da ordem punindo os atos de desordem que venham a ameaçá-la. (RUFINO, 2019, p. 47)

A resistência negra faz uso da criatividade e de diferentes elementos que escapam ao repertório da branquitude. Por isso, há de se discutir como os modos de luta desenvolvidos por esse grupo são variados e decorrem de associações coletivas que compartilham as criações e potencializam as atividades. Para isso, tomamos as seguintes chaves de leitura: a visão de estratégia e tática de Michel de Certeau (1998); a estratégia de sobrevivência, de bell hooks (1995; 2016); a estratégia de emancipação, de Sueli Carneiro (2005); a concepção de estratégias sensíveis, de Muniz Sodré (2016); e a estratégia de coalização, de Cornel West (2021).

Segundo Michel de Certeau (1998), estratégias e táticas se diferenciam. A primeira diz respeito ao lugar próprio das instituições e dos interesses do mercado. Ela confere primazia à racionalidade. Já a segunda refere-se a prática da vida cotidiana e valoriza o afeto/corpo. Certeau (1998) toma como estratégia:

[...] o cálculo (ou a manipulação) de relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos e ameaças (os clientes ou concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e os objetos de pesquisas etc.) (CERTEAU, 1998, p. 99).

Interessa-nos, entretanto, tensionar as lógicas, supostamente antagônicas, presentes nos dois elementos a fim de observar como o afeto também se insere na definição de estratégia. Isso porque entendemos a possibilidade de coexistência entre a razão e a dimensão sensível nos processos de resistência da população negra perante o racismo.

Nesta tese, afeto é entendido como estado de um corpo que foi afetado pela presença de outro e assim levado à transformação. Uma mudança ou resposta corporal que tanto aumenta ou diminui a potência de agir (SODRÉ, 2017). Para Audre Lorde (2019), o afeto privilegia o significado do exercício de uma ação. Enquanto força mobilizadora, ele pode atuar a serviço da transformação, à medida que uma pessoa afetada pela raiva ou pelo medo passa da reclamação à ação política. A autora coloca que, ao invés de se silenciarem, as mulheres negras devem aprender a usar sua raiva:

[...] a raiva expressa e traduzida em uma ação a favor de nossas ideias e nosso futuro é um ato de esclarecimento que liberta e dá força, pois é nesse processo doloroso de tradução que identificamos quem são os nossos aliados com quem temos sérias diferenças e quem são os nossos verdadeiros inimigos. A raiva é repleta de informação e energia (LORDE, 2019, p. 161-162).

Em seu projeto, Lorde (2019) expõe que a raiva pode ser usada como propulsor de atitudes políticas de transformações frente ao racismo, no entanto, o indivíduo precisa pensar para além da culpa e culpabilização. Esse movimento envolve ações que passam pela construção de comunidades de relacionamento ligadas ao afeto. bell hooks (2020), por sua vez, toma Martin Luther King e sua sugestão de colocar o amor no campo político. Ele descreve o sentimento como potência para uma vivência social que implica união das diferenças. Segundo hooks (2020), King coloca o amor como uma poderosa arma de luta, de transformação e de construção política.

Nesta leitura, os afetos se combinam e emergem como fatores de mobilização para ações coletivas de combate à violência racial e para formulação de outros futuros possíveis. Assim, os cursos preparatórios tornam-se espaços pautados pelo afeto e pela partilha de experiências. O compartilhamento das histórias de vida, de dores, da vontade de acessar a Pós-Graduação, de

como é estar dentro da universidade; tudo isto encoraja e estimula, bem como ajuda a minimizar os efeitos do racismo e a formular estratégias de ingresso.

Dessa maneira, o objetivo das ações dentro dos cursos visa diminuir as dificuldades dos sujeitos negros. Conforme Jurema Werneck (2007), o desenvolvimento das estratégias parte dos pressupostos de (auto) identificação e de organização política. A linha de raciocínio da pesquisadora tem inspiração na atuação das mulheres negras. Werneck entende (2007) que elas, cada uma a seu modo, produzem resistências políticas. Suas iniciativas coletivas envolvem sempre questões de sobrevivência da comunidade: moradia, trabalho, educação, segurança, saúde, etc. Para a autora, a multiplicidade das ações remete à figura de Ialodê⁴⁴:

[...] a figura da Ialodê significa principalmente dirigir um olhar específico para as mulheres negras – e suas ações, seus contextos diferenciados, suas trajetórias individuais e coletivas – e, entre estas, para aquelas capazes de romper com a “ordem de silêncio” e falar. Aquelas capazes de desenvolver estratégias culturais que busquem alargar os limites impostos às mulheres negras e à população negra como todo (WERNECK, 2007, p. 74).

A autora afirma que as investidas contra o sistema hegemônico se originam na ancestralidade e na persistência histórica dos movimentos das mulheres negras. Além disso, destaca-se o reconhecimento das trajetórias femininas nas lutas e na emancipação coletiva; daí o dito “Nossos passos vêm de longe”, que ganhou visibilidade por meio da escrita de Jurema Werneck.

Outro papel feminino importante é o da chamada mãe-preta. Segundo Lélia Gonzalez (1983), ela é um exemplo da valorização da mulher negra na sociedade e na luta contra as desigualdades sistêmicas. Isso porque, para a pesquisadora, é esse sujeito que vai “[...] dar uma rasteira na raça dominante [...]” (GONZALEZ, 1983, p. 235), pois o cuidado com os filhos dos senhores vai permitir a transmissão para o “[...] brasileiro ‘branco’ [d]as categorias das culturas africanas de que eram representantes” (GONZALEZ apud RIOS; RATTS, 2016, p. 391). Desse modo, a “presença” invisibilizada dela ajuda a compor a cultura brasileira, por meio do “pretuguês”⁴⁵, dos mitos iorubás e de uma série de categorias africanas. Como diz a autora:

[...] essa figura para a qual se dá uma colher de chá é quem vai dar a rasteira na raça dominante. [...] O que a gente quer dizer é que ela não é esse exemplo extraordinário de amor e dedicação totais como querem os brancos e nem tampouco essa entreguista, essa traidora da raça como querem alguns negros muito apressados em seu julgamento. Ela, simplesmente, é a mãe. É isso mesmo, é a mãe. Porque a branca, na verdade, é a outra (GONZALEZ, 1984, p. 235).

⁴⁴ Ialodê trata-se de um título designativo da liderança feminina que existiu nas cidades iorubas pré-coloniais. Indicava a representante das mulheres nos organismos de decisão pública coletiva. Atualmente, o termo é apropriado pelo movimento social de mulheres negras brasileiro, para nomear organizações e atributos de liderança e representação.

⁴⁵ “pretuguês” é o termo com o qual a autora nomeia o português africanizado.

Assim, para Gonzalez (1983), as mães-pretas silenciosamente praticavam formas de resistência no cotidiano. O pensamento da autora demonstra que a estratégia dessa figura foi de longo prazo, pois visou perpetuar a memória e cultura afro, mesmo que reproduzida fora do contexto original se tornando parte do que chamamos de cultura brasileira. Para a autora, historicamente houve um julgamento apressado sobre a posição política da mãe-preta sem levar em consideração o contexto em que ela estava inserida e seu papel na formação cultural brasileira.

Tal como a personagem acima, a noção de malandragem também opera no âmbito do opressor. O modo como isso ocorre exige que os indivíduos reconheçam – tenham clareza – do funcionamento das estruturas/sistemas que os cercam. Essa ação ajuda a reconhecer “[...] com quem se joga e como se joga [...]” (RUFINO, p.127, 2019) – para saber quais repertórios serão usados durante o combate. Nesse sentido, verificamos que há estratégias pautadas no silêncio, nas frestas e na ginga da capoeira – as quais, ao invés de confrontar, preferem dar voltas para, no momento certo, se apropriar de todos os elementos possíveis que escapam à visão do poder (RUFINO, 2019). Essa direção surge como uma opção devido à invisibilidade ou à transparência das práticas do poder. O entendimento da lógica de não reconhecimento do sistema pelas minorias possibilita a criação de estratégias que se darão dentro da estrutura.

Salvo as diferenças de contexto, a atuação dos voluntários nos preparatórios se assemelha à figura da mãe-preta e da malandragem. Isso porque ambas as figuras fazem uso da presença no espaço hegemônico para criar estratégias ou realizar ações com o objetivo de ajudar o grupo através do compartilhamento de experiência sobre a estrutura. Por conta disso, acredita-se que a vivência dos alunos de Pós-Graduação torna-se importante para os candidatos porque eles expõem o funcionamento do processo de avaliação, uma vez que os tutores do curso já passaram pelas fases de seleção. O conjunto desses conhecimentos tácitos e experiências contribuem no processo de preparação para a Pós-Graduação que, por conta das condições sociais e de formação educacional, estão fora do alcance de muitos indivíduos.

A interação dos candidatos recém-chegados à Pós-Graduação e dos alunos mais experientes ocasiona o questionamento de atitudes que privilegiam os interesses de determinados segmentos sociais e alianças do pacto narcísico teorizado por Cida Bento (2002). A compreensão das engrenagens estruturais ajuda, por exemplo, a evidenciar as desigualdades presentes nas instituições, que muitas vezes são negadas ou desconsideradas. Isso é importante porque, ainda que haja uma consciência e maior visibilidade de temas como o racismo estrutural

na opinião pública, alguns indivíduos são incapazes de reconhecer a existência de tratamentos diferenciados na forma de acesso, oportunidades e recursos para minorias.

A análise do papel estratégico da “mãe-preta”, de Lélia Gonzalez (1983), bem como a de Jurema Werneck sobre as mulheres negras na tradição afrodiáspórica representam formas diversas de enfrentamento da política hegemônica. As mulheres escravizadas fazem uso de sua inserção forçada e violenta na estrutura para criar estratégias que impactavam a si próprias e a seus semelhantes. Cientes do funcionamento do sistema, os escravizados adotavam atitudes para baixar o preço da própria alforria, como empreender fugas constantes, relata a pesquisadora Lúcia Helena Silva (2014). Outra tática usada por escravizados e escravizadas era se valer das inimizades de seus senhores. De acordo com a autora (2014), uma escravizada do interior de São Paulo conseguiu a alforria fugindo para casa de uma família que era inimiga do seu senhor. Havia um juiz na família que a acolheu e, mais tarde, ele a ajudou a conseguir sua liberdade.

As mulheres negras escravizadas utilizavam-se de estratégias para conquistar sua emancipação. Suas ações se aproximam da filosofia da malandragem, pois nos dois casos há uma apropriação das lacunas de elementos do poder em pleno campo adversário, explorando as fragilidades do sistema para criar intervenções de combate sensíveis às minúcias da política colonial.

Essas condutas representam ações pautadas na responsabilidade com o outro. Mesmo que envolvam práticas aparentemente individuais, elas carregam reivindicações coletivas. Desse modo, consideramos que o principal empreendimento dos cursos preparatórios contra o dispositivo do mérito não reside apenas na transmissão de conteúdos, mas principalmente em despertar a autonomia educacional dos indivíduos por meio do acolhimento/afeto.

Como modalidade de resistência e sobrevivência, a prática coletiva negra valida a escuta afetiva, a partilha do vivido e dos saberes ancestrais na formação de outros caminhos nos quais a capacidade negra seja exaltada e prospere. Nesse sentido, Sueli Carneiro (2005) destaca a preocupação entre mulheres negras e demais setores subjugados em transformar o cuidado de si em cuidado dos seus: “[...] a noção do cuidado de si para o cuidado dos outros constitui uma estética da existência que tem na emancipação coletiva da racialidade sujeitada, o sentido da vida.” (CARNEIRO, 2005, p. 324-325).

Na dinâmica apresentada por Carneiro (2005), o cuidado coletivo é uma resposta de luta aos efeitos do racismo, o que, por sua vez, engloba o combate ao dispositivo do mérito. É preciso compreender que o funcionamento do dispositivo, articulado ao elemento racial, paralisa e posiciona de forma inferiorizada a população negra nas camadas sociais. Um controle

que se espraia e consolida o genocídio de homens negros, a posição de mulheres negras em empregos subalternizados, a vulnerabilidade e as altas taxas de mortalidade de negros, quer seja por violência, quer seja por omissão do Estado (WERNECK, 2016). O racismo proporciona os recursos teóricos e legitimidade burocrática ao dispositivo do mérito em seu papel hierarquizante de estruturar e determinar as relações sociais, validar o papel da raça como atributo social e político e naturalizar a inferiorização da condição negra.

Diante disso, a ética coletiva negra é a resposta a esta lógica excludente imposta aos corpos negros. Daí, as resistências criativas que invocam o coletivo como meio de romper a razão individualista e binária, ao mesmo tempo que buscam sensibilizar os indivíduos para a crise ética instaurada pela visão de mundo ocidental/moderno-colonial. Neste ponto, os cursos se apresentam como possibilidade para novos enfoques e práticas educacionais: a cooperação em vez da competição; o bem-estar no lugar do sucesso; o cultivo de laços sociais muito mais que a “oportunidade de ascender”.

Sabe-se que o sistema é sedutor. Ele exalta as narrativas de sujeitos que vencem pelo “próprio mérito”. Elas são utilizadas para materializar os discursos de sucesso profissional e assim assegurar o mito do esforço individual, principalmente, quando envolvem sujeitos racializados. Normalmente, os sujeitos negros que se destacam tendem a ser usados como símbolos da meritocracia, uma expressão das possibilidades de ascensão social baseada na crença em si mesmos e no regime neoliberal. A utilização dessas trajetórias tem por finalidade enfraquecer as políticas públicas, a família e o papel da comunidade na trajetória educacional de outros jovens. Diante dessa perspectiva, Carneiro afirma:

[...] essas trajetórias põem em questão os processos de cooptação e de negação da racialidade negra, disponíveis aos negros na sociedade brasileira em que o projeto individual, a admissão a-crítica da meritocracia, a rendição ao individualismo e a retórica do esforço pessoal reiteram, para a maioria que não chega lá, a idéia da anemia da vontade, do comodismo, da auto-indulgência. O preço que é pedido e pago para os “vencedores” é a corroboração da incompetência dos demais. Em muitos casos, as possibilidades ou acenos de mobilidade individual são convites de renúncia à memória coletiva da exclusão histórica, ao pertencimento racial (CARNEIRO, 2005, p.152).

Em razão disso, a educação torna-se uma área em disputa, pois, tanto sustenta as formas de hierarquização e domínio racial quanto fornece os instrumentos de superação. É um mecanismo que na mesma proporção que oprime, seguramente transforma, por isso a autora afirma que “[...] o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual em virtude das dimensões contraditórias de negação e afirmação da coletividade.” (CARNEIRO, 2005, p. 92). Portanto, os movimentos negros

investem na educação porque entendem ser esse o fator essencial de mobilidade, emancipação e recuperação da memória histórica da população negra. Esse trabalho nasce por viés comunitário que “[...] aparece como ethos desta sobrevivência e que deve construir parâmetros, referências e práticas para a “educação que queremos assegurar” (CARNEIRO, 2005, p. 314).

Prosseguindo, Carneiro (2005) marca a presença das várias estratégias que visam a inclusão da população negra na sociedade. Essas proposições articulam a luta histórica do indivíduo negro a trajetórias de lideranças individuais e mobilizações coletivas. Assim, a inclusão social se dará: primeiro, de forma coletiva a partir da recusa de camuflar ou negar a identidade racial seja no campo do discurso ou das práticas; e, segundo, por meio do acesso à educação.

A pensadora feminista bell hooks (2017) compartilha o mesmo valor sobre o papel da educação no enfrentamento direto à subordinação racial e às relações baseadas na manutenção do poder. Ela, por outro lado, destaca os aparatos raciais que impedem a realização do papel emancipatório do aprendizado. Como forma de combater esses mecanismos, a pensadora propõe a formação de comunidades de aprendizado, espaços em que os sujeitos compartilham ideias e experiências porque entendem que todos são responsáveis pelo ato de aprender (hooks, 2017). Assim, não há fracasso. Segundo a análise de hooks (2017), afeto e aprendizado podem coexistir, mesmo que não se exclua a possibilidade de disputa entre os candidatos. O importante é a participação de todos e o compartilhamento dos recursos necessários à democratização da informação na construção de um pensamento crítico e empoderado.

Essa realidade é perceptível nos cursos preparatórios, cujos voluntários são alunos que, tendo passado pelo processo seletivo, agora formulam uma relação dialógica horizontal de compartilhamento do saber. O domínio da técnica entendido como transmissão de conteúdos e de uma linguagem/estrutura de pensamento acadêmica não são os únicos objetivos: uma política de solidariedade e acolhimento voltada para a valorização do coletivo como forma de consolidação das cotas na universidade, promovendo mudanças na instituição, é igualmente importante. Essa dimensão aparece na fala de uma participante do curso:

Para mim, foi histórico. Simplesmente pelo fato de ver pessoas iguais a mim naquele espaço. Mesmo diante de uma pandemia. Senti por alguns instantes uma nova oportunidade de realizar um sonho. Isso não teve preço algum (Entrevistada C-3, 19/10/2021)

O alívio expresso pela candidata remete à quebra da expectativa social de que o espaço universitário não acolhe ou não pertence aos estudantes negros. O medo do não acesso, do silenciamento e do apagamento pode ser traduzido numa atitude política de construção em

comum de afeto e aprendizado. Desse modo, o afeto pode provocar estratégias que visem à dimensão política da reparação histórica.

Entretanto, para Michel de Certeau (1998), filósofo e historicista francês, estratégias são ações calculadas que expressam a ordem dominante. Elas representam práticas construídas pelos chamados “sujeitos de querer e poder” (agentes institucionais, políticos e econômicos) para conquistar um espaço de poder e/ou manter determinadas forças. Esses movimentos são elaborados levando em consideração o contexto, as circunstâncias das relações presentes e a capacidade de transformar situações em posições favoráveis. Ou seja, a estratégia decorre de ações premeditadas que estabelecem, para Certeau (1998), uma postura mais racional/cartesiana.

Logo, as estratégias requerem planejamento e análise das forças em campo a fim de conquistar o lugar almejado para exercer uma posição de poder. Em oposição à visão estratégica, o mesmo Certeau (1998) propõe a tática que “[...] opera golpe por golpe, lance a lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas.” (CERTEAU, 1998, p. 100). A tática se realiza no imprevisto do ato e na oportunidade do tempo assim que captura um instante de falha no cálculo do sistema. Em Certeau, a tática, arte do fraco, não tem meios para formar um projeto global, já que atua no instante, “[...] dentro do campo de visão do inimigo [...]” e o que ganha não se conserva (CERTEAU, 1998, p. 100).

Muitas práticas cotidianas (falar, ler, circular, fazer compras ou preparar as refeições etc.) são do tipo táticas. E também, de modo mais geral, uma grande parte das maneiras de fazer: vitórias do fraco sobre o mais forte (os poderosos, a doença, a violência das coisas ou de uma ordem etc.), pequenos sucessos, artes de dar golpes, astúcias de caçadores, mobilidades da mão-de-obra, simulações polimorfas, achados que provocam euforia. (CERTEAU, 1998, p. 46)

Assim, a partir de um modelo de disputa, o filósofo propõe pensar tática e estratégia de modo antagônico, num jogo em que os mais fortes fazem uso de estratégias e os mais fracos elaboram táticas. Em oposição ao pensamento de Certeau (1998), porém, propomos que, dentro dos cursos preparatórios, estratégia e tática aparecem em conjunto e com igual valor através do conceito de “estratégias sensíveis”, de Muniz Sodré (2006). Segundo ele: “Aqui têm lugar o que nos permitimos designar como estratégias sensíveis, para nos referirmos aos jogos de vinculação dos atos discursivos às relações de localização e afetação dos sujeitos no interior da linguagem” (SODRÉ, 2006, p. 10).

Sodré (2006) extrai seu conceito da relação entre mídia e homem, na busca em compreender o processo comunicacional no sentido mais amplo de comunhão e interação. O

pensador deixa de lado as teorias que dão conta da comunicação como um embate entre *logos* e *pathos* para pensar em outras dimensões do sensível que se contrapõem às da razão da cultura ocidental. Tendo como suporte a proposta apresentada de que as práticas geradas no decorrer do curso englobam técnica (visão racional) e a experiência (afeto), entendemos que a oposição destes dois elementos dificulta a produção de um saber que desafia os modos operativos do dispositivo do mérito.

Assim, o teórico estabelece que, quando somos guiados pelos afetos, para além da barreira entre *logos* e *pathos*, dá-se a abertura ao Outro, e há construção de estratégias sensíveis que rompem com os sistemas e regimes midiáticos vigentes (SODRÉ, 2006), tais como a representação negra na mídia hegemônica. A formação dessas estratégias decorre por força da integração de experiências e de diversos modos de sentir. Essa junção potencializa a dimensão do sensível que fora deslocada em favor da lógica calculista da estratégia (SODRÉ, 2006). Por exemplo, o cinema negro rompe com as determinações imagéticas ocidentais do indivíduo negro.

Isso acontece quando esse espaço passa a ser utilizado como meio de reinvenção da imagem do homem negro. A obra *Kbela*, de Yasmin Thayná (2015), torna-se modelo de estratégia sensível que se opõe ao regime de imagem ocidental impostos às mulheres negras. A cineasta utiliza artes plásticas, visuais, dança, música e performance para criar uma outra existência feminina negra. Essa obra expressa como a integração de elementos materiais conjugados a experiências sensíveis podem propor outras afirmações para a população negra. Desse modo, a interpretação da argumentação de Sodré com base na perspectiva afrodiaspórica busca o entrelaçamento de razão e emoção em suas diversas práticas políticas, culturais e religiosas de resistência. No campo religioso, observa-se a elabora o de estratégias m ticas e históricas destinadas a assegurar a continuidade da cultura africana e de seus descendentes durante a diáspora escravagista (SODRÉ, 2017).

O jogo de reinterpreta o que o povo nagô precisou inferir entre sua cultura e a do dominador resulta de uma política estratégica que se organiza a partir de analogias entre figuras e propriedades. Por exemplo, a representa o de Oxal ⁴⁶ como o Senhor do Bonfim⁴⁷ da tradi o católica deu-se por força da localiza o da Basílica do santo no alto de uma colina

46 Oxalá   um dos orixás mais importantes no culto afro-brasileiro, em especial no candomblé. Trata-se de uma entidade divina andrógina que representa as energias da cria o da Natureza e personifica o Céu.

47 “O Senhor do Bonfim,   cultuado em Salvador-Bahia. Numa ponta extrema da parte baixa da cidade, localizada numa colina, a Basílica do Senhor do Bonfim   interpretada pelo candomblé baiano como santuário de Oxalá (princípio masculino da existência pelo ar, também designado como Orixal  e Obatal ), simbolizado por um grande cetro (Opaxor ) e pela cor branca. (SODRÉ, 2017, p.124)

(dominada pelas nuvens), o que, para o povo nagô, o aproximava do próprio Senhor dos Nagôs, Senhor do Céu e das Forças da Natureza.

Essa aproximação, que envolvia aspectos geográficos e culturais, visava proteger a religiosidade afrodiáspórica do apagamento. A partir do amálgama entre símbolos e ritos africanos e europeus, estabeleceu-se um sistema religioso brasileiro alternativo, para além da violência da colonialidade, o qual resiste até os dias de hoje. Por meio desse cruzamento de vivências dentro do campo colonial, ferramentas de lutas foram postas em campo, produzindo e afirmando vidas e histórias baseadas em saberes ancestrais, a fim de resistir às diferentes naturezas de atuação do poder (SODRÉ, 2017). Conforme diz Jota Mombaça (2021):

O poder opera por ficções, que não são apenas textuais, mas estão materialmente engajadas na produção do mundo. As ficções de poder proliferam junto a seus efeitos, numa marcha fúnebre celebrada como avanço, progresso ou destino incontornáveis. (MOMBAÇA, 2021, p. 45).

À vista disso, o dispositivo do mérito, como ficção de poder, forja um sistema igualitário de mobilidade social que neutraliza as graves questões de desigualdade de toda ordem, presentes na estrutura social. A operacionalização desse poder, aliada à política racial, reforça e sustenta a posição de privilégio da branquitude nas esferas da educação, economia política, entre outras.

O conjunto dessas ações insere no corpo negro os sentimentos de inferioridade e não pertencimento ao ambiente – no caso, à Pós-Graduação. A dúvida e a autonegação são materializadas na comparação e na culpa atribuída ao próprio negro por sua dificuldade e/ou impossibilidade de ascender socialmente. Esses espaços são carregados de estigmas imputados aos alunos minoritários, depreciados em sua trajetória educacional a partir da ausência de líderes ou figuras de autoridade que lhes deem voz – diretores, coordenadores, professores. A filósofa Sueli Carneiro (2005) reflete acerca dos desafios que pessoas negras enfrentam em seu acesso ao ensino superior:

Nas dificuldades e desafios que se apresentam para as pessoas negras que adentram ao nível universitário manifestam-se o acúmulo do conjunto das determinações que as acompanham em toda a trajetória escolar, no que tange ao conflito racialidade/saber e poder. É nessa esfera que esses conflitos alcançam a arena privilegiada em que se constroem, reconstroem e são postas em questão, ou reafirmadas, as possibilidades do negro frente ao conhecimento erudito e das implicações em termos de saber e poder que elas envolvem. Adentrar à universidade, longe de constituir-se em superação dos estigmas e estereótipos, é o momento da confrontação final, no campo do conhecimento, em relação a esses mecanismos que assombram os negros em sua trajetória escolar (CARNEIRO, 2005, p. 123).

Esse “confronto final” se intensifica porque, neste momento, o intelectual negro exige o seu lugar de sujeito do conhecimento, questiona a leitura que a branquitude, enquanto elite intelectual, historicamente fez sobre ele e constrói um campo, o lugar de fala (CARNEIRO, 2005). Quando “toma” (se autoriza) a voz, ele desafia a estrutura saber-poder-raça, encara a autoridade exclusiva do discurso branco e afirmar sua capacidade de falar por si mesmo, sem mediação. No confronto com a estrutura acadêmica, um saber que, a todo instante, tenta manter as hierarquias moderno-ocidentais, pessoas negras correm, inclusive, o risco de sofrer o descrédito de ver suas posições e vieses epistemológicos serem tachados depreciativamente como ativistas.

Transportando-nos para outro contexto afrodiaspórico, a análise de Cornel West (2021), por sua vez, explica que a trajetória dos intelectuais negros norte-americanos sofre dano em virtude do modelo burguês, eurocêntrico e capitalista que predomina nos espaços acadêmicos. Em vista disso, o autor sugere o “modelo da insurgência” que se contrapõem ao dominante, pois visa transgredir as fronteiras discursivas e busca uma cultura política mais ampla. Esse modelo ocorreria por dois motivos: o sistema acadêmico estadunidense com ensino superior majoritariamente privado tende a privilegiar os profissionais negros que, uma vez admitidos na elite universitária, adotam o paradigma dominante; em contrapartida, aqueles acadêmicos que optam por se distanciar da corrente dominante na universidade acabam por ter uma base de sustentação precária como profissionais da sua área no espaço acadêmico. West (2021) afirma que esses sujeitos se tornam profissionais frustrados e desgostosos, ressentidos e se isolam em grupos e debates restritos. Os que se adequam ao sistema, embora tolhidos em sua criatividade ou pensamento crítico, tornam-se bem-sucedidos.

Em conformidade com o pensamento de West (2021), consideramos que os indivíduos que parecem seguir e/ou que se adequam à estrutura dominante possuem mais chances de serem “aceitos” dentro do sistema e com isso avançar. Esse fato pode acontecer com qualquer pessoa, durante a sua trajetória profissional, que não se “enquadre” à norma dominante. No entanto, entre os grupos racializados, essa dificuldade aumenta porque eles são vistos como invasores pelos outros sujeitos que sempre ocuparam esse espaço considerado de prestígio (BENTO, 2002). Além disso, a presença de negros, especificamente, requer que os brancos os coloquem em posição de igualdade e, talvez, até de superioridade. A dinâmica em questão reflete a operacionalização do dispositivo de mérito.

Por esse motivo, West (2021) salienta a importância em se desenvolver estratégias concretas para alianças e coalizações. Esse argumento, que nasce do contexto político geral norte-americano de luta por uma democracia cultural negra, pode ser estendido ao campo

acadêmico brasileiro. Entende-se a importância para estudantes negros em diferentes níveis educacionais de se construir pontes e aliar-se a sujeitos capazes de romper com os ciclos do privilégio racial (hooks, 1995). Um trabalho que acontece a partir da troca de experiência com diferentes grupos e compartilhamento de preocupações com pessoas interessadas. Sem alimentar ilusões em demasia, mas compreendendo que, por vezes, as situações envolvem processos complexos.

Assim, seja qual for o caminho, o intelectual negro deve estar ciente de que o dispositivo do mérito impõe estereótipos racistas que podem levá-lo a se questionar, como pessoa competente e merecedora, de fazer parte do que se entende por excelência acadêmica.

Segundo Fanon (2008), o caminho de contraponto ao sistema criado pelos brancos seria o de afirmação: “[...] era impossível livrar-me de um complexo inato, decidi me afirmar como negro. Uma vez que o outro hesitava em me reconhecer, só havia uma solução: fazer-me conhecer.” (FANON, 2008, p. 108). O reconhecimento seria tornar visível o que é colocado como invisível, por meio da afirmação desse corpo como agência de intervenção política e intelectual. Isso significa, como diz Lélia Gonzalez (1983), o negro falar:

E o risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infantil, é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa (GONZALEZ, 1983, p. 225).

Contudo, essa postura dentro do espaço acadêmico pode trazer implicações, tal como o isolamento. Por isso, para quem deseja entrar ou seguir esse caminho, faz-se necessário o exercício de estratégias e de alianças no enfrentamento aos modelos coloniais (racistas, sexistas e classistas) de atividade intelectual. E, mesmo que haja estratégias à disposição para se esquivar da máquina dominante do saber moderno ocidental, nada garante que tenhamos respeito, aceitação e sucesso nesse espaço. Por isso, bell hooks (1995) estabelece a importância de se estar atento às comunidades que inspiram e fortalecem. É por meio da validação e reconhecimento de seu grupo que os intelectuais negros asseguram sua resistência dentro da universidade. De acordo com a autora: “Temos de desenvolver estratégias para obter uma avaliação crítica de nosso mérito e valor que não nos obrigue a buscar avaliação e endosso críticos das próprias estruturas, instituições e indivíduos que não acreditam em nossa capacidade de aprender.” (hooks, 1995, p. 477).

Assim, hooks (1995) pensa na formação de estratégias que contrabalanceiam a baixa autoestima, desafiando os critérios de legitimação acadêmica em favor da validação do trabalho de negros, mulheres e intelectuais:

Muitas vezes temos de ser capazes de afirmar que o trabalho que fazemos é valioso mesmo que não seja julgado assim dentro de estruturas socialmente legitimadas. [...] o trabalho que fazemos pode ter impacto significativo numa estrutura coletiva devemos com frequência tomar a iniciativa de chamar a atenção para o nosso trabalho de um modo que reforce e fortaleça um senso de público (hooks, 1995, p. 474).

O movimento de hooks (1995) de busca por validação dos trabalhos produzidos pelos pensadores racializados dentro de sua comunidade não exclui que pessoas fora da comunidade se identifiquem ou tenham experiências para trocar. A questão é que todos os indivíduos precisam estar atentos à formação de brechas ou fissuras dentro da bolha de avaliação a fim de que seus trabalhos ganhem notoriedade, espaço e visibilidade. Para a autora, comunidades, coletivos e aliados podem ser a ponte para endossar os esforços acadêmicos desses sujeitos, estimular a continuidade do trabalho, ser local de apoio e de troca tanto dentro como fora do ambiente universitário. bell hooks (1995) narra seu percurso intelectual e mostra como a busca por locais não tradicionais de reconhecimento é estratégica:

[...] Como intelectual negra que escreve teoria feminista [...] comecei esse trabalho num contexto acadêmico mesmo com poucas pessoas na academia endossando meus esforços. Falando com pessoas negras da classe operária em vários empregos com colegas nas comunidades em que fui criada/ou vivi encontrei indivíduos que endossaram e estimularam meu trabalho esse estímulo foi crucial para meu sucesso [...] meu trabalho seja hoje amplamente reconhecido nos meios acadêmicos continuo gratíssima àqueles indivíduos não acadêmicos que me encorajaram quando eu não contava com esse apoio no lugar socialmente legitimado [...] (hooks, 1995, p. 475).

A pensadora descreve a importância da criação e reativação de uma comunidade, como proposição de fortalecimento de pesquisadores negros. A construção desse espaço é uma estratégia que visa desestabilizar os discursos e as práticas de poder do modelo acadêmico eurocêntrico. Além de estimular e fortalecer os laços de solidariedade, cooperação e coletividade. Observa-se que o movimento de elaboração desse lugar, seja ele institucional ou não, configura um processo de resistência cujo foco é a promoção de hábitos críticos que possibilitem e estimulem trabalho dos intelectuais negros.

A exemplo das mulheres negras em sua luta por meio da partilha de experiências e do entendimento de que a salvação não vem de um projeto individual, mas de um ato político coletivo de estender a mão umas às outras. Criação de estratégias através da reunião das singularidades. À luta das mulheres negras se juntam as lutas do povo de santo, dos jovens

periféricos e dos intelectuais negros. Eles têm como ponto comum a ideia de resistência, assim expressa no conceito de quilombismo, de Abdias do Nascimento (1980). Essa noção:

[...] expressa a ciência do sangue escravo, do suor que este derramou enquanto pés e mãos edificadores da economia do país. Um futuro de melhor qualidade para a população afro-brasileira só poderá ocorrer pelo esforço energético de organização e mobilização coletiva, tanto da população negra como das suas inteligências [...] (NASCIMENTO, 1980, p. 290).

O quilombismo, para Abdias do Nascimento (1980), como já fora debatido nesta tese, constitui-se como prática de resistência afro-brasileira e como organização política comprometida com a liberdade. O conceito expande a visão de quilombo, território físico, “lugar de negros fugidos”, para uma dimensão ideológica, política comunitária de reconexão identitária e de vinculação a uma lógica de sentido e de partilha do comum. No contexto de reflexão em torno do quilombismo e de estratégias, podemos pensar na presença de ambos na formação de uma ética coletiva negra, uma vez que o conceito expressa a capacidade dos sujeitos negros de criar resistência e de construir grupos de solidariedade dentro de espaços hegemônicos.

Assim, os cursos preparatórios se estabelecem como manifestação coletiva de efeito contrário aos princípios de poder do dispositivo do mérito. Eles dinamizam a política coletiva de emancipação de grupos. Isso porque, em suas ações, a dimensão da cooperação e da solidariedade se sobrepõe à dinâmica individualista meritocrática de mobilidade social e sucesso.

3.2 A dimensão coletiva negra como elemento norteador das estratégias de acesso

Na seção anterior, mapeamos diferentes concepções de estratégia formadas no processo de interação social dos sujeitos negros com o contexto em que estão inseridos. Diante desse exercício, observaram-se múltiplos modos de resistência que refletem práticas de enfrentamento ao racismo. A ideia de coletividade aparece como ponto comum nessas ações que originam a dimensão coletiva negra. A reunião de indivíduos sob a égide da identificação racial tem por objetivo construir políticas antirracistas.

A coletividade negra ressignificou o conceito de raça criado pela política colonial-moderna. Tal processo coloca a dimensão negra dentro de um duplo agenciamento que, na visão de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2012), não só apresenta uma materialização do poder, mas também compreende linhas de fuga por onde se desarticulam as forças. Isso porque a concepção

racial, como apresentada nos capítulos I e II, instituiu o negro em uma unidade homogênea. Ou seja, definiu os não brancos como primitivos, incivilizados, inferiores, infantilizados ou bestializados e subalternos aos europeus. Ela permitiu também que esses indivíduos com base nessa reunião construíssem laços comunitários, políticas de cooperação e ações de solidariedade pelo vínculo racial. Nesse sentido, tal preceito refere-se à capacidade dos negros de desarticularem a força da racialidade e ressignificarem os valores raciais.

Nesse contexto, o teórico Aimé Césaire (2010) estabeleceu o conceito de negritude, cuja proposta é a conscientização racial, como âncora para a “autorrestituição do sujeito ontológico”, aquele capaz de viver a “história dentro da história”, restituir o sujeito e, conseqüentemente, adotar uma ação contra o racismo. Na visão do autor, o movimento da negritude resultaria numa revolução capaz de conter o racismo porque é uma forma de posicionamento, como esse expõe:

[...] não é uma corrente estética passageira nem uma pretensiosa escola filosófica; muito menos ideológica ou religiosa. É, sim, uma forma de consciência oposta ao racismo, um posicionamento ético e moral global frente à racialização das relações humanas. Portanto, um jeito de ser, de pensar, de atuar e de se conceber frente à realidade concreta num mundo que, efetivamente, valora e hierarquiza as raças (CÉSAIRE, 2010, p.37).

A negritude, tal qual pensou Césaire (2010), seria uma ação coletiva capaz de reunir, por meio da raça, pessoas desconhecidas para reivindicar uma sociedade em que ser negro seja possível sem que haja nenhum estigma social associado. Isso seria possível por meio do reconhecimento das diferenças de todos os indivíduos que marcam a espécie humana. Essa consciência possibilitaria o enfrentamento da violência racial apoiado em uma vinculação social entre sujeitos diferentes.

Para Ramon Costa (2018), a vinculação social passa pela instauração de uma espécie de compartilhamento de referências, um “comum”. A visão eurocêntrica sobre o corpo negro ao promover o sequestro e opressão física, além do apagamento epistemológico da diversidade étnica do continente africano, não deixou alternativa a esses indivíduos a não ser tecer esta rede de afetos outros e sua conseqüente fabricação de estratégias de resistência pautadas pela dimensão coletiva de sua experiência no ocidente colonial. Então, a condição de ser negro, significando a experiência de um fluxo permanente de imagens, vivências e sensações em comum enquanto Outro da modernidade, deu lugar ao conjunto de referências que organizou a percepção desses sujeitos a respeito do mundo.

Nesse sentido, Achille Mbembe (2018) entende que o neoliberalismo espalha pelo mundo a condição do ser negro. Outrora, essa condição de sujeito racializado destinada às populações do continente africano legitimou a extração de riquezas e exploração da força de

trabalho. Hoje, o neoliberalismo generaliza esse processo para outros corpos e territórios. O autor define como *devoir-negro do mundo* a operacionalização dessa política. Ou seja, a universalização dos riscos sistemáticos aos quais os negros foram expostos na primeira fase do capitalismo passa a definir a nova organização de todas as humanidades subalternas.

Prosseguindo com Mbembe (2018), essa nova conjuntura faz com que a humanidade passe a se perguntar como o negro conseguiu sobreviver à violência daqueles que o inventaram e subjugaram. O autor aponta que a resposta está na capacidade de compartilhar. A resistência do negro frente as opressões históricas mesmo no pós-abolição, bem como a de outros sujeitos, encontra-se na reciprocidade, na troca e na partilha. Essa visão enaltece uma política coletiva que se opõe ao individualismo presente na sociedade e, ao mesmo tempo, reconhece outras formas de estar no mundo.

Assim, a universalização da condição negra, levantada por Mbembe (2018), coincide com aquela sinalizada por bell hooks (2021), para quem a desumanização arrebatou a solidariedade de outros grupos que se reconheceram nas incertezas de vida e no ambiente hostil em que os negros foram colocados. Embora não vivenciassem as mesmas circunstâncias do corpo negro. Em vista disso, hooks (2021) chama atenção para as sensibilidades que podem originar laços comunitários promovendo compromissos comuns com base na cooperação. A coletividade instituída pelo corpo negro tornou-se crucial para sobrevivência e resistência dessa população; hoje, a humanidade olha esse percurso como forma de resgate e de resistência (reparação) ao processo de coisificação sofrido dentro da lógica colonial. No desejo de construir um mundo comum, será preciso passar pelo senso de coletividade e solidariedade manifesto nos laços comunitários.

Na definição de Raquel Paiva (2003), comunidade é o grupo que convive em “solidariedade, identificação, união, altruísmos e integração” (PAIVA, 2003, p. 10). Em *O Espírito Comum: comunidade, mídia e globalismo* (PAIVA, 2003), a pesquisadora, por meio de diversas leituras, analisa o conceito de comunidade, afastando-se da perspectiva rousseauiana de lugar nostálgico que caminha em direção ao paraíso em prol de um instrumento cultural de mobilização e transformação social. Paiva (2003) relaciona comunidade a laço social: “[...] comunidade é a metáfora que, aqui, nos parece adequada para a construção de uma nova forma para o laço social.” (PAIVA, 2003, p. 10). Além disso, a autora pensa a relação da comunidade como comunicação social. A comunidade sendo um lugar de outras linguagens, de polifonia e de posição contra-hegemônica (PAIVA, 2003) possibilita a transformação da comunicação de massa. Dentro dessa lógica, a estrutura comunicacional das

comunidades resgata o conceito originário da comunicação, ou seja, de atividade que propicia a troca e reorganiza o comum.

Na visão de Paiva (2003), é possível pensar a importância da comunidade nas esferas da educação e da pedagogia e assim sensibilizar outros processos de aprendizado em que as diferenças se somem e se unam. Destaco, então, as visões de bell hooks e Paulo Freire que articularam valores comunitários para pensar o ensino. hooks (2021) defende a educação como prática da liberdade e a sala de aula como espaço de cuidado mútuo, de valorização das diferenças, um lugar que possibilita a conexão entre os estudantes negros.

Já para Paulo Freire (2015), o aprendizado se assenta nos fundamentos comunitários de resistência e de afeto, tal como em *Pedagogia da Esperança*, “[...] a luta pela esperança significa a denúncia franca, sem meias-palavras, dos desmandos, das falcatruas, das omissões. Denunciando-os, despertamos nos outros e em nós a necessidade, mas o gosto também, da esperança” (FREIRE, 2015, p. 215). A solidariedade, a esperança e a cooperação são condições para o estabelecimento de comunidades educacionais dispostas a reagir à violência estrutural de ambientes hostis e verticalizados. É justamente nesse ponto que a comunicação aparece como capaz de reorganizar as relações presentes no processo de ensino. Pois, como quer Freire (1996), “[...] educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1996, p. 79).

Para o intelectual, “A educação autêntica, repitamos, não se faz de ‘A’ para ‘B’ ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ com ‘B’, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 2005, p. 54). Sua perspectiva nos mostra que não há educação sem comunicação. O exercício comunicativo tem o papel de aproximar visões ou pontos de vista que impedem o outro de se aproximar. Essa dinâmica relaciona-se com a perspectiva de Muniz Sodré (2019) sobre comunicação: “A comunicação não é necessariamente apenas a comunicação da mídia, a comunicação das redes, mas passa também pelos corpos que se encontram. Corpos e discursos que se encontram.” (SODRÉ, 2019, p. 88).

O pensamento de Sodré (2012), articulado à visão de Freire (1996), de que educação é comunicação, nos permite entender que a comunicação não se restringe à prática discursiva. Visto que envolve a coparticipação dos sujeitos no ato de pensar, assim como exige que visões de mundo opostas sejam consideradas na construção do aprendizado e no conteúdo programático da educação. Requer, igualmente, a compreensão das relações sociais na formação do conhecimento. Para tal, Sodré (2012) invoca as relações de família, de amizade, de amor, processos vinculativos que mexem com a forma social, pois, para além do diálogo

verbal, envolvem troca e afetos. Impõe-se, então, compreender os processos vinculativos que constituem as comunidades educacionais.

O medo imposto pela política do dominador, visto em hooks (2021), fez com que a população negra se formasse em comunidade a fim de acolher as diferenças, retomando um mundo de valores compartilhados. No entanto, frisa a autora, em virtude de seus desafios internos e externos, como a capacidade de dialogar com as opressões do sistema e com os desejos individuais, o movimento não pode ser romantizado.

A superação de adversidades pela via comunitária tem em vista o estabelecimento da cooperação. Na verdade, o regime de exclusão pautado pelo controle das diferenças – homens/mulheres; ricos/pobres; pretos/pobres; indígenas/cidadãos, etc. – impede o fazer comum que é inseparável da construção da via comunitária (MBEMBE, 2018). Para que ocorra a comunidade, os indivíduos precisam entender que estão implicados entre si. Isso significa que processos de extermínio, de extrativismo material e imaterial, acúmulo de riqueza impactam toda a humanidade. Portanto, o reconhecimento da dicotomia e sua conexão na sustentação das opressões (relações de superioridade e inferioridade) se apresenta como o caminho para o surgimento de políticas alternativas interessadas em superar e dialogar com as diferenças para promoção de outras organizações sociais baseadas na diversidade.

Frente à capacidade da comunidade em dialogar com a diferença, verifica-se a relevância dessa organização, em especial, para a população negra na afirmação e no resgate da coletividade e da cooperação. Por meio da habilidade em articular saberes ancestrais no desenvolvimento de estratégias, algumas questões se levantam: de que maneira as comunidades afrodiáspóricas desenvolvem ações de resistência? De que modo a promoção e defesa das diferenças originam um comum? E mais: o compartilhamento da experiência negra – memórias, afetos, traumas, esperança, cuidado, solidariedade ou acolhimento – consegue evocar uma ética coletiva?

De acordo com Patrícia Hill Collins (2020), em decorrência de sentimentos compartilhados de opressão, as feministas negras estabeleceram laços de solidariedade, lealdade e conexão com outras mulheres. Essa relação é chamada de sororidade (*sisterhood*) e marca a história das mulheres negras nos Estados Unidos. Seja ao auxiliar umas às outras no parto, no cuidado posterior com as crianças; seja criando forma de trabalho dentro da comunidade, ou se amparando quando casadas com homens violentos.

O pensamento de Collins sugere que a sororidade das mulheres negras configurava benefícios tangíveis, de natureza psicológica e política. À vista disso, favelas brasileiras também podem ser lidas como espaços em que indivíduos se unem e elaboram meios de

sobrevivência, formando acordos de sociabilidade na busca e na crença de dias melhores (SOUZA, 2017). Renata Souza (2017), em sua tese *O Comum e a Rua: resistência da juventude frente à militarização da vida na Maré*, demonstra como o afeto é decisivo na dinâmica comunitária na Maré:

a busca pela felicidade na própria favela é fundamentada na sobrevivência comum. Há uma crença em dias melhores, na possibilidade de mudança real e concreta. As adversidades resultantes da negligência do Estado com a vida favelada, como evidenciamos, funcionam como combustível para a resistência local. É isso que dá sentido a essas vidas negligenciadas. Desse modo, os arranjos e acordos de sociabilidade são essenciais para o compartilhamento da vida em comum. E a alegria encontra morada nos espaços de partilha populares, como nos bailes de ontem e de hoje (SOUZA, 2017, p. 235).

A irmandade das mulheres negras de Collins (2020) e as dinâmicas comunitárias de Souza (2017) configuram práxis coletivas voltadas para o sensível. Isto porque a experiência desses sujeitos, do século XVIII ao século XXI, fomenta uma vivência comum que, em função do tempo, do espaço, do contexto, ganha materialidade em comunidades de aprendizado (hooks, 2021), festas comunitárias, organizações políticas e movimentos sociais.

Dentro da história negra no Brasil, quilombos e terreiros de santos precisam ser lembrados como espaços de reconhecimento de vivências em comum que articulam a resistência, a solidariedade e a memória ancestral. Para Mariléa de Almeida (2020), os terreiros são como espaços políticos que fortalecem laços de solidariedade entre indivíduos internos e externos através de tradições religiosas e orais. Tais ações orientadas por um espírito comunitário ajudam a reparar relações quebradas pelo processo de desumanização da racialidade. Auxiliam também na elaboração de vínculos entre gerações, com o território e no resgate do cuidado de si.

A recriação de outro corpo negro, livre das definições determinadas pela política colonialista, também se apresenta como elemento formador do espírito da comunidade. Em virtude da dinâmica do poder que se fundamentou (e que ainda se fundamenta) no processo de determinação do negro como outro. O questionamento dessa via possibilita ao indivíduo livrar-se do fardo da raça, do ressentimento (FANON, 2008; MBEMBE, 2018) e do desejo de vingança a qualquer situação de menosprezo (MBEMBE, 2018). Assim acontece porque as “imagens de controle” (COLLINS, 2016) dialogam com a capacidade do poder de definir e avaliar os corpos racializados. A reinvenção de si a partir de outras bases, tal como a tradição mitológica afro, fornece repertório de imaginação de diferentes formas de feminilidade. Por esse motivo, Jurema Werneck (2016) considera que a mitologia sobre os orixás femininos fornece outros modelos de feminilidade:

Nanã: é a responsável pela matéria de que é feita todo ser humano, a terra úmida, a lama e o lodo. Insubordinada, recusou-se a reconhecer e a aceitar a supremacia masculina de Ogum [...] esta recusa é simbolizada pela proibição do uso de metais em suas cerimônias [...] *Iemanjá*: é a dona das águas do mar, mãe de todos os filhinhos-peixes. [...] Foi casada, mas seu marido desrespeitou uma das regras que lhe impôs [...], rompeu com ele, saiu de casa, voltando para casa de sua mãe. [...] *Iansã*: é a senhora dos ventos e dos raios, uma força guerreira, perigosa, insubordinada. [...] *Iansã* é também a mãe que abandona os filhos, que serão criados por *Iemanjá*. *Oxum*: [...] está ligada à fecundidade, à menstruação e ao futuro. [...] Uma das características mais expressivas de *Oxum* é sua sensualidade, sua sabedoria em relação às artes e delícias do sexo (WERNECK, 2016, p. 155).

Essa simbologia torna-se uma ferramenta que potencializa outros modo de ser e estar no mundo através da cosmovisão afro. Tal pensamento valoriza a multiplicidade e a diferença e se opõe à ética moderna do sujeito universal que produziu categorias ideais, tal como raça e gênero, a fim de justificar políticas de exclusão.

Essas questões se fazem presentes em outros conceitos elaborados por diferentes autores, como “pedagogia das encruzilhadas” (RUFINO, 2019), “filosofia da ancestralidade” (SANTOS e OLIVEIRA, 2017), “pensar nagô” (SODRÉ, 2017), dentre outros. Eles apontam que a cosmovisão afro se assenta nas experiências diaspóricas dos negros rumo às Américas e no desenvolvimento dos projetos de sobrevivência, os quais englobam e em parte visam resgatar as vivências de outrora.

Para que este conjunto de saberes fosse construído, percorreu-se um longo caminho em que o corpo e a cultura negra precisaram ser ressignificados no intuito de criar uma rede de contestação à estrutura racial. Projetos políticos como o Pan-Africanismo, Harlem Renaissance, Black Power, Panteras Negras e o atual Black Lives Matter mobilizam a negritude e a africanidade em direção ao reconhecimento do racismo, nos EUA, no Brasil, e no mundo, como um aspecto estruturante que vai da educação à saúde pública. Deste modo, para Mbembe (2018):

[...] o apelo à raça (que é diferente da designação racial) é uma maneira de fazer reviver o corpo imolado, sepultado e apartado dos laços de sangue e de solo, das instituições, ritos e dos símbolos que o tornavam precisamente um corpo vivo. Em especial ao longo do século XIX e início do XX, foi esse o sentido assumido pelo apelo à raça no discurso negro. Esse apelo equivalia ora à demanda de uma pureza originária ou a um desejo de separação absoluta (MBEMBE, 2018, p. 151).

O apelo à raça, como apontando por Mbembe (2018), ao mesmo tempo que evoca a união do oprimido, isto é, o desejo de coletividade, também desperta um sentimento de angústia e de aprisionamento. Isso porque o encontro com seu semelhante surge de uma luta política. Desse modo, alguns autores como Denise Ferreira da Silva (2022), Aimé Césaire (2010), Mbembe (2018), Muniz Sodré (2017) e Fanon (2008) concebem a questão da racialidade de

várias formas e práticas nem sempre idênticas. Em vista disso, a formulação da cosmovisão afro não busca cair num essencialismo; ao contrário, ela envolve o reconhecimento de diferentes perspectivas que relatam as histórias dos negros mundo afora. Assim, o termo “afro” conjuga as experiências que se tornam potências para um agir coletivo de criação de estratégias, de políticas cooperativas e de reflexão da racialidade.

Logo, a fala de Castiel Vitorino Brasileiro (2022) sobre o aprendizado nos terreiros afro exemplifica como as práticas e os saberes desses lugares ultrapassam o espaço físico e impactam o agir do sujeito:

Para uma existência viver a desracialização é preciso coragem, malandragem e amor pela efemeridade. [...] o mistério do prazer em esquecer de sua forma/modo de ser negra/o; a negritude. [...] **esse mistério não é o embranquecimento, e sim a radicalidade que é lembrar que orixás tem pele negra, mas não tem raça.** Não somos orixás, mas nossas vidas também existem para além do limite existencial da racialização (BRASILEIRO, 2022, p. 2-3, grifo nosso).

A reflexão de Castiel Brasileiro (2022) assinala como o conhecimento do terreiro colabora na ressignificação da raça. Assim, comunidades como essas podem ser entendidas como organizações capazes de remodelar as experiências negras (SODRÉ, 2017). Comunidades de quilombos ou terreiros de santo se qualificam como espaços físicos e afetivos que envolvem corporeidade, ancestralidade, resistência e reconhecimento das diferenças.

A articulação desses elementos possibilita a formulação de uma ética que tem por base a cosmovisão afro, tendo como ponto principal: o compromisso com o Outro, sem reduzi-lo a categorias coloniais. A cosmovisão afro supõe uma política comunitária, a centralidade da herança negra ancestral e o reconhecimento da razão e do afeto para criação de resistências. Logo, entendemos os cursos preparatórios como territórios próximos à ambiência dos terreiros e da política quilombola. Devido ao fato de as relações ali existentes fazerem ressurgir esse agir quilombola aliado a estratégias de resistência pautadas por uma perspectiva afro-comunitária.

Esta organização aparece na resposta dada, durante a entrevista, por um dos alunos do curso a respeito da importância de ele estar naquele lugar: “[...], tô em casa, me sentindo no ilê, no terreiro [...] estou com uma galera bacana: estou com amigos; com as amigas; com as irmãs e com os irmãos [...]” (Entrevistado A-3, 2020). A relação construída por esse entrevistado ao denominar o curso como ilê parte do entendimento de que os preparatórios funcionam como lugar coletivo de afeto e construção de estratégias para acessar a Pós-Graduação. Isso reflete uma conduta comunitária de transmissão de saber que cresce cada vez mais dentro das instituições de ensino e na sociedade civil. Ela também caracteriza os processos

de organização político-social do povo negro. Projetos como Olhos Negros, Academia Preta Decolonial e InfoPreta são exemplos de ações coletivas criadas e voltadas para o público negro de contestação do pensamento meritocrático.

O projeto de pesquisa Olhos Negros⁴⁸, por exemplo, é um plano coletivo concebido por discentes e docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) que se propõe a catalogar, mapear e difundir a produção de fotógrafos negros, suas vivências e experiências. O trabalho visa estabelecer, por meio das redes sociais (Instagram e Facebook), um regime de visibilidade de projetos artísticos negros, conferindo também a chancela do reconhecimento da instituição. A construção de comunidade acontece de modo coletivo, a partir de articulações com outros fotógrafos e pesquisadores.

Outro movimento que também contesta os efeitos da racialidade dentro da educação é o projeto Academia Preta Decolonial⁴⁹, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A ideia surgiu das reflexões sobre o desconhecimento dos estudantes de jornalismo acerca da obra e da contribuição intelectual de autores e autoras negras latino-americanos. Desde 2020, o projeto tem convidado professores e pesquisadores negres de todo o país e até de outros territórios para ministrar aulas. O objetivo é a descentralização do conhecimento, reconhecimento de outros e a discussão política sobre raça, gênero, cisheteronormatividade e outras formas de opressão que atravessam e desafiam a existência das minorias.

Por fim, a InfoPreta⁵⁰ consiste em uma empresa de tecnologia que busca a inserção de pessoas negras, LGBTQIAP+ e de mulheres nesse mercado. Também é comprometida com a causa ambiental, pois recebe lixo eletrônico para descarte de forma correta mediante parceria com uma cooperativa sem fins lucrativos.

Os três projetos citados criam espaços de visibilidade que, de modo próprio, dão forma ao chamado “aquilombar-se” e, segundo Daniel Meirinho (2022), “[...] a cada dia vem se tornando mais popular movimentos de resistência ativista da cultura negra brasileira. Para esses grupos, o quilombo parte de uma importante prática ancestral coletiva que possibilitou a sobrevivência da identidade e culturas negras. [...]” (MEIRINHO, 2022, p. 164). O termo referido e utilizado por Meirinho segue tanto o entendimento de Beatriz Nascimento (2006), para quem aquilombar-se é um jeito de ser no mundo, quanto a política de Abdias do Nascimento (1980) sobre o debate ideológico e político a respeito do quilombo. Isto acontece

⁴⁸ PROJETO OLHOS NEGROS. Disponível em: <https://linktr.ee/projeto.olhosnegros>. Acesso em: 10 nov. 2022.

⁴⁹ NÚCLEO MARIA FIRMINA. Academia Preta Decolonial. Disponível em: <https://nucleomariafirmina.com.br/academia-pret-decolonial/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

⁵⁰ INFOPRETA. Tecnologia. Disponível em: <https://infopreta.com.br/>. Acesso em: 01 dez. 2022.

porque as práticas apresentadas, como os cursos preparatórios, evidenciam a assimetria da presença negra em certos espaços, esse fator certamente contribui para posição hegemônica da branquitude.

Assim sendo, os coletivos acima expõem a relevância de estratégias, em qualquer campo social, seja o das artes visuais, da produção científica e tecnológica, como forma de combate ao privilégio branco. Conforme Cida Bento (2002), esse comportamento “[...] é entendido como um estado passivo, uma estrutura de facilidades que os brancos têm, queiram eles ou não.” (BENTO, 2002, p. 47). Essa dinâmica permite que essas pessoas exerçam e se aproveitem da dominação racial para construir sua posição social e vivam numa conveniente cegueira racial, um eterno desinteresse político sobre o racismo.

Desse modo, observamos que os projetos citados identificaram certa desigualdade da produção negra em algumas áreas do saber. Essa percepção estabeleceu a primazia das ações afirmativas como política pública que tenta combater a disparidade racial, de classe e de gênero na educação, nos concursos públicos, entre outros lugares. Assim, a política afirmativa que vem da reivindicação de movimentos sociais é uma prática fundamental para sociedade, a qual deve ser respeitada, mantida e expandida para outros lugares, pois acelera a inserção ou ascensão de pessoas negras.

Com isso, na próxima seção, apresentaremos dados e características dos cursos preparatórios, os quais são modalidades educacionais que nascem da existência das ações afirmativas. O levantamento suscita reflexões sobre a abertura das universidades aos estudantes negros, decorrente da política de cotas. Ela permitiu que estes alunos se agrupassem com o objetivo de recepcionar novos membros, monitorassem a aplicação das ações afirmativas, peticionassem a contratação de mais professores negros, e até a criação dos cursos preparatórios como forma de auxiliar os interessados a ingressar na Pós-Graduação.

Embora a política pública tenha promovido o acesso dos estudantes a universidades públicas e concursos federais, ainda há desafios e problemas a serem enfrentados por essas pessoas. Uma dessas dificuldades é o questionamento sobre os processos seletivos que, na maioria das vezes, são geridos por pessoas brancas. Esse assunto aparece nas entrevistas em profundidade e nos formulários-online respondidos pelos voluntários dos preparatórios e candidatos. Além disso, a dúvida sobre a própria competência também se destaca durante essas conversas. Isso retrata a visão de alguns sujeitos de que a entrada na Pós-Graduação seria consequência exclusiva do mérito e de uma excelência individual dos aprovados.

3.3 Percursos metodológicos do estudo dos cursos preparatórios para Pós-Graduação

Esta seção será dividida em duas partes para explicar o percurso metodológico para acompanhamento das dinâmicas dos cursos e seu papel, inclusive, durante o período pandêmico. Nesta primeira parte, são apresentados os resultados das pesquisas qualitativa e quantitativa. A pesquisa quantitativa refere-se ao mapeamento dos cursos preparatórios existentes no Brasil, nos anos 2018-2021, bem como os dados de dois questionários semiestruturados on-line, com perguntas fechadas e algumas abertas, para levantar as características dos participantes dos preparatórios. Já, a segunda parte, qualitativa, diz respeito à observação participante nos cursos selecionados e as entrevistas em profundidade realizadas, entre os anos 2020 e 2021, com 14 pessoas seguindo um roteiro de perguntas semiestruturado.

Sobre os questionários, foram encaminhados via ferramenta de formulários do Google (*Google forms*) a fim de entender as dinâmicas dos cursos e as dúvidas dos candidatos sobre o processo seletivo, sobretudo para aqueles sem nenhuma experiência acadêmica. O primeiro questionário⁵¹, com 27 perguntas⁵², sendo uma aberta, foi direcionado a todas as pessoas que já participaram de CPP em todo o país e circulou de forma livre pelas redes sociais e serviços de mensagem instantânea. Nele, havia questões objetivas sobre a escolaridade, área do curso, vínculo institucional, dados demográficos e socioeconômicos, de maneira geral, e pergunta aberta em relação aos critérios de seleção. Assim sendo, essa pesquisa tinha como finalidade conhecer melhor o público interessado em acessar à Pós-Graduação, entender as principais dificuldades enfrentadas por pessoas de diferentes partes do Brasil, e a disponibilidade de participar de curso preparatórios e/ou a experiência pregressa com iniciativas similares.

Já o segundo questionário, também com perguntas fechadas e três abertas, foi direcionado apenas aos candidatos dos dois preparatórios selecionados para a pesquisa de campo através da observação participante na região sudeste. Esse questionário⁵³ continha 20 perguntas e, além dos dados demográficos, formação escolar e socioeconômicos, tinha como propósito saber a opinião dos participantes sobre o curso e o processo seletivo, bem como a percepção sobre a meritocracia, os critérios de seleção e as aulas do preparatório. Essas informações foram complementadas com alguns relatos da autora desta tese sobre o campo e entrevistas em profundidade realizadas com voluntários e estudantes de Pós-Graduação, cujos trechos foram utilizados no decorrer da tese e principalmente no capítulo 4.

⁵¹ Ver Anexo I.

⁵² Para o anonimato das fontes/informantes e das pessoas e instituições mencionadas não foi possível disponibilizar a íntegra das respostas dos conteúdos.

⁵³ Ver Anexo II.

Ambos os questionários contaram com distribuição via Redes Sociais como *Facebook* e *Twitter*, grupos de *WhatsApp* de coletivos negros e compartilhamento de terceiros. Mas apenas para o segundo questionário houve também a possibilidade de distribuição por correio eletrônico (e-mail) a partir da lista dos inscritos cedida pela organização dos cursos observados no trabalho de campo. O primeiro questionário, respondido por 91 pessoas, entre os meses de março/2020 a abril/2020, traz as dificuldades dos indivíduos em relação ao processo seletivo da Pós-Graduação. Além do perfil demográfico e educacional dos candidatos, traz dados sobre a importância das aulas durante as fases de avaliação e percepções sobre as instituições. A reunião dessas informações de modo mais amplo, auxiliou no mapeamento e na construção do segundo questionário.

Já o levantamento dos cursos preparatórios em atividade no Brasil, no período da pesquisa, foi realizado por meio de sites institucionais de universidades e na rede social *Facebook*, entre os anos de 2018 e 2021. Identificou-se o número e os tipos de cursos preparatórios espalhados pelo território brasileiro; quais regiões geográficas; público-alvo; organizadores; existência de vínculo institucional ou não. Esta seção sintetiza os resultados extraídos dos procedimentos metodológicos (questionários e mapeamento) com intuito de explicar esse fenômeno socioeducacional.

No subitem 3.3.1, descreveremos nossa inserção na pesquisa, a escolha dos cursos para análise e a preservação do anonimato dos entrevistados, assim como também a decisão de não identificar nominalmente os cursos selecionados para pesquisa. Tal posicionamento tem princípios éticos e busca proteger as pessoas que aceitaram dividir suas angústias, opiniões e inseguranças sobre o percurso até a Pós-Graduação. Dessa forma, o tópico relata passagens da nossa participação nos cursos e traz trechos das entrevistas.

O subitem 3.3.2 mostrará a continuidade dos cursos preparatórios durante o cenário da pandemia do COVID-19 e a relevância das plataformas digitais na mobilização de indivíduos em prol de uma educação inclusiva. Isso porque durante o desenvolvimento desta pesquisa de doutoramento passamos por um período de isolamento social em que os cursos preparatórios precisaram se reinventar para continuarem atendendo a demanda dos candidatos. A passagem do presencial para o virtual possibilitou que participantes continuassem com o aprimoramento, mesmo que distante uns dos outros. Observamos que essa experiência fez com que os integrantes pensassem em modelo híbrido, a fim de conciliar a questão do tempo de deslocamento e atrair pessoas de outras regiões do país. Apesar de sentirem falta do contato físico, muitos reclamavam sentir falta dos abraços e do chopp pós-preparatório, também

conseguiram enxergar vantagens principalmente na questão de deslocamento do trabalho para o curso.

Assim, projetos sociais criados no contexto pandêmico, ou mesmo antes, a exemplo dos pré-vestibulares sociais, representam a capacidade de articulação negra, sua tentativa de elaborar formas de resistir à opressão e de prosperar desde a margem, lugar em que foram colocados.

Como veremos, os CPP, articulados à política institucionais de cotas, constituem mais um exemplo de ação coletiva para os interessados na Pós-Graduação. Podem também ser considerados como espaços de diálogo entre os estudantes que se iniciam na universidade e se deparam com a grade curricular repleta de autores ocidentais, com escassa ou invisível presença de autores negros, indígenas e trans. Por consequência, os preparatórios gerenciados por coletivos negros representam uma *práxis* comprometida com a inclusão social das minorias no mestrado e doutorado.

No mapeamento realizado pela internet, observamos um total de 131 cursos preparatórios para Pós-Graduação, no período de 2018. Distribuídos nas mais diversas áreas do saber – de Saúde Coletiva até Ciências Humanas – eles se espalham pelas regiões Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste do território brasileiro.

Figura 1 – Mapa dos Cursos Preparatórios para Pós-graduação (CPP)



Fonte: Elaboração da autora, 2022

Os dados levantados apontam o estado do Rio de Janeiro (RJ) com a maior presença de preparatórios (45,04%), seguido dos estados do Paraná (PR) (26,72%) e de São Paulo (SP) (6,87%). Parte dos dados resultam de pesquisa realizada na rede social *Facebook*, em contas virtuais de coletivos negros universitários, como o Coletivo Beatriz Nascimento de Estudantes

Negros e Indígenas, do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFRJ que, desde 2018, organiza um preparatório na Instituição. Outra parte dos dados foi coletada por meio de busca ativa em sites institucionais de universidades que trazem chamadas para os preparatórios, tais como o PPG em Antropologia Social, do Museu Nacional da UFRJ⁵⁴; o PPG em Psicologia da UFMG⁵⁵; o portal da Divisão de Desenvolvimento da Pró-Reitoria de Pessoal da UFRJ⁵⁶.

Em relação à metodologia de busca na rede social, foi utilizado o espaço de buscas na linha do tempo da pesquisadora para coleta de chamadas e publicações que convocassem interessados a participar dos CPP. Ressalta-se que esses procedimentos levam em consideração o algoritmo de geolocalização do *Facebook*⁵⁷, visto que este pode influenciar o mapeamento dos cursos dentre as diversas regiões do território brasileiro. É importante destacar que a opção por essa rede se justifica pelo fato de ser a terceira maior em atividade no ano de 2022, agregando 1,929 bilhões de usuários ativos diários.

Dito isto, nota-se que os cursos estão presentes em múltiplas cidades e estados e, por isso, apresentam várias formas de organização. Em nosso levantamento, constatamos seis tipos de CPP, conforme os tipos de atores responsáveis: (1) De Coletivos Estudantis Negros; (2) Institucional Público em parceria com movimento negro; (3) Institucional Público; (4) Associação de Alunos; (5) Institucional Privado; (6) movimento Social (tabela 1).

Tabela 1 – Tipo de organizações

Organizador	Contagem de Organizador
Coletivo Estudantil Negro	35,11%
Institucional Público em parceria com Movimento Social	22,90%
Institucional Público	19,08%
Associação de Alunos	16,03%
Institucional Privado	6,11%
Movimento Social	0,76%
Total Geral	100,00%

Fonte: Elaboração da autora, 2022.

⁵⁴ PPGAS. Disponível em: <http://ppgas.museunacional.ufrj.br/>. Acesso em: 03 ago. 2022.

⁵⁵ PPGPSI. Programa de Tutoria Discente. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/pospsicologia/programa-de-tutoria-discente/>. Acesso em: 03 ago. 2022.

⁵⁶ DVDE. Divisão de Desenvolvimento. Disponível em: <https://desenvolvimento.pr4.ufrj.br/index.php/inscricoes-abertas/480-pesquisa-cientifica>. Acesso em: 03 ago. 2022.

⁵⁷ OLHAR DIGITAL. Facebook perde usuários ativos diários pela primeira vez em sua história. 03 fev. 2022. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/2022/02/03/internet-e-redes-sociais/facebook-perde-usuarios-ativos-pela-primeira-vez-em-sua-historia/>. Acesso em: 29 jun. 2022.

Os *Coletivos Estudantis Negros* pregam a horizontalidade na tomada de decisões e não possuem hierarquia na forma de organização. Suas aulas são dadas por alunos da instituição de ensino. Autodenominam-se coletivos e se entendem como “militantes” em sua identificação. Aliado a isso, levam o nome de figuras importantes na identificação, por exemplo, Coletivo Negro do IESP-UERJ Marielle Franco⁵⁸. Organização criada pelos estudantes negres de mestrado e doutorado com objetivo de construir um espaço de sociabilidade para esses grupos. Eles oferecem curso preparatório para Pós-Graduação para as áreas de Sociologia e Ciência Política.

Os cursos categorizados como *Institucional público em parceria com movimento negro* referem-se a iniciativas realizadas por universidades que cedem salas para os encontros e/ou que têm professores participando, tal como o Alafia Preparatório à Pós-Graduação⁵⁹. O Alafia é um curso realizado pelo Coletivo de Acadêmicas Negras (CAN) – Luíza Barros, coordenado pela professora Auxiliadora Martins, do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O corpo docente inclui professoras de quatro instituições de ensino superior: Denise Botelho, Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Hercília Melo e Flávia Clemente, da UFPE; Teresa Vital, da Uninabuco; e Valdenice Raimundo, da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP).

Os *Institucionais Públicos* são os cursos criados e gerenciados por uma universidade, normalmente são os cursos onde membros do corpo docente ofertam as aulas e pode ocorrer a participação de alunos. Exemplo: o curso preparatório Preparacom⁶⁰, promovido pelo PPG em Comunicação, da UFMA, do Campus Imperatriz, é direcionado para quem pretende entrar no mestrado. Os encontros têm a finalidade de apresentar o programa, as linhas de pesquisa, orientações e tirar dúvidas sobre o processo seletivo.

Na categoria *Associação de Alunos*, temos cursos com base em organização temporária constituída por alunos ou ex-alunos de universidades públicas ou privadas, cuja finalidade se restringe apenas a iniciativa do curso. Isto é, o agrupamento pode se encerrar com o fim das atividades de preparação dos candidatos. Exemplo: o grupo de tutoria criado por alunos da

⁵⁸ IESP. Coletivo Negro do IESP Marielle Franco. Disponível em:

<https://www.facebook.com/coletivonegrodoiesp/> Acesso em: 23 de jan. de 2023

⁵⁹ MORAES, Osvaldo. UFPE oferece preparatório à pós-graduação para negros e pardos. Diário de Pernambuco, 12 jul. 2018. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2018/07/ufpe-oferece-preparatorio-a-pos-graduacao-para-negros-e-pardos.html>. Acesso em: 23 de jan. 2023

⁶⁰UFMA. Inscrições abertas para o curso preparatório ao Mestrado em Comunicação do Câmpus Imperatriz. 17 set. 2021. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/site/noticias/inscricoes-abertas-para-o-curso-preparatorio-para-o-mestrado-em-comunicacao-do-campus-imperatriz>. Acesso em: 23 de jan. 2023

psicologia da UFMG⁶¹. A ação não tem um público-alvo determinado e o objetivo é compartilhar conhecimento com pessoas interessadas em fazer Pós-Graduação na área.

As ações pautadas como *Institucional Privado*, que envolvem a mobilização de empresas privadas e/ou de pessoas jurídicas como universidades privadas, normalmente não têm fins lucrativos. Elas podem apresentar um viés de política social como a da Fundação Lemann⁶². Neste caso, o preparatório é para os estudantes que desejam fazer Pós-Graduação no exterior. O curso é online, totalmente gratuito, e conta com a participação de ex-alunos que relatam como foi a experiência de estudar fora do país. Além do projeto Lemann, temos ações denominados de workshop para processo seletivo, mas na verdade são apresentações de etapas de seleção do curso de Pós-Graduação da própria instituição, por exemplo, a prática da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM)⁶³.

A ESPM oferta encontros para tirar dúvidas sobre o pré-projeto de pesquisa, apresentar os docentes, as linhas de pesquisas e os benefícios políticos e sociais de fazer parte desse grupo. Essa ação é direcionada para angariar alunos. Por último, temos as ações criadas pelo *Movimento negro e/ou movimentos sociais*. São mobilizações de organizações sociais voltadas para defesa ou/e promoção da educação dos grupos subalternizados, exemplo: o projeto “Novos Saberes” oriundo da parceria entre o Observatório das Favelas e a Redes de Desenvolvimento da Maré, no Rio de Janeiro, que tem a finalidade de ampliar a diversidade de estudantes de outros perfis socioeconômicos e raciais em mestrados e doutorados na área de ciências humanas. O curso é uma extensão do programa Rede de Saberes que há anos prepara moradores da Maré para vestibular.

Identificar esses organizadores é importante para entender o público-alvo a que se destinam os preparatórios. Normalmente, os cursos criados por coletivos estudantis atendem somente cotistas da graduação. Existem também aqueles voltados exclusivamente para população negra. Os preparatórios criados pela iniciativa privada são generalistas. Os pautados por instituições públicas tanto podem atender a cotistas como a técnicos-administrativos e outros funcionários da Instituição ou a qualquer pessoa que deseje ingressar na Pós-Graduação. Na tabela 2, podemos identificar os grupos ou pessoas que são o público-alvo dessa ação:

⁶¹ PPGPSI. Programa de Tutoria Discente. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/pospsicologia/programa-de-tutoria-discente/>. Acesso em: 03 ago. 2022.

⁶² ESTUDAR FORA. O curso completo e gratuito que te prepara para cursar uma pós-graduação fora do país. Fundação Estudar. Disponível em: <https://materiais.estudarfora.org.br/curso-prep-pos-graduacao/>. Acesso em: 23 de jan. 2023

⁶³ ESPM. Workshop do Processo Seletivo. 2020. Informação disponível em: https://www.espm.br/wp-content/uploads/Apresentacao_Workshop_DINTER_Cuiaba_10fev2020.pdf Acesso: 23 de jan. 2023

Tabela 2 - Público-alvo do CPP

Públicos-alvo dos cursos	
1	Negros
2	Indígenas
3	Pessoas Trans (Transexuais, Transgêneros, Travestis)
4	Cotistas
5	Pessoas com Deficiência
6	Sem Especificação
7	Quilombolas
8	Imigrantes
9	LGBTQIA+
10	Técnico-administrativos da Instituição
11	População Rural

Fonte: Elaboração da autora, 2022.

Negros, indígenas e transexuais aparecem no começo da lista, por serem eles os principais públicos-alvo dos preparatórios. Em portaria publicada, em 2016, o Ministério da Educação (MEC) orientou todas as universidades federais a enviarem propostas de inclusão de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na Pós-Graduação. Apesar da medida não ser algo obrigatório, conforme afirma Venturini (2019), ela foi entendida assim por muitas instituições. Algumas instituições incluíram entre os beneficiários pessoas transexuais e travestis e refugiados, grupos que não haviam sido alvo de políticas para o ingresso em cursos de graduação (VENTURINI, 2019). A medida acabou tendo um papel indutor muito importante para que ações pautadas por coletivos negros incluíssem outros indivíduos como público-alvo dos preparatórios.

Porém, nem todos os programas de Pós-Graduação adotam ações afirmativas por critérios prioritariamente étnico-raciais, de gênero e/ou sexualidade, tal como o Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGCOM/UERJ). Seguindo as atuais diretrizes da UERJ, o Programa tem a questão socioeconômica como fator principal do sistema de cotas⁶⁴, pois segue as leis estaduais:

A condição socioeconômica é fator principal do sistema de cotas. Em conformidade com as Leis Estaduais nº 6.914/2014 e nº 6.959/2015⁶⁵, entende-se por:

⁶⁴ O sistema de Vestibular, contudo, já adota, desde 2021, cotas étnico-raciais.

⁶⁵ As Leis Estaduais nº 6914/2014 e 6959/2015, aplicáveis às universidades mantidas pelo estado do Rio de Janeiro, determinam que todas as instituições públicas estaduais de ensino superior devem instituir o sistema de cotas de admissão em cursos de Pós-Graduação, incluindo mestrados, doutorados, cursos de especialização, aperfeiçoamento, entre outros.

- a) Carente: aqueles que possuem renda per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio. [...]
- b) negro e indígena: aquele que se autodeclarar como negro ou indígena;
- c) estudante carente graduado da rede privada de ensino superior: aquele que, para sua formação, foi beneficiário de bolsa de estudo do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), do Programa Universidade para Todos (PROUNI) ou qualquer outro tipo de incentivo do governo;
- d) estudante carente graduado da rede de ensino público superior [...]
- e) pessoa com deficiência: aquela que atender às determinações estabelecidas na Lei Federal nº 7.853/1989 e Decretos Federais nº 3.298/1999 e nº 5.296/2004;
- f) filhos de policiais civis e militares, de bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço [...] (MANUAL SUB-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA UERJ, 2014, p. 15).

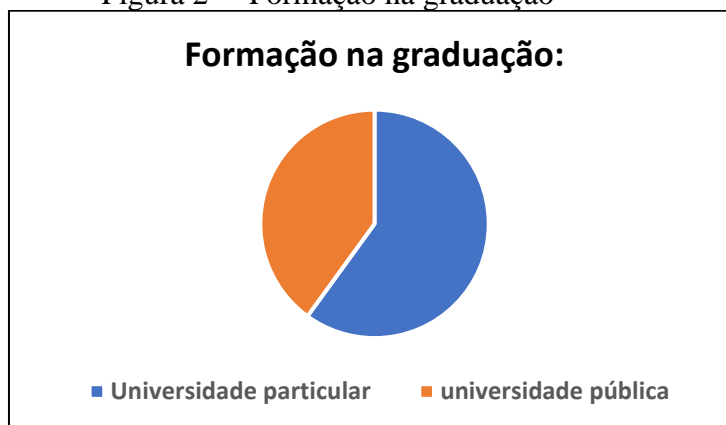
Os beneficiários de grupos étnico-raciais estão atrelados a cláusula de carência socioeconômica, conforme Lei Estadual nº 6.914/2014, que regula todas as universidades estaduais do Rio de Janeiro. Conforme manual elaborado pela Pró-reitora de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), serão considerados carentes e poderão concorrer às vagas reservadas os estudantes que tiverem renda per capita mensal bruta igual ou inferior a R\$ 1.086,00 (mil e oitenta e seis reais)⁶⁶.

As diversas modalidades de reserva de vagas impactam na organização dos cursos preparatórios geridos por coletivos estudantis negros. Eles precisam decidir se vão atender somente estudantes negros ou carentes ou abrir vagas para os outros beneficiários das cotas, tal como pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis). Alguns coletivos atendem pessoas trans, a partir da inclusão delas na política de cotas do programa. Já outros grupos se mantiveram fechados somente para pessoas pretas. Essa é uma decisão que passa pelos ministrantes do curso, os organizadores e os membros do coletivo. Não é levada para os candidatos.

Outro elemento presente nos questionários foi a origem dos candidatos da graduação (universidade pública ou particular). Conforme gráfico a seguir (Figura 2), construído segundo dados capturados, existe um predomínio da formação em universidade particular:

⁶⁶ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

Figura 2 – Formação na graduação



Fonte: Elaboração da autora, 2022.

Isso se reflete nas dúvidas sobre o processo seletivo, o que foi confirmado também por meio de entrevistas em profundidade realizadas entre voluntários e candidatos, entre os anos de 2020 e 2021. Segundo a entrevistada M-10, formada numa instituição privada bem reconhecida, porém voltada para o mercado, existe uma diferença entre alunos que passam por iniciação científica (mais comum na graduação pública) e os que possuem formação em instituição privada:

A universidade particular está querendo formar aluno para o mercado, né? A universidade pública também, mas ela tem um cuidado com a pesquisa, é importante você ter essa carga de conhecimento de pesquisa, tanto é que o lema da universidade é pesquisa, ensino e extensão [...] no curso de iniciação científica, eles aprendem a escrever artigos, aprendem a apresentar artigos em congressos, eles estão ali para isso, o que é uma escola maravilhosa, que na universidade particular não tem [...] (Entrevistada M-10, 26/05/2021).

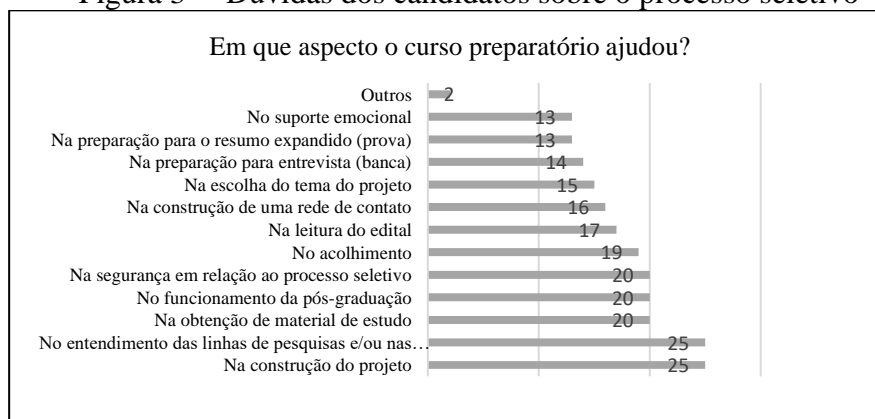
Outra entrevistada que fez graduação em universidade particular e que desconhecia o processo seletivo para Pós-Graduação também comenta a importância do curso no preparo para seleção.

Fiz minha graduação toda e não sabia nada sobre o processo seletivo de mestrado, o curso [...] foi importantíssimo para eu dar os primeiros passos, me auxiliando na leitura do edital, escrita das primeiras linhas do projeto e também ajudou a entender qual melhor linha de pesquisa, o que era realmente relevante e importante no meu projeto (Entrevistada O-13, 11/07/2021).

Os itens de preparação apontados pela Entrevistada O-13 fazem parte da etapa de seleção divulgada nos editais: prova escrita baseada em bibliografia acadêmica; análise de projeto e currículo; entrevista com a banca de avaliação; prova de uma língua estrangeira. Independentemente de ter vindo de universidades privadas ou não, os participantes dos

preparatórios recebem a mesma forma de capacitação. Na figura a seguir, observam-se as principais dificuldades (Figura 3).

Figura 3 – Dúvidas dos candidatos sobre o processo seletivo



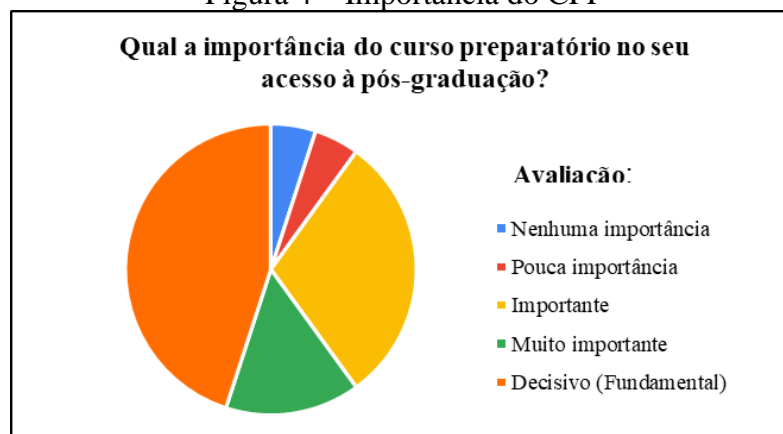
Fonte: Elaboração da autora, 2022.

Como em qualquer área de estudo, o processo seletivo envolve regras e fases geradoras de dúvidas para os candidatos. Questionamentos comuns, do tipo “Como estudar para prova?”; “Como escrever o projeto?”; “Entrar ou não em contato com o possível orientador?”; “Como preencher meu lattes?”, preocupam e promovem insegurança e inibição entre os novos pleiteantes. A partir de experiências adquiridas na própria instituição, essas dúvidas são elucidadas, de forma voluntária, por mestrandos ou doutorandos.

Nesse contexto, as experiências pregressas tornam-se cruciais, configurando um aprendizado acumulado de saber e de sensibilidade ao campo de forças políticas que atravessam o sujeito e a instituição. Ou seja: articula-se ao processo de aprendizado à experiência pessoal e coletiva dos estudantes e sua mobilização em torno das ações políticas afirmativas. É justamente este entrelaçamento que protege e alivia a insegurança própria do processo seletivo, especialmente no caso dos sujeitos negros, que lidam com o medo de se estar ocupando um lugar historicamente “branco” e com a dúvida recorrente sobre o uso ou não uso da política de cotas, pois ainda paira em alguns estudantes cotistas o receio de serem vistos como “não aptos”, aquele que passou “só por causa das cotas”.

Todo esse processo faz com que os indivíduos que passaram pelo preparatório o entendam como ponto importante do percurso de seleção. Tal proposição aparece na Figura 4, a seguir, que traduz a relevância do curso para o candidato.

Figura 4 – Importância do CPP



Fonte: Elaboração da autora, 2022.

No entanto, compreendemos que essa avaliação engloba tanto a parte técnica (compartilhamento de material, dicas para prova, construção de projeto, etc.) como a afetividade (construção de rede de apoio, representatividade, acolhimento, etc.). A junção da razão e do afeto torna o curso relevante para os candidatos, ainda que não consigam aprovação ou se defrontem com outras dificuldades pelo caminho. Como é possível verificar no relato da Entrevistada R-9, que fez o curso preparatório no Rio de Janeiro, porém não conseguiu se inscrever em nenhum programa de Pós-Graduação do estado, terminando por participar de seleção na Universidade Federal do Ceará (UFC). No entanto, R-9 fez questão de enfatizar a relevância do preparatório:

Fez toda a diferença pra mim. Não consegui me inscrever no mestrado do RJ, mas consegui me inscrever pra Federal do Ceará, onde minha família está. Estou em Porto Alegre. Mesmo tendo tido uma gama de privilégios econômicos, já tem um tempo que tenho dificuldades por questão de cor e raça para entrar na universidade e com duas filhas pequenas as dificuldades vão aumentando. Muito obrigada, coletivo. Nem sei se passei na primeira etapa, mas já queria abraçar vocês! (ENTREVISTADA R-9, 24/11/2020) .

Nesse relato, chama atenção a indicação de que “privilégios econômicos” não impedem dificuldades em relação à raça e à maternidade. A posição econômica do sujeito negro não o livra dos entraves do racismo. Ele pode até criar um ponto cego sobre os processos da racialidade, em alguns momentos, mas a violência racista se estabelece independentemente do seu status social (SOUZA, 1983). Para além disso, há a condição feminina de “mães, esposas, donas de casa ou trabalhadoras”, que gera obstáculos para o ingresso e a permanência dessas mulheres na universidade. A permanência na Pós-Graduação (outro desafio importante da experiência negra pós-seleção) exige dos alunos sua participação em congressos, artigos publicados, estágios de docência e outras atividades que fazem parte do processo de formação

do pesquisador. Essas condições recaem tanto no aluno como nos professores, pois são elementos utilizados para análise e avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Assim, a trajetória acadêmica de mulheres “mães, esposas, donas de casa ou trabalhadoras” pode enfrentar problemas que se agravam se consideradas a questão econômica, racial, geográfica e de classe. Cabe ressaltar, no entanto, a enorme presença feminina nos cursos em comparação aos homens.

Para finalizar, vale abordar os principais meios de divulgação dos cursos preparatórios (tabela 3).

Tabela 3 – Meios de divulgação do CPP

Meio de divulgação do curso preparatório	Contagem
E-mail	2
Facebook	74
Facebook/Site	11
Uso de mais de um meio digital (Facebook, Instagram, Twitter e WhatsApp)	3
Sites institucionais	40
Site/Redes Sociais	1
Total Geral	131

Fonte: Elaboração da autora, 2022.

A partir dos dados apresentados, é possível constatar uma predominância do *Facebook* como meio de divulgação da agenda dos coletivos negros estudantis (ao menos em 2019), sendo a principal atividade o calendário dos cursos preparatórios. Nota-se que a necessidade de algum tipo de representação on-line é um imperativo para ações sociais ou políticas contemporâneas por conta da convergência midiática (JENKINS, 2006). Dentro da chamada web 2.0, o acesso e a produção de conteúdo na Internet foram facilitados por serviços e ferramentas como blogs e Redes Sociais, eliminando a necessidade de programação em HTML ou criação de página dedicada para esse fim.

Não há dúvida do papel das Redes Sociais no alcance e no acesso às informações sobre os preparatórios pelo território brasileiro. Assim como os próprios processos seletivos. Essa presença digital dos cursos mostra como eles também precisaram acompanhar as medidas de distanciamento social da pandemia, trazendo a possibilidade de realização de ações remotas. Com isso, pessoas de todo o país que tentariam uma vaga de mestrado e doutorado puderam se beneficiar do auxílio dos cursos preparatórios.

Em termos numéricos, a rede social *Facebook* foi o canal mais usado para engajamento e divulgação da atividade, seguida dos sites institucionais. Eles representam a parceria dos coletivos com atores sociais institucionais, como as universidades, que possuem recursos e mão de obra para esse tipo de página oficial. Cabe ressaltar que a presença em múltiplas plataformas, como *Instagram* e o serviço de mensagens instantâneas *WhatsApp*, permite a realização de um acompanhamento mais próximo dos estudantes do preparatório em quaisquer etapas e de forma quase instantânea. Logo, os ambientes digitais aparecem como lugar de associação coletiva e criativa que potencializa ações educacionais de cunho político. Esta dinâmica permite divulgar, em larga escala, os cursos preparatórios e atrair sujeitos de várias localidades do território brasileiro, de tamanho continental.

3.3.1 O trabalho de campo e minha entrada nos cursos preparatórios

Logo ao entrar na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 2018, já estava decidida a participar de grupos de pesquisa ligados a temáticas raciais. Passei, então, a indagar amigos e colegas de sala e numa dessas conversas, tomei conhecimento do Grupo de Estudo Muniz Sodré sobre relações raciais (GEMS), da Escola de Comunicação da UFRJ (ECO/UFRJ), para o qual, posteriormente, fui convidada a participar. Quando ingressei no grupo em 2018, soube que a UFRJ havia aprovado as cotas para Pós-Graduação. Essa conquista levou o coletivo de discentes negros, maioria ingressante das ações afirmativas da graduação, a criar o curso preparatório para Pós-Graduação para estudantes negros, indígenas, trans e pessoas com deficiência. Como participava do GEMS, recebi ainda em 2018, ao lado de mais duas pessoas, um convite para participar do preparatório. Éramos as últimas a aderirem ao projeto, e as aulas sobre os livros da seleção já estavam definidas entre os voluntários. Foi quando nos ocorreu oferecer aulas sobre construção dos projetos de pesquisa.

As aulas seriam divididas entre teoria e prática. Com a ideia inicial de acompanhar a escrita dos candidatos e prevendo que a turma fosse pequena, ficou combinado que os encontros desse primeiro momento se dariam na sala de informática da instituição. Porém, o número de inscritos acabou por exceder o esperado e inviabilizar aquele espaço; assim os encontros aconteceram em uma sala de aula. Eram 50 inscritos, entre homens e mulheres. Alguns estavam longe da academia há mais de 10 anos, outros estavam terminando o mestrado e queriam ingressar direto no doutorado. Havia também estudantes de outras áreas. A maioria dos alunos, além de nós, os voluntários, trabalhava ou estudava durante o dia. Por isso ficou decidido que as aulas seriam à noite, a partir das 18h30.

No primeiro encontro, lemos o edital com a turma que tinha aproximadamente 12 alunos, explicando os critérios de seleção e fazendo observações sobre as exigências pedidas naquele ano. Também nos coube apresentar as características teóricas de cada linha de pesquisa e o perfil dos professores. Em seguida, passamos a falar dos elementos que compunham o projeto, conforme o programa em questão. Para exemplificar as falas, utilizamos pré-projetos de alunos já aprovados na seleção. Através desse material, compartilhamos com os alunos as possíveis dificuldades em montar um pré-projeto. O momento serviu também para conversarmos sobre a banca de seleção e sobre os desafios da vida acadêmica a partir da vivência dos voluntários do preparatório.

Havia a preocupação entre os alunos negros, recém-ingressados na pós, em como escrever um projeto com temática racial e não parecer “militante”. Era importante e recorrente na fala tanto dos candidatos como dos voluntários, a preocupação em formular uma pesquisa que fugisse do chamado identitarismo, da dicotomia negros *versus* brancos e de um viés militante, visto que a banca de seleção seria predominantemente branca. Isso poderia causar a leitura equivocada da pesquisa como mero antagonismo, com muitos optando por eufemismos – preferir “preconceito” em lugar de “racismo” – na escrita do pré-projeto para não causar mal-estar entre os avaliadores.

A experiência do preparatório me fez perceber a preocupação, em especial dos corpos negros, em criar estratégias para acessar a Pós-Graduação (a educação). Além das conversas entre participantes e ministrantes do curso sobre a universidade, a confiança dos pós-graduandos em expor suas vivências universitárias e as dinâmicas de preparação me instigaram a entender a razão de o individualismo acadêmico ser enaltecido e as trajetórias acadêmicas que surgem de políticas coletivas serem invisibilizadas.

Acabei por entender que os cursos preparatórios têm o sentido de desconstruir sentimentos como a insegurança e o medo, produzidas pelo dispositivo do mérito em relação à atividade intelectual do negro. Esse dismantelamento se faz necessário, visto que esses bloqueios subjetivos têm efeitos paralisantes e/ou de autossabotagem sobre a trajetória educacional. Para romper esses efeitos, são necessários a criação de dinâmicas tal como o preparatório que a partir da reunião de pessoas negras faz emergir uma ética coletiva negra que desmitifica o que é ser intelectual, ao mesmo tempo que ressignifica esse imaginário apoiado na partilha das dificuldades pessoais de estar naquele ambiente sendo uma pessoa negra.

Minhas observações no curso talvez ajudem a exemplificar o que chamo de dismantelamento das “subjetividades do mérito”. Nos encontros do preparatório, os voluntários falavam muito das dificuldades com a escrita, dos atrasos em relação ao andamento da pesquisa

e produção dos artigos e de impasses com os orientadores e professores de disciplinas. Muitas dessas problemáticas vinham da forma como a questão racial era abordada por alguns docentes. Isto é, de modo considerado superficial, sem aprofundamento e, quando suscitavam debates, o assunto era cortado. Tais casos incomodavam os alunos e causavam certos conflitos porque havia a cobrança, por parte de alguns colegas, de que houvesse manifestações mais emblemáticas dessa insatisfação durante as aulas. Esse fardo acabava sendo dividido entre os voluntários, pois os encontros aconteciam após as aulas e os pós-graduandos chegavam exaltados falando sobre seu dia.

Percebi que isso despertava o interesse dos participantes que queriam saber o que tinha acontecido e o porquê de tal aula ser polêmica, de alguns terem abandonado a referida disciplina e/ou a reação dos professores. Esses relatos sobre a vida na Pós-Graduação ajudavam os candidatos a imaginar como era estar na universidade e como aqueles sujeitos faziam para “superar” as dificuldades. Entendo que certos problemas, como a convivência, afligem a todos que estão na Pós-Graduação, independentemente de serem cotistas ou não; no entanto há um imaginário social fruto do racismo de que o negro tem certa dificuldade com o aprendizado e isso impacta sua ascensão social, pois essa dificuldade pode ser lida como falta de dedicação.

Neste sentido, os relatos compartilhados entre os participantes mostram a vida cotidiana dos alunos negros que precisam, ao mesmo tempo, lidar com as adversidades do ambiente, mas também com as demandas raciais. Diante disso, parece que a reunião de pessoas negras que deseja ingressar na Pós-Graduação cria um certo sentimento de segurança, de acolhimento e de cumplicidade que só é percebido quando estão juntas. Isso remete a ideia de uma ética coletiva negra que diz respeito a uma cooperação racial baseada na empatia. Sendo essa decorrente de uma proteção contra os efeitos do racismo.

Isto posto, em 2019, os cursos preparatórios tornaram-se efetivamente meu objeto de pesquisa empírica. Foi quando passei a frequentá-los como pesquisadora, desenvolvendo observação participante e entrevistas em profundidade com os candidatos e voluntários dos cursos. Tal processo traz uma abordagem mais qualitativa para complementar os dados quantitativos apresentados acima. Segundo Janice Caiafa (2007), o método em questão implica incluir o pesquisador no desenvolvimento do trabalho, a fim de agregar maior conhecimento e possibilidade de avanço ao estudo.

Para a autora, o observador-participante ancora sua investigação por meio das experiências, impressões e informações encontradas em campo. Assim, “o etnógrafo, na situação de observação participação, também produz, ele mesmo, matéria de pesquisa, o que constitui mais uma faceta do material irregular desse método-pensamento” (CAIAFA, 2007, p.

137). Por conseguinte, existe a preocupação de situar o pesquisador em relação ao trabalho, visto que ele dispõe de certa familiaridade com o objeto estudado.

No caso deste trabalho, a pesquisadora, eu, como mulher negra e voluntária no curso, era uma conhecida dos alunos – dos quais, em boa parte, me tornei amiga – e frequentadora das instituições que deram origem à ação dos preparatórios. No entanto, isso não me garantiu maior acesso às informações para a pesquisa, pois para boa parte dos voluntários, minha presença representava expor o que se comentava ali dentro.

Desse modo, existia a preocupação quanto aos registros de observações empíricas a respeito do que se viveu, vivia-se e do que se conhecia acerca do objeto e sobre o que estava sendo apontado pelos pesquisados. Por isso, tomei a decisão em não continuar como voluntária depois que assumi o papel de pesquisadora. A coexistência desses dois papéis me causava desconforto. Nesse sentido, Caiafa propõe “experimentalizar um estranhamento”, uma vez que a sensação está no coração da etnografia. Para ela, o campo é capaz de apresentar aspectos, “desfamiliaridades” que podem nos levar a questionar ideias consolidadas, a descobrir e ativar a diferença, “[...] observar-participar é estar lado a lado e de forma atuante, mas na justeza das preocupações da pesquisa – em suma, uma forma especial de acompanhar. A observação participante é uma atividade de simpatia [...]” (CAIAFA, 2017, p.156).

Ainda assim busquei informar tanto os voluntários como os candidatos da minha presença nas reuniões e da distribuição dos questionários. Por isso, a pesquisa de campo se forma em dois momentos: o levantamento dos conceitos pertinentes à análise e a pesquisa empírica, propriamente dita. Ao adentrar no campo como pesquisadora, percebi a necessidade de compreender os motivos dos candidatos em querer participar. Isso forneceu revelações muito pertinentes ao estudo, principalmente no que diz respeito à dificuldade e às inseguranças sobre o processo seletivo por conta da racialidade, as dúvidas em relação à graduação na faculdade privada e ao fato de se estar muito tempo longe da vida acadêmica. Portanto, em 2019, realizei o primeiro questionário com 27 perguntas, entre fechadas e semiabertas⁶⁷. A pesquisa foi divulgada nas Redes Sociais e respondida por 91 pessoas, entre março/2019 e abril/2019.

A partir deste formulário, criei um segundo formulário, em 2020, direcionado aos dois cursos nos quais realizei a observação-participante. O material continha 20 perguntas, entre fechadas e semiabertas. Recebi 19 respostas do curso A e 14 respostas do curso B. Essas duas iniciativas foram escolhidas tendo em vista três motivos: a) sua localização, que me permitia acompanhar os encontros; b) o fato de serem organizadas por coletivos estudantis da Pós-

⁶⁷ Ver o Anexo 1 – Mapeamento do acesso à Pós-Graduação que contém as perguntas e as respostas dos participantes.

Graduação; e c) por abrigarem, na Pós-Graduação, conceitos relevantes junto à Capes. O fato desses cursos terem notas altas faz com que muitos alunos tenham interesse em fazer mestrado ou doutorado nesses lugares, em virtude de maior quantidade de bolsas (aportes financeiros), docentes reconhecidos e prestígio acadêmico.

Desse modo, os elementos supracitados ajudaram no acesso ao curso, na realização das entrevistas, na divulgação de questionários e na participação das reuniões presenciais e online. Por um lado, essa conjuntura favorecia acompanhar os processos, por outro ressaltou a importância de não se identificar os atores ali envolvidos.

A propósito, esse feedback sobre não revelar o nome dos entrevistados e os cursos que compõe o *corpus* foi dado em apresentações da minha pesquisa em congressos, tais como: o Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), Congresso Luso-Afro-Brasileiro (CONLAB), Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), entre outros.

A advertência de se preservar o anonimato dos sujeitos de pesquisa se faz presente em outras esferas de atuação acadêmica e/ou mística, como nas dinâmicas dos terreiros, em que algumas coisas não são reveladas por proteção, visto que precisam do tempo certo para preservação da estrutura da comunidade e do *segredo* como estratégia de sobrevivência. O conceito de terreiro, neste trabalho, não se limita a sua dimensão física, mas aos processos “inventivos”, materiais ou não, que produzem estratégias e resistência. Em vista disso, nem todas as dinâmicas serão reveladas para a garantia do anonimato. No próximo capítulo, os cursos são abordados em suas características gerais sem distinguir os acontecimentos entre A e B, pois a divisão poderia levar à identificação dos coletivos e dos organizadores.

Nessa direção, considero pertinente o pensamento de Muniz Sodré (2017) em torno do conceito de comunicação transcultural, presente em *Pensar Nagô*. Ali, ele nos propõe o caminho metodológico de descolonização da filosofia a partir do reconhecimento de outras formas teóricas a serem designadas por “filosóficas”, a exemplo do Sistema Nagô. Apoiada na proposta de Muniz Sodré (2017), retomo que a dimensão do anonimato é uma estratégia presente nos processos afros, e por isso, os entrevistados devem ser nomeados, A-1, B-2, C-3, D-4, etc., conforme a ordem das entrevistas.

Entre 2019 e 2021, realizei quatorze entrevistas em profundidade, com voluntários e candidatos. Sem roteiro fixo, as entrevistas permitiram ao entrevistado livremente discorrer sobre sua impressão dos cursos. Contudo, ainda havia perguntas condutoras para cada perfil: (1) candidatos respondiam: “Qual a sua impressão sobre as aulas?”, “Em sua opinião, à qual finalidade o curso serviu como preparação?”; (2) voluntários: “Por que você se tornou

voluntário do preparatório?; “Em que área do preparatório você atua?”; (3) voluntário/ex-candidato: “Como foi sua experiência de aluna e de voluntária no curso?”, “Qual a importância do curso, em sua opinião, junto às ações afirmativas?”. Cada entrevista era finalizada com a mesma pergunta: “Qual momento, experiência ou sentimento mais marcou seu percurso no processo seletivo da Pós-Graduação?”.

A falta de um roteiro pré-estabelecido ajudou bastante. Fosse porque alguns entrevistados já chegavam com respostas “ensaiadas”, fosse porque eu precisava deixá-los à vontade diante das suas percepções, despreocupados comigo e com as perguntas. Optei por utilizar o Google Meet para realização dessa tarefa, em virtude da agenda dos selecionados, mesmo antes da pandemia.

Já em campo, realizei observação participante em dois cursos. O acesso ao preparatório foi relativamente fácil. Em um deles, tive maior facilidade de marcar entrevistas, frequentar o preparatório, obter planos de aula e enviar os questionários. No outro, os pedidos eram feitos a uma pessoa específica dos grupos, que demorava em suas respostas, porque tinha que conversar com todos os membros do coletivo antes de liberar qualquer informação. Isso expõe a hierarquização de funções em cursos cuja dimensão política horizontal não impede que lideranças distribuam funções ou organizem tarefas, tais como: um fica responsável por responder e-mails dos candidatos, outro por abrir a sala de aula, mais um por fazer a chamada nas Redes Sociais, entre outros.

Outro detalhe que chamou minha atenção é que alguns voluntários atuavam como representantes discentes em seus programas, um cargo político na organização das instituições. Essa confluência permitia que os representantes discentes levassem suas percepções sobre o processo seletivo à coordenação do programa, como por exemplo, a ausência de pessoas negras na bibliografia, a diferença entre as notas de corte entre cotista e candidatos de ampla concorrência, a divisão das bolsas, até a ausência de docentes negros no processo seletivo.

Conforme relatos de entrevistados, da observação participante nas aulas, bem como dos grupos de *WhatsApp*, o reconhecimento do funcionamento interno da instituição influencia diretamente no curso. Com a permissão para entrar nos grupos de *WhatsApp*, foi possível acompanhar as discussões entre os membros e a agenda do curso. O fator digital é importante, visto que o curso, no período pandêmico, passou a acontecer de modo remoto. Tal transformação se tornou um desafio para voluntários e alunos que precisaram desenvolver outras práticas comunicacionais que envolvessem a dinâmica digital.

3.3.2 CPP na pandemia do Covid-19

A pandemia do COVID-19 impactou a todos em diversos âmbitos⁶⁸, trazendo com ela a necessidade de se estabelecer políticas de distanciamento social e, por conseguinte, a migração para o virtual. Os CPP antes da pandemia funcionavam presencialmente, dentro de instituições de ensino ou em salas de ONGs. Com as medidas de distanciamento social as ações migraram e passaram a acontecer de modo remoto, exigindo a representação digital dos cursos. Em contrapartida, pessoas de todo o país que tentavam uma vaga de mestrado e doutorado puderam, então, se beneficiar do auxílio dos cursos preparatórios. Cabe ressaltar que a presença em múltiplas plataformas, como o *Instagram* e o serviço de mensagens instantâneas *WhatsApp* permitiu a realização de um acompanhamento mais próximo dos estudantes do preparatório em todas as etapas e de forma quase instantânea.

No primeiro semestre da pandemia de COVID-19, os preparatórios perceberam a necessidade de adequar o projeto às demandas sociais do contexto da emergência de saúde pública. Tal percepção exigiu que voluntários e candidatos desenvolvessem outras habilidades comunicacionais que contemplassem o digital, tais como: a) a capacidade de se posicionar em frente à câmera – os candidatos precisavam desenvolver habilidades como enquadrar a câmera do dispositivo móvel e acessar o microfone; b) controle de tempo e conversação – elaborar um diálogo conciso que respeitasse o tempo de fala de cada aluno; c) manuseio dos aparelhos eletrônicos – aprender a manusear os aparelhos eletrônicos, saída de áudio, câmera, conexão de Internet, etc. Tudo isso, tornou-se fundamental. Desse modo, as aulas do preparatório dentro do ambiente digital tanto capacitavam o indivíduo para os trâmites da seleção (fase de inscrição, envio de documentação por e-mail, entrevista com a banca de seleção – realizada por dispositivo eletrônico) quanto desenvolviam sua familiaridade com aquele espaço.

Outra questão própria desse período pandêmico foi o acesso à Internet por parte de alguns alunos. Segundo reportagem do jornal O Globo (2022)⁶⁹, 71% da população das classes C, D, E, composta por pessoas negras com menor escolaridade, não conseguem acessar a Internet todos os dias. Realidade que impacta, principalmente, os indivíduos com mais de 16

⁶⁸ Informações presente em MATTÁ, Gustavo Corrêa et al. **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil:** populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia. Rio de Janeiro: Observatório Covid 19; Editora FIOCRUZ. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/r3hc2/pdf/matta-9786557080320.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2023.

⁶⁹ NETO, João. Abismo digital no país reduz renda dos brasileiros e trava avanço na produtividade. O GLOBO. 18 mar. 2022. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/abismo-digital-no-pais-reduz-rendados-brasileiros-trava-avanco-na-produtividade-25438023?fbclid=IwAR08MSGke3FL-0WL2TbEqYPyC6AqYKEOUmQkXep2titzUHLY0s3wqFtEBjc>. Acesso em: 04 jan. 2023.

anos que desejam frequentar iniciativas como cursos pré-vestibulares e outros preparatórios. É o que se apresenta nas entrevistas em profundidade com voluntários e candidatos dos cursos A e B, realizadas entre os anos de 2020 e 2021.

Segundo C-1, entrevistada que participou das aulas do curso preparatório, a conexão de Internet foi um dos motivos de sua ausência no início do curso.

[...] cheguei, frequentei, acho que só perdi duas aulas por conta de Internet, porque minha Internet não tava dando certo na época, fiquei até chateada, mas não teve jeito. Eu frequentei as aulas, assim, foram aulas muito, como vou te dizer, muito preparatórias mesmo, com muitas dicas, muito aprendizado, muita coisa que às vezes a gente acha que vai passar por cima e, na verdade, aquilo é o essencial [...] (Entrevistada C-1, 19/09/2021).

As aulas oferecidas pelo projeto eram teóricas e expositivas – construção do projeto de pesquisa – e aconteciam uma vez por semana, a partir das 19h30, pelo *Google Meet*. Os estudantes acompanhavam as aulas por meio do computador pessoal ou celular. Alguns alunos tinham relativa facilidade com a plataforma digital escolhida e os que sentiam dificuldade recebiam ajuda dos voluntários.

Notou-se que alguns alunos não abriam a câmera durante os encontros, seja porque o aparelho estava com a câmera ruim, seja porque queriam economizar a bateria ou o plano de dados móveis, ou ainda, porque não se sentiam à vontade ou o ambiente em que assistiam às aulas era também compartilhado com outros membros da casa. Na verdade, espaço físico é uma questão importante quando se trata de ensino remoto. Nem todos os estudantes dispõem de espaço ou de mobiliário adequado em casa para acompanhar as aulas. Alguns assistem às aulas enquanto outros membros da família veem TV, estudam, ou fazem a arrumação da casa. O ensino remoto junto à rotina familiar causou desconforto em muitos lares (ALVES, 2020). Um desconforto que, na perspectiva do aluno, pode ser entendido como dificuldade de manter a concentração.

Outro aspecto presente neste processo de aula remota é o compartilhamento de material via grupos em aplicativos de mensagem instantânea como o *WhatsApp*, Redes Sociais e armazenamento em nuvem como *Google* ou *One Drive*, da *Microsoft*. Esse processo de partilha se estende aos conteúdos apresentados nas aulas e às experiências entre voluntários e discentes acadêmicos. De acordo com bell hooks (2017), o compartilhamento de experiências pessoais entre os estudantes faz emergir o alicerce para o aprendizado em comunidade. Este processo ajuda a ampliar os saberes, desenvolver o aprendizado e criar um processo de autoconfiança nos indivíduos.

Assim, o ambiente online aparece como lugar de associação coletiva e criativa que potencializa ações educacionais de cunho político. Essa dinâmica permite divulgar, em larga escala, os cursos preparatórios e atrair sujeitos de várias localidades do continental território brasileiro. Conforme B-2, aluna do preparatório, o fato do curso ser on-line lhe possibilitou se inscrever, mesmo morando em outra cidade.

Eu conheci o preparatório agora, em plena pandemia, em 2020, eu achei algo bem curioso porque veio um e-mail para mim, não sei de que forma chegou, falando sobre o preparatório e tudo e eu falei: nossa, gente, caiu assim no colo? Aí logo eu fiz a inscrição, tem uma pré-inscrição que a gente faz e tudo né, para ver se vai ser selecionado e um belo dia chegou para mim o e-mail falando que eu tinha selecionada para participar do preparatório [...] (Entrevistada B-2, 19/09/2021).

Pude observar que a modalidade remota abriu espaço para o processo dinâmico de partilha de conteúdo e de mobilização atrelados à tecnologia. Nesse contexto, os voluntários se organizam integrando as diversas ferramentas digitais disponíveis on-line que sustentam e promovem as ações desses coletivos brasileiros.

A gente fez um grupo no Facebook, eu acho que foi isso, a gente combinou algumas coisas, por lá [...] depois, virtualmente, a gente foi convidando e se organizando, decidimos uma data virtualmente, [...] a gente fez tudo virtualmente, vai ser tal dia, como é que a gente vai fazer, aí uma pessoa fez a arte, divulgamos no Facebook, nas nossas redes. Já tinha um e-mail, a gente usou a capilaridade do próprio coletivo de estudantes negros da universidade, isso é bem importante, em todas as edições foram importantes [...] (Entrevistada D-3, 19/09/2021)

O relato acima exemplifica a colaboração não centrada somente no indivíduo, mas na interação entre sujeitos e objetos técnicos presentes no ambiente, resultando daí a mobilização universitária pautada na cooperação educacional e certa noção de solidariedade racial. Assim, retomamos a bell hooks (2017), para quem a colaboração faz parte do processo de aprendizado e faz com que todos desenvolvam suas habilidades e competências. Dentro desse contexto, consideramos necessário também o desenvolvimento de competências digitais (REGIS, 2015), tais como a busca do melhor enquadramento com a câmera, funcionamento da infraestrutura de telecomunicação para conexão digital, roteador/*wi-fi*, pacote de dados do celular, domínio dos aplicativos digitais.

Nessa perspectiva, a educação ultrapassa o sentido de transmissão de conteúdo e se afirma como reciprocidade que não pode ser rompida devido à coparticipação dos sujeitos no processo educacional, algo que ficou ainda mais evidente durante a pandemia. Essa realidade faz eco ao conceito de comunidade de aprendizagem, de bell hooks (2017), em diálogo com as teorias de Freire, na qual a educação, entendida como prática de liberdade, toma os CPP como espaço de mobilização política, cooperação e solidariedade.

Refletindo a convergência de linguagens e mídias (JENKINS, 2006) desde sua concepção, a maioria dos cursos já exibia algum tipo de presença on-line, em termos logísticos, administrativos e/ou de divulgação. A pandemia do COVID-19 apenas reiterou essa necessidade. Segundo Gee (2010), as ferramentas digitais têm um papel instrumental nas sociabilidades e formas de ativismo contemporâneo, o que vai ao encontro de alguns de nossos achados sobre a expansão da esfera de atuação/escopo dos cursos preparatórios na pandemia. Para o autor:

[...] ferramentas digitais estão mudando a natureza dos grupos, das formações sociais e do poder. Antes das nossas ferramentas digitais atuais, era difícil começar e sustentar um grupo. Geralmente era necessária uma instituição, com toda a sua burocracia e poder de cima para baixo (GEE, 2010, p. 35, tradução nossa).⁷⁰

De fato, liberados de algumas restrições do modelo presencial, os cursos, enquanto iniciativas muitas vezes informais ou sem sanção direta de uma instituição, não precisam mais requisitar espaço físico para servir de salas de aula, algo que poderia demandar um gasto financeiro com aluguel de sala ou algum tipo de requisição formal para instâncias representativas superiores.

Assim, além da extensão de seu alcance, a transposição das atividades para o âmbito digital possibilitou uma forma mais dinâmica de ação política e social. De acordo com Gee:

Estes grupos rapidamente formados podem se engajar em ações sociais, culturais e políticas de maneira rápida, abrangente e eficiente. Tais grupos podem se formar e se re-formar prontamente, transformando-se à medida que as circunstâncias mudam. De fato, às vezes pode ser difícil para os grupos e instituições mais tradicionais acompanharem uma formação de grupos tão flexível (GEE, 2010, p. 35, tradução nossa).⁷¹

Mesmo em uma vertente assumidamente emancipatória dentro das demandas de movimentos da luta por igualdade racial no Brasil, as mobilizações e estratégias desses indivíduos e instituições no campo digital e os modos de letramento suscitados podem variar. Contudo, esse viés inerentemente político do letramento incorpora diversas áreas de atuação, agregando parceiros e aliados pouco usuais, e amplamente criticados, como as Redes Sociais. Por isso, nesta proposta, além do trabalho de Gee (2010, 2015), há uma inspiração no que Donna Haraway (1991) chamou de letramento ciborgue.

⁷⁰ Do original: “[...] digital tools are changing the nature of groups, social formations, and power. Prior to our current digital tools, it was hard to start and sustain a group. It usually required an institution, with all its attendant bureaucracy and top-down power” (GEE, 2010, p. 35).

⁷¹ Do original: “These quickly formed groups can engage in social, cultural, and political action in a fast, pervasive, and efficient manner. Such groups can readily form and re-form, transforming themselves as circumstances change. In fact, it can sometimes be hard for more traditional groups and institutions to keep up with such flexible group formation” (GEE, 2010, p. 35).

Embora direcionado a um contexto feminista, seus apontamentos sobre a relação entre comunicação, tecnologia e informação numa política corporificada dos saberes se enquadra nos modos de organização da população e dos movimentos sociais negros. Por isso, uma instância que Haraway (1991) mobiliza em seu artigo seminal é a escrita de autoras feministas negras. Assim diz a autora, “A escrita ciborgue é sobre o poder de sobreviver, não com base na inocência original, mas com base na apreensão das ferramentas para marcar o mundo que os marcou como outros” (HARAWAY, 1991, p. 175, tradução nossa)⁷².

Por outro lado, antecipando em quase 20 anos a era atual das Redes Sociais e plataformas que monitoram nossas atividades como forma de treinarem algoritmos onipresentes que modulam as relações sociais, de trabalho, afetivas, políticas, entre outras, Haraway (1991) afirma:

As ciências da comunicação e biológicas modernas são construídas por um movimento comum – a tradução do mundo em um problema de codificação, uma busca pela linguagem comum em que toda resistência ao controle instrumental desaparece e toda heterogeneidade pode ser submetida à desmontagem, remontagem, investimento e troca⁷³ (HARAWAY, 1991, p. 164, tradução nossa).

Conquanto possa parecer uma contradição, no contexto político deste trabalho, utilizar as Redes Sociais, uma das facetas mais disciplinares do capitalismo moderno colonial, como forma de organização e mobilização política, como Haraway (1991) indica, há uma possibilidade de fuga nos próprios modos de letramento (no caso dela, a escrita), rearticulados de maneira estratégica para o surgimento de um modo ciborgue de letramento. No texto, originalmente publicado em 1991, ela afirma que “As histórias de ciborgues feministas têm a tarefa de recodificar a comunicação e a inteligência para subverter o comando e o controle”⁷⁴. (HARAWAY, 1991, p. 175).

Desse modo, os cursos formam novas “histórias” que reimaginam a Pós-Graduação e a ciência de maneira mais acolhedora e afetiva, deixando de lado um histórico de hostilidade, segregação e exclusão em relação aos grupos minoritários, sobretudo de pessoas negras. Esse esforço visa não só a entrada de mais alunos negros, mas sua permanência, o que passa por esse

⁷² Do original: “Cyborg writing is about the power to survive, not on the basis of original innocence, but on the basis of seizing the tools to mark the world that marked them as other.” (HARAWAY, 1991, p. 175).

⁷³ Do original: “communications sciences and modern biologies are constructed by a common move – *the translation of the world into a problem of coding*, a search for a common language in which all resistance to instrumental control disappears and all heterogeneity can be submitted to disassembly, reassembly, investment, and exchange” (HARAWAY, 1991, p. 164).

processo de letramento epistemológico ciborgue que, em última análise, almeja descolonizar a educação brasileira (hooks, 2017).

4 EM DEFESA DA UNIVERSIDADE: AS CONTRIBUIÇÕES DOS CURSOS PREPARATÓRIOS PARA O DESMANTELAMENTO DA MERITOCRACIA MODERNA

4.1 (Re)atualização das estruturas de saber da universidade na criação de estratégias de acesso à Pós-Graduação

No capítulo 3, observamos que os modos de resistência são múltiplos e podem surgir até dentro do sistema por meio de suas brechas. Adquirir conhecimento sobre a estrutura possibilita criar estratégias e definir objetivos que norteiem as mobilizações de contra-insurgência. Estratégias, porém, não são pensadas por uma razão descorporificada; sofrem, sim, influência de questões subjetivas, como os afetos, por exemplo. O conjunto de métodos que estes modos de resistência mobilizam é resultado de um hackeamento da estrutura.

O conhecimento sobre as engrenagens do sistema educacional moderno favorece a criação de estratégias que questionam seus valores éticos, práticas e normas estabelecidas. Esse processo vem da liderança de indivíduos como Paulo Freire, Sueli Carneiro, Nilma Gomes, Lélia González; de coletivos como EducAfro⁷⁵ e CUFA⁷⁶; e/ou institucionais, como as políticas públicas de ações afirmativas orquestradas por órgãos governamentais de diferentes esferas. Mesmo entendendo que essas categorias não sejam fixas, as estratégias de acesso dos cursos preparatórios envolvem práticas de transformação das relações de poder-saber que se opõem à meritocracia individualista moderna. Ainda que os sujeitos se preparem, tendo em vista o modelo vigente competitivo de entrada na Pós-Graduação, observa-se a valorização e o estímulo à colaboração, ao compartilhamento de conhecimentos e às trocas afetivas entre os membros.

Desse modo, as estratégias usadas nos cursos preparatórios decorrem da vivência dos voluntários como alunos cotistas na Pós-Graduação e do compartilhamento de suas experiências individuais ou coletivas durante as diversas etapas de seleção. O entendimento

⁷⁵ Organização social cujo objetivo é reunir pessoas que lutam pela inclusão de negros em especial, e de pobres em geral, nas universidades públicas, prioritariamente; ou em universidades particulares com bolsa de estudos, com a finalidade de possibilitar mobilidade social para esses grupos.

EDUCA AFRO. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.educafro.org.br/site/>. Acesso 10 dez. 2022.

⁷⁶ A Central Única das Favelas é uma organização não governamental brasileira. Originalmente fundada em 1999, por jovens negros da favela Cidade de Deus, hoje ela está presente em todos os estados brasileiros e em outros 15 países.

CUFA. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.cufa.org.br> Acesso 10 dez. 2022.

deste processo de partilha de repertório é fundamental na análise dos eventos que se configuram como estratégia política de acesso e que acontecem durante as fases de avaliação.

Normalmente, o processo de seleção da Pós-Graduação divide-se em 5 fases: (1) inscrição e análise dos documentos; (2) prova escrita; (3) projeto de pesquisa; (4) entrevista e avaliação de currículo; (5) exame de proficiência em língua estrangeira. Esse último não costuma ser eliminatório. Ademais, as etapas citadas acima podem mudar, conforme as diretrizes de cada PPG, havendo, por exemplo, editais que solicitam o projeto já no momento de inscrição.

Nessas fases, os voluntários vão construindo o tema de cada encontro e suas datas. Como a primeira fase é a inscrição do participante, as aulas começam pela leitura do edital. Neste encontro, eles conversam sobre os trâmites para taxa de isenção, construção de projeto e organização do currículo Lattes. Em suma, tudo que está escrito no edital de seleção. Para o candidato M-10, esse estágio foi central na elaboração do projeto e da isenção:

(...) eles fizeram uma coisa que eu achei legal e até sugeri para o nosso curso esse ano, que é dissecar o edital (...) eles dão dica de como você pode pedir a isenção da inscrição, por exemplo (...) falaram item por item do projeto explicando o que é justificativa, o que é objetivo, o que é hipótese, porque era isso. Eu que estava 9 anos fora da academia, já nem sabia mais como organizar esse pensamento, então eles desenharam muito e foram desenvolvendo, o meu projeto (...)" (Entrevistada M-10, 06/12/2021)

A questão da isenção, referida por M-10, surge em outros momentos da pesquisa. Em sua entrevista, B-2 relata a não obtenção da isenção por parte de alguns candidatos durante a pandemia, o que fez com que o programa reduzisse a taxa de inscrição.

(...) uma questão que sempre aparece é da taxa de inscrição, que no nosso programa oficialmente não existe isenção, existe aqui né... extraoficialmente (...) se você mandar um e-mail e ficar perturbando, talvez, consiga (...) no período da pandemia, eles fizeram uma redução no valor da inscrição. Se não me engano, eles não deram isenção para ninguém (...) a gente perguntou por aí quem tinha conseguido isenção (...) então, confirmamos que muita gente não conseguiu. Eles alegam que isso pode fazer com que muita gente peça. (...) essa informação não tá registrada (...) existe o discurso que é passado para os alunos e o extraoficial, o invisível, o de corredor (...) como tudo no Brasil. (Entrevistada B-2, 28/11/2020)

O voluntário R-9, para quem desconhecimento e vergonha atrapalham as pessoas, conseguiu esse benefício e fez questão de dividir sua experiência com os demais:

(...) Acho que teve uma coisa específica também, que no meu processo seletivo, eu fui o único a conseguir isenção. Eu lembro que tinha um certo constrangimento das pessoas de pedir, na época que eu fiz, no ano que eu fiz, eu fui, mandei e-mail, fui lá no PPG, enchi o saco e tal, mandei um outro edital, aí eles pediram o número do meu NIS, e aí eu consegui isenção no processo (...)" (Entrevistada R-9, 24/11/2020)

Este constrangimento em relação à taxa de isenção, do qual fala R-9, liga-se à ideia do “ser pobre”. Para Amartya Sen (1999), a noção de pobreza associa-se à privação das capacidades básicas de um indivíduo, não sendo apenas o recebimento de renda inferior na escala de um patamar pré-estabelecido. A privação de capacidades compreende analfabetismo, morbidez persistente, subnutrição considerável (especialmente de crianças), morte prematura e outras deficiências. Essa definição considera o fator causal entre pobreza, renda inferior, privação e dificuldade de desenvolvimento da pessoa.

A relação entre renda e situação social tende a considerar fatores como a idade do indivíduo, raça, gênero e sexualidade, a localização (estrutura da moradia), entre outros. À vista disso, para Antônio Albernza e Elaine Gurovitz, a pobreza é uma questão multidimensional que está associada a falta de questões materiais e de bem-estar como “(...) a falta de voz, poder e independência dos pobres que os sujeita à exploração; quanto a propensão à doença; a falta de infraestrutura básica, de ativos físicos, humanos, sociais e ambientais e a maior vulnerabilidade e exposição ao risco.” (ALBERNZA E GUROVITZ, 2002, p.13).

Essa situação, no Brasil, se torna mais latente entre os negros - decorrente de sua histórica vulnerabilidade social e do racismo - e pessoas trans, em virtude da transfobia, pois o país é o local mais perigoso para pessoas trans viverem⁷⁷. Isso impacta na evasão do ensino básico e, conseqüentemente, da universidade (PORTELA e JUNIOR, 2018)⁷⁸. Esses acontecimentos influenciam na colocação no mercado de trabalho. De acordo com pesquisa da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), a dificuldade de encontrar um emprego formal faz com que 90% das pessoas trans tenham como principal fonte de renda a prostituição⁷⁹. E, entre esse grupo, as pessoas negras são maioria.

Retornando ao fato citado de que poucos tentam a isenção, é provável que isso se dê também pelo desconhecimento da Lei nº 12.799, de 10 de abril de 2013⁸⁰, que isenta o

⁷⁷ PINHEIRO, Ester. Há 13 anos no topo da lista, Brasil continua sendo o país que mais mata pessoas trans no mundo. Brasil de Fato. 23 de jan. de 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/01/23/ha-13-anos-no-topo-da-lista-brasil-continua-sendo-o-pais-que-mais-mata-pessoas-trans-no-mundo>. Acesso em 10 jan. 2023

⁷⁸ JÚNIOR, João Feres. Pessoas trans nas universidades federais do Brasil. Dado extraído do seguinte site: <https://gema.iesp.uerj.br/infografico/pessoas-trans-nas-universidades-federais-do-brasil/> Acesso 07 de jan. 2023

⁷⁹ No ano de 2023, o Ministério da Cidadania, presidido pelo ministro Silvio de Almeida, criou a secretária de defesa dos direitos LGBTQIA+.

SÓTER, Gil. Conheça Symmy Larrat, mulher trans à frente da inédita Secretaria de Defesa dos Direitos LGBTQIA+, do governo Lula. G1. 02 jan. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2023/01/02/conheca-symmy-larrat-mulher-trans-a-frente-da-secretaria-de-promocao-e-defesa-dos-direitos-lgbtqia-do-governo-lula.ghtml>. Acesso: 07 de jan.2023

⁸⁰ A Lei promulgada pela Presidente Dilma Rousseff obriga a isenção de pagamento de taxas para inscrição em processos seletivos de ingresso nos cursos das instituições federais de educação superior.

pagamento da taxa de inscrição de candidatos que estudaram em rede pública ou tiveram bolsa integral em escolas particulares, e ainda, tenham renda familiar per capita igual ou inferior a um salário mínimo. Nesse sentido, pelas dificuldades burocráticas que permeiam os processos seletivos das universidades e institutos federais, acabam por deixar passar. Para Venturini (2019), os programas de Pós-Graduação têm considerado esses fatores ao formular tentativas de englobar essas nuances sociais, culturais e financeiras. Para a pesquisadora, ações de redução das notas de corte, isenção de candidatos indígenas a testes de idiomas estrangeiros, aplicação geral de novos critérios para comprovação de proficiência em língua são bons exemplos, dentre outros, de modalidades que tentam amparar os vários grupos sociais em seu acesso ao mestrado ou doutorado.

Entende-se que a divulgação dessas modalidades de políticas públicas e da Lei nº 13.656, de 30 de abril de 2018, seja um serviço indispensável dentro do preparatório. A estudante C-4 assim relatou a ausência desse benefício em um programa:

A política afirmativa de ingresso para o curso de mestrado da instituição X é a mais justa. Já o edital para ingressar no mestrado de um outro curso, da mesma instituição, é diferente. Lá o teste de inglês é necessário, há uma nota mínima e não tem isenção na taxa de inscrição. (Entrevistado C-4, 15/08/2020)

A discussão das ações afirmativas dentro e fora das instituições se prova assim relevante, bem como o domínio das informações que dão acesso a esse direito por parte de seus beneficiários (infelizmente, uma realidade brasileira no campo jurídico). Como modalidade de origem liberal que aposta na capacidade e no talento individual, Dagoberto Fonseca (2009) apregoa a necessidade de ordenação e regulação do Estado para sua devida validação das ações afirmativas. Isso exige de negros e demais beneficiários a vigilância sobre o funcionamento dessas políticas para que, caso alguma irregularidade aconteça, o Estado seja acionado e faça valer sua função social de promover a isonomia e igualdade nos espaços. Desse modo, a leitura do edital tem a função de ancorar todos os pontos da seleção para candidatos.

Outro ponto de destaque nesta fase documental é o currículo Lattes. Ele retrata a trajetória do pesquisador e sua produção intelectual. Seja no ato da inscrição ou na fase de entrega do pré-projeto, os programas exigem o documento. Tendo em vista esta obrigatoriedade, os voluntários explicam o preenchimento das informações na plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Assinalam quais experiências devem constar no sistema e a importância de se comprovar todas as atividades. Normalmente, o candidato precisa entregar, anexado ao currículo, certificados ou diplomas que validem as informações ali contidas.

Alguns processos estabelecem formulários para pontuar os itens do currículo: artigos publicados em Revista Científica 1,0 pto.; artigos em Anais 0,5 pto.; capítulo de Livro 0,75 pto. O edital do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano-PPGMC/UFF, por exemplo, assim estabelece:

Figura 2 – Formulário de pontuação do currículo Lattes

UNIVERSIDADE FEDERAL
INSTITUTO DE ARTE E COMUNICAÇÃO

PPGMC FLUMINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÍDIA E COTIDIANO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÍDIA E COTIDIANO

Subitem Avaliado	Pontuação	Subtotal
Estágio na área de Comunicação (mín. 06 meses)	0,25	
Eventos Científicos com apresentação de trabalho (pontuação por evento)	0,25	
Total do Item 2		
OBS: A pontuação máxima deste item é 1,50 ponto.		

3. Publicações

Subitem Avaliado	Pontuação	Subtotal
Artigos em Revistas Científicas com Qualis (da área)	1,00	
Artigos completos em anais de Encontros Científicos (da área)	0,50 /cd.	
Resumos em anais (da área)	0,25 /cd.	
Capítulo de livro (da área)	0,75 /cd.	
Livro publicado (da área)	1,00 /cd.	

Fonte: edital do PPGMC de 2022

A pessoa deve assinalar as atividades que estão no Lattes e sua pontuação final impactará na classificação da seleção. Esse tipo de organização se aproxima dos concursos para a carreira docente. Ela enfatiza o lado objetivo da avaliação do currículo. No entanto, o percurso educacional, em seus aspectos quantitativo e qualitativo, envolve várias camadas, a saber: dedicação, tempo, disponibilidade financeira, processo de interação entre pesquisadores. Esses elementos influenciam a produtividade acadêmica seja para quem deseja acessar a pós, seja para quem já faz parte dela. Contudo, muitos daqueles desejosos de ingressar na Pós-Graduação afirmam que durante a graduação precisaram priorizar a inserção no mercado em lugar da vida acadêmica. Nas palavras da entrevistada G-7:

Na graduação, não se aprende ou se recebe pouco estímulo e informação sobre a pós-graduação. Tive alguns amigos que desenvolveram um currículo interessante durante a graduação para ingressar na pós. Porque muitos precisaram priorizar outras coisas como o trabalho não acadêmico ou trabalhos fora da área de atuação para sobreviver. (Entrevistada G-7, 05/09/2021)

G-7 mostra que a opção dos estudantes pelo mercado de trabalho se dá por força da questão financeira. E essa inserção nem sempre tem a ver com a área de estudo. Outro elemento relevante é a pouca informação a respeito da Pós-Graduação, principalmente em faculdades privadas, nas quais se prioriza uma formação voltada às demandas do mercado. Realidade essa que vem afetando também o ensino superior público. A descapitalização das instituições leva à

diminuição da produção e divulgação das atividades. Sem recursos suficientes, enfraquece-se a dinâmica das universidades em seu conjunto: docentes, discentes, divulgação e pesquisas.

Esta perda de receita, que impacta todo o ecossistema universitário – de pesquisadores a terceirizados (limpeza, segurança entre outros), passando pela estrutura física da instituição (bandeirão, laboratórios, banheiros, material de sala de aula) – impede de falar de produtividade acadêmica ou exigir que graduandos entrem no mestrado com currículos Lattes apinhados de participações em eventos. Ou, ainda, que doutorandos assumam determinado número de atividades, porque essas ações também envolvem tempo e dinheiro. Além dos muitos estudantes cujo valor da bolsa de pesquisa não possibilita dedicação exclusiva a suas tarefas acadêmicas.

Como apontou G-7 em sua entrevista, aqueles que desejam seguir esse percurso precisam pensar desde cedo em construir um currículo independente da teia da produtividade, uma vez que esta afeta os concursos para docente. Ainda cabe ressaltar os pontos de publicação em revistas científicas que frequentemente tendem a priorizar artigos de doutores para serem melhores avaliadas pela Capes. Numa rede de parcerias em que mestrados e doutorandos assumem lugares de coautores de professores ou pesquisadores doutores, os graduandos se defrontam com a necessidade de parcerias acadêmicas nos periódicos para que sejam aceitos. Ademais, as revistas científicas de Qualis alto preferem não aceitar graduados como coautores em nenhuma hipótese.

Todos esses detalhes são passados para os participantes nos cursos preparatórios. Conforme abordado anteriormente, o público é diversificado e conta com pessoas que fizeram graduação em instituições públicas, mas também outras que sequer passaram pela iniciação científica. A entrevistada H-6 entende que esse fator pode complicar os candidatos:

É muito difícil para um aluno que não tenha feito iniciação científica conseguir acessar o programa de pós-graduação sem ter publicações, participação em grupos de pesquisa e outras atividades acadêmicas prévias presentes no Lattes. (Entrevistada H-6, 07/09/2021)

A fala dos entrevistados H-6 e G-7 retrata a preocupação dos estudantes com a questão do produtivismo acadêmico, visto que, dentro das instituições, as produções científicas influenciam cada vez mais o processo (mesmo nas seleções de mestrado). A quantidade de artigos, capítulos, participação em eventos, entre outros elementos, é decisivo para o programa manter ou aumentar a nota junto à Capes. Como prática crescente, o produtivismo talvez reverbere numa política individual de produção e competição entre pesquisadores e na formação de parcerias que caracterizem ou propiciem volume de produção. Em minha visão, esses

detalhes anulam a pretensa impessoalidade e neutralidade universitária, construindo barreiras entre o topo e a base, as quais prontamente fazem recuar aqueles que não se adaptam ao sistema ou não atingem determinado padrão.

Para além dessa fase documental, seguem-se a prova escrita, projeto e entrevista. Para um dos grupos de voluntários analisado pela pesquisa, o candidato deve encarar o exame tal qual “*um desfile da Beija Flor, tecnicamente impecável (...)*” (Entrevistado V-4, 2020, grifo nosso), para equilibrar os julgamentos “subjetivos” de fases como a entrevista. Ele ou ela precisa garantir boa pontuação para continuar na seleção e, quem sabe, obter uma bolsa. Segundo o entrevistado V-4, as aulas o ajudaram a responder as questões dissertativas de forma tranquila. Isto porque conseguiu aplicar os conceitos discutidos no preparatório.

Isso acontece porque as aulas especificam o conteúdo cobrado na seleção e apresentam os possíveis teóricos que podem ser relacionados. Esse processo aperfeiçoa o tempo do candidato, que vai para a prova treinado nos conceitos-chave de cada autor cobrado no edital.

Relata M-1:

(...) ajuda seja assim ó, vai por esse caminho, porque você tem um tempo que é pequeno, você precisa estudar uma série de livros, e aí você não sabe, você fica assim, será que de fato eu tenho que ler esses livros todos, ou será que eu posso fazer uma estratégia, e aí dentro dessa estratégia quem que tá conversando com quem, quem eu posso ler (...) porque eu tenho que escolher questão para responder e com essa estratégia, mais ou menos, (...) eu consigo responder a duas questões das três possíveis que vão cair na prova (...) (Entrevistada M-1, 19/09/2020)

A preparação para a prova segue o padrão de cada programa, ou seja, em alguns processos o candidato pode escolher as questões que serão respondidas e em outros não há essa opção. De qualquer maneira, as pessoas ingressam no curso querendo saber sobre a arquitetura da prova. Embora os voluntários ofereçam aulas sobre o conteúdo da prova, esses encontros não chegam a 30% do total do curso. Pois há outros temas que demandam atenção, como a confecção do projeto, a escolha do orientador, o recorte do objeto e a entrevista.

As reuniões sobre as bancas de entrevista rendem muita troca, pois envolvem as experiências dos pós-graduandos. Durante os encontros de que participei, notei que as questões giravam em torno da importância de se dominar o projeto, saber as fraquezas das pesquisas, do relaxamento e da tranquilidade necessárias, do preparo sobre o assunto. O curso precisa passar essas nuances para que as pessoas negras tenham um melhor posicionamento na banca, tendo em vista, a composição majoritariamente branca, não só das comissões de seleção, mas do ensino superior de maneira geral.

Na Pós-Graduação, especificamente, as bancas de seleção são espaços com pouca diversidade de avaliadores. As pessoas brancas e de classe média ou alta ainda são maioria no

magistério superior brasileiro. Tal situação leva a um desequilíbrio estrutural que a sociedade busca corrigir, no entanto, esse cenário aflige os alunos negros e cotistas. Assim, as dicas referem-se⁸¹ a:

- Ser objetivo.
- Apresentar domínio do projeto, sem parecer pedante.
- Levar em consideração que o projeto pode sofrer alterações a partir dos conteúdos da pós-graduação.
- Se comprometer em finalizar o curso, mesmo sem bolsa.
- Evitar posturas “militantes” e procurar, caso necessário, acionar o pesquisador ativista.
- Defender o ensino público de qualidade.

Essas orientações não são um consenso, uma vez que cada pós-graduando tem sua percepção do processo seletivo. No entanto, entende-se que as minorias, principalmente os negros, devem ter certa cautela durante a entrevista para evitar o “estresse racial”. Para Robin DiAngelo (2018), quando existe uma interrupção do que é racialmente familiar em um ambiente predominantemente branco, acontece o “estresse racial”. Pessoas e outras em posição de poder não sabem, não quiseram, ou não tiveram a necessidade de construir habilidades cognitivas ou afetivas para lidar com essas divisões e/ou contendas raciais. A autora fala do contexto estadunidense, mas é possível ver como seus apontamentos podem ser transportados para a realidade brasileira, sobretudo por conta do mito da democracia racial.

DiAngelo (2018) lista várias fontes do estresse racial que acomete pessoas brancas. Dentre elas, destaco quatro que se relacionam com esta pesquisa: (1) desafio à objetividade – o ponto de vista branco também vem de um quadro de referência racializado, o pensamento eurocêntrico tido como universal; (2) desafio à autoridade branca – dificuldade em reconhecer uma pessoa não branca em posição de liderança; (3) desafio à centralidade branca – perceber sujeitos racializados em situações de destaque intelectual, referência epistemológica; (4) desafio à meritocracia – por meio do reconhecimento de que o acesso é desigual entre grupos raciais. A autora expõe que esses episódios e outros que desencadeiam a “fragilidade branca”, um estado no qual a branquitude cria movimentos defensivos de raiva e de negação.

Nesse contexto, os participantes dos cursos se preparam para reações adversas, uma vez que muitos dos seus projetos e postura como pesquisadores passam pelo questionamento da superioridade e dos privilégios brancos. Existem este receio entre os alunos negros em decorrência da supremacia branca (bell hooks, 2016) ser desconsiderada pela comissão de seleção. Porém, DiAngelo reitera que a supremacia branca se revela quando seus privilégios e

⁸¹ Essas informações foram extraídas do grupo de *WhatsApp*.

objeções morais são problematizados por minorias políticas. Por conseguinte, as dicas optam por proteger os candidatos negros do estresse racial de alguns professores brancos, como assim o descreve a entrevistada H-6:

(...) a banca é composta na maioria por pessoas brancas; [...] algumas pessoas já relataram situações complicadas [...] não que seja coisas grandes [...], mas que é importante a gente dar conta de que isso pode acontecer nas conversas e em todas as relações que vão se estabelecer ali [...] por mais que o programa seja um programa até muito acolhedor nesse sentido - foi um dos primeiros de cotas e tudo mais - isso ainda incide sobre os corpos negros. E o fato disso incidir, faz com que as pessoas se sintam um pouco mais inseguras [...] (Entrevistada H-6, 07/09/2021)

Observa-se, em seu relato, o incômodo da entrevistada em trazer “situações complicadas” durante a dinâmica de seleção. Ela evita maiores detalhes e diz que não foi nada sério, mas logo em seguida faz questão de enfatizar tanto a dimensão afetiva como inclusiva do programa. A inquietação de H-6 reflete o medo e a insegurança em tocar esse assunto. Por mais que a discussão racial tenha avançado, tudo é tratado no campo abstrato da reflexão teórica, uma realidade de outros cursos ou universidades, não como prática cotidiana que atravessa todas as instituições. Essa percepção faz com que o corpo negro desenvolva sentimentos de apreensão em relação à entrevista e à escrita do projeto.

Para começar, os projetos sofrem alterações em virtude da fragilidade branca (DIANGELO, 2018). Os candidatos interessados em abordar a questão racial procuram elaborar propostas que fujam da dicotomia “negros *versus* brancos” e que despertem a atenção dos professores. Para isso, substituem termos que possam gerar “gatilhos” na banca, por exemplo: racismo por preconceito racial. Destaca a entrevista H-6: “(...) assim a gente dá umas dicas em relação às palavras que podem ser controversas e isso pode ser visto pela banca ou por quem vai ler o projeto de uma forma mais complicada. Tipo... troca racismo por preconceito. [...]” (Entrevistada H-6, 07/09/2021).

A troca de termos talvez, nos leve a acreditar que isso diz respeito a uma discussão de ordem apenas semântica/conceitual, mas não é. De acordo com Souza (1983), existe a preocupação do corpo negro em criar estratégias que impeçam os mecanismos da estrutura racista de negar o seu processo de ascensão social. Logo, esse caso traduz o processo de operação da racialidade dentro da educação que impõe “como se fala”, “quem fala” e “onde se fala” e que preserva a dominação racial (KILOMBA, 2019). Esse entendimento faz com que os voluntários ajudem os candidatos a escrever os projetos e os advirtam sobre essas minúcias acadêmicas que tensionam o desejo do pesquisador e o interesse em passar pela avaliação. Para a Entrevistada A-1, este é o dilema do preparatório:

a gente orienta os alunos, fala que o projeto é lindo, mas não tem a ver com a instituição, com a linha teórica do programa [...], esses discursos extremamente radicais não rolam aqui, não é uma escola com essa pegada. Então, beleza, aí é outra coisa, porque a gente sabe que existe um nicho, existe um lugar, uma convergência para onde se vai as instituições. [...] Então, nos cursinhos, a gente sabe disso, esse é o dilema que a gente tem que lidar, ao mesmo tempo, de orientar o aluno, é onde eu tô falando, não é só falar sobre as técnicas, é falar que existem outros processos paralelos sobre os quais a gente não tem controle [...] (Entrevistada A-1, 19/09/2020).

O trecho citado narra a dificuldade dos voluntários em dosar o interesse de pesquisa do candidato e o da instituição, sugerindo correções e até direcionando candidatos para outros temas e/ou orientadores, quando for o caso. Isto significa fazer uma análise honesta do projeto. Não se trata, então, de apenas dar dicas utilitaristas de “como passar”, “uma cola”, mas promover adequações que visem uma entrada mais harmônica/suave na Pós-Graduação para aqueles sem nenhuma experiência por conta da exclusão sistêmica da população negra.

Isso inclui informações e percepções que não estão explícitas nos editais (e muitas vezes não teriam como estar) que os voluntários em alguns casos têm acesso e podem compartilhar. Elas dizem respeito, por exemplo, seria o/ao número de vagas de mestrado ou doutorado disponíveis para o professor no ano da seleção. Tal assunto é importante para guiar os interessados na hora de escolher o futuro orientador.

Em um dos cursos, observei que havia muitos alunos interessados em um professor específico e os voluntários já sabiam que não haveria disponibilidade. Percebi que isso desanimava alguns candidatos, pois acreditavam que seus projetos só poderiam ser orientados pelo docente. Nesse momento, pedi a palavra e intervi no sentido de orientar as pessoas que estavam interessadas em trabalhar com a referida temática. Mesmo não atuando mais como voluntária, mas justamente por não ser aluna daquele programa, recomendei que os candidatos poderiam também se inscrever em processos seletivos de outras instituições e/ou procurassem professores que pesquisavam tema adjacentes. Numa dessas intervenções, uma aluna se interessou e pediu o contato de docentes de outras universidades e/ou programas. Isso me fez ver que alguns pós-graduandos estão tão focados em seus próprios programas de Pós-Graduação, afinal os candidatos também estão lá para isso, que desconhecem as pesquisas de outros espaços educacionais ou de áreas do saber próximas. Embora esse desconhecimento não seja necessariamente um problema para o voluntário e nem para o candidato, ele limita a visão dos interessados a Pós-Graduação. O caso da participante F-5, que não foi aprovada por não haver ninguém que a orientasse, ilustra bem a questão:

Fiquei bem surpresa né, tentei tudo, já estava de certa forma um pouco decepcionada com o retorno das outras duas instituições porque, segundo eles, eu não passei para uma segunda fase porque não tinha orientador para a minha pesquisa. Eu já fiquei

assim, poxa vida, instituições tão grandes, tão amplas e não tem um orientador para a minha pesquisa. Pensei comigo: ou a minha pesquisa é muito ruim ou é complexa demais. Não sei né... (Entrevistada F-5, 05/05/2020)

Como nos apontou A-1, cabe aos voluntários explicar que a aprovação também passa por fatores menos ponderáveis, tais como: existência ou não de vagas para determinado professor (nem sempre sinalizado em edital), interesse do pesquisador em orientar ou não o projeto; demandas internas do programa; afinidade com as linhas de pesquisa; professores com domínio para orientar o tema do projeto etc. A explicação desses elementos é fundamental para que os alunos ajustem a pesquisa. Assim fez F-5, que entendeu a importância da aproximação do seu trabalho com o do orientador. Isso lhe ocorreu ao verificar o Lattes do docente, a fim de estabelecer a afinidade entre os estudos:

Tipo assim, você vai lá no Lattes do professor que você acha que seja legal para ser seu orientador no projeto, aí você vai lá no Lattes dele, vê as pesquisas, direcionamento dos autores que ele utiliza. Aí assim, eu via a importância, mas eu não via tanto importância em focar nos autores que o orientador utiliza para as pesquisas dele, que ele costuma trabalhar. Eu pensava assim: como o projeto é meu, eu vou utilizar os autores que eu acho que são relevantes para a minha pesquisa né, coisas primárias, hoje em dia eu já consegui visualizar e entender o porquê disso tudo. Mas, de primeira mão, você não consegue, você acha que não tem tanta importância...e é de fundamental relevância na verdade. É por aí que você é selecionado ou “escolhido”. (Entrevistada F-5, 05/05/2020)

No momento em que F-5 inferiu a função do Lattes, ela pode estruturar melhor o projeto e ser aprovada na seleção. Além disso, compreendeu que as experiências negativas não refletiam a falta de competência ou capacidade, mas o desconhecimento das etapas de avaliação. Quando F-5 percebeu o funcionamento dos processos, ela articulou a pesquisa aos conhecimentos obtidos no preparatório. Seu exemplo reflete a força do preparatório em juntar as experiências dos voluntários à necessidade de coletivo no acesso das minorias políticas às instituições universitárias.

A trajetória acadêmica é outro fator apontado pelos voluntários que pode dificultar a entrada na Pós-Graduação. Conforme a voluntária G-7, que fez graduação numa universidade federal e recebeu ajuda do orientador de TCC no projeto de seleção, os alunos de instituições privadas têm mais dificuldade de passar na seleção. Isso porque desconhecem os trâmites, em contraste com os egressos da graduação que já conhecem os professores e o funcionamento da instituição:

[...] eu já ouvi de colegas que fizeram faculdade particular, que realmente sentem uma dificuldade maior com relação a conteúdo, com os autores e tal, existe um certo bullying. Até os professores já fizeram, eu já ouvi um relato, essa pessoa não é negra, que perguntou ‘ah, você fez Estácio, né? Como você se sente estando aqui agora?’, tipo, fazendo entrevista, como se fosse alguma coisa que realmente faz diferença.

Assim como, eu já ouvi um professor falar que uma certa pessoa desistiu da vaga e uma outra pessoa de uma qualidade duvidosa teve que ocupar essa vaga, e essa pessoa de qualidade duvidosa veio de uma faculdade particular, [...] (Entrevistada G-7, 05/09/2021)

Essa relação entre faculdade privada e universidade pública constrói a percepção de que os alunos das instituições particulares precisam fazer preparatórios, sejam eles pagos ou gratuitos, por causa da defasagem de ensino e para se encaixarem no “padrão das públicas”. Além disso, observa-se que esses alunos sentem a obrigação de se inscreverem nas aulas como ouvintes, de frequentar eventos acadêmicos e de participar de grupos de pesquisa mais do que os formados nas instituições públicas. Para O-13, que concluiu Propaganda e Marketing numa instituição particular, a comunicação com os orientadores e a presença nos eventos acadêmicos são práticas necessárias:

(...) em todas as tentativas tirei boas notas nos projetos e nos resumos expandidos. E por que não entrei? A prática me ensinou que não basta uma interessante proposta de pesquisa. Aprendi que tenho, que antes de tudo, fazer lobby junto ao corpo docente. Nunca o fiz. Nunca enviei e-mail. Nunca me comuniquei a possíveis candidatas ou candidatos a orientadores. Por esta razão, passei a participar de eventos acadêmicos, cursos de extensão e outras ações (...) (Entrevistado O-13, 11/07/2021)

A experiência de O-13 o levou a crer que o networking é uma prática do mundo corporativo que se faz presente na academia. Tal sensação se justifica pelo fato de ele ter obtido boas notas na prova escrita e/ou projeto, e mesmo assim, não ter sido aprovado na entrevista. Os argumentos do participante se apoiam em sua percepção. Percebe-se, porém, que essa visão é compartilhada pelos interessados em ingressar na Pós-Graduação. Nesse caso, o contato com o possível orientador chega a direcionar uma forma específica de agir e de se comportar, como se mostrar interessado e participativo ao frequentar um grupo de pesquisa ou assistir aulas como ouvinte.

Notei que os voluntários reforçam a importância em pesquisar o currículo Lattes do futuro orientador, bem como buscar informações com orientandos sobre o trabalho do professor, tema de interesse e orientações. Para os alunos, isso é uma ação estratégica que acontece com base no conhecimento da estrutura. Tal ação exemplifica a noção de malandragem que diz respeito à capacidade de operar no âmbito do opressor. Assim, o fato de os voluntários terem uma noção do tema de interesse do docente ajuda na construção de um pré-projeto mais redondinho que o agrada. Sendo assim, verifiquei que há uma preocupação dos voluntários de explicar o modo de funcionamento da Pós-Graduação. Os não ditos são importantes, tal como a construção de um bom currículo.

Assim, percebi que os “não ditos” são relevantes nesse processo. Mesmo que os interessados às vagas de mestrado e doutorado tenham divergências com a estrutura da academia tida como rígida, dogmática/positivista e/ou produtivista/cientificista em termos de hierarquias e institucionalização de saberes, argumentos de autoridade e a forma/configuração da escrita, entre outros, eles acabam silenciando esses pontos para estar nesse espaço. Em sua visão estratégica, eles terão a chance de fazer esses tensionamentos depois que entrarem. Essa precaução se deve pela percepção de que os professores poderem ficar na defensiva ou se sentir antagonizados durante a banca, principalmente com alunos negros que tenham pesquisas com enfoque racial.

Desse modo, essa “política da boa vizinhança”, se apresentar e ser visto/se tornar conhecido, mesmo sendo uma estratégia importante para qualquer candidato, se mostra ainda mais relevante para candidatos negros, e/ou que tenham temas de estudo mais politizados, de forma a desarmar possíveis receios. Para mim, essas estratégias de comunicação pautadas nas frestas e na ginga da capoeira, em vez de buscar o confronto, se apropriam de todos os elementos disponíveis para escapar dessa/ visão seletiva do poder e acessar esses espaços. Podemos até mesmo associar essa questão a processos históricos, políticos, sociais e emocionais que revestem a cultura brasileira e que construíram os espaços acadêmicos.

A participante T-11 também apresenta questões sobre entrar em contato ou não com o professor. Segundo ela, o preparatório e amigos a orientaram a realizar essa comunicação:

[...] lembro que eles deram uma dica de incluir o professor que eu gostaria que me orientasse na bibliografia, foi uma das coisas que eu fiz [...] tinha lido coisas da professora que eu queria que me orientasse. Eles falaram um pouco de todos os professores e falaram, inclusive, da minha orientadora, e sugeriram que a gente entrasse em contato com o orientador se a gente não conhecesse. Eu tinha receio em fazer e ter o efeito contrário, ou seja, a pessoa achar que eu tava querendo algum benefício, sei lá, enfim... várias amigas minhas já tinham me dito que isso era normal, mas eu tava muito receosa de fazer, mas eu até tinha feito antes de ir pra lá [...] eu fiquei mais tranquila quando os professores e os pós-graduandos falaram que era uma coisa comum. Escrevi um e-mail cheia de dedo, ‘caso eu seja aprovada, você teria interesse de me orientar nesta pesquisa sobre não sei o que’, ela não estava na banca, isso me deixou mais leve. Eu acabei fazendo o contato, mas fiquei bem preocupada. (Entrevistada T-11, 06/09/2020)

O receio de T-11 relaciona-se à política de cada programa e ao professor ser alguém mais rígido ou não, que considere essa prática normal ou que não se sinta confortável em relação a essa abordagem. Apesar da relevância desta situação para alguns candidatos, aparecendo sob várias formas nas entrevistas, esse processo está relacionado aos ritos e aos pesquisadores de cada área. Sendo assim, os preparatórios têm a função de traduzir para os “de fora” da academia

essas percepções, como diz G-7: “(...) tem coisas que só o cursinho passa, que são as conversas de corredores, aquilo que só os alunos que estão ali dentro sabem sobre os professores (...)”.

Para a voluntária G-7, isso acontece porque o curso é composto majoritariamente por pessoas pretas que já percorreram esse caminho e sabem da importância em se construir uma rede, lugar físico ou não, de referência e união na construção e manutenção de projetos focados em pessoas negras e demais minorias políticas. Isso porque vigora nos espaços educacionais, como em outros lugares, uma política silenciosa, apontada por Cida Bento (2002), que tende a privilegiar os integrantes dos grupos ditos hegemônicos. Assim sendo, os voluntários acreditam que a inclusão desses sujeitos, por meio de ações coletivas evidencia o contexto de desigualdade nos processos seletivos, o qual favorece a branquitude e dificulta as transformações do espaço.

4.2 A afetividade como tecnologia cognitiva nos cursos preparatórios

Diversos autores discorrem sobre a afetividade no aprendizado. Nesse contexto, docentes e alunos podem desenvolver parcerias que incluem a troca de afeto como parte do processo educacional. Os cursos preparatórios são ambientes cuja prática combina razão e afeto. Os voluntários trazem consigo experiências que ajudam a aliviar a ansiedade da avaliação negativa dos candidatos sobre eles mesmos. Partindo de estratégias de acesso que integram a dimensão do sensível e do pensar, outras crenças e valores são transmitidos pela via do sentimento e do corpo.

O entendimento da importância do corpo na preparação da avaliação fez com que uma voluntária oferecesse aulas de ioga a fim de acalmar os candidatos. Segundo observação da entrevistada C-3, as pessoas ficam nervosas quando passam de fase, daí a ideia de se trazer corpo e mente àquele momento:

(...) a gente coloca o nosso corpo por inteiro na seleção. Então, se meu corpo inteiro tá lá, e se tô mal, tô com dor de estômago porque tô nervosa, aí é ruim (...) alguém precisa chegar e falar vem aqui, vamos conversar, como é que tá (...) até minha dor de estômago vai ficar um pouco melhor (...) (Entrevistada C-3, 2021).

A visão desta voluntária reflete o quanto as aulas do preparatório, de forma acolhedora, incidem na capacidade de cada um aprender a cultivar sua autoestima, de reconhecer a trajetória educacional e de formar laços de amizades. A ioga, no dizer de C-3, “(...) representa a questão afetiva do cursinho (...), tem a parte metodológica que a gente oferece, mas tem também bastante afeto (...)” (Entrevistada C-3, 2021).

Durante a minhas idas a campo, percebi que esses momentos de nervosismo acionam a religiosidade dos candidatos e dos voluntários. Em um dos encontros, uma das voluntárias falou de como a sua espiritualidade foi fundamental para mantê-la calma e concentrada durante a seleção. Ao longo da conversa, de forma tranquila, ela foi contando como suas práticas religiosas trouxeram uma sensação de confiança, força e de bem-estar, tanto que no final do bate-papo, a voluntária afirmou: “(...) você não anda só, aí você tem Oxum no teu caminho e tem Exu fazendo as coisas. (...)” (ENTREVISTADA A-1). A declaração dela expressa uma conexão entre o espiritual, que aqui pode ser entendida dentro da dimensão do sensível, e a técnica. Isso porque a invocação dos orixás é uma forma de se sentir protegido e de reconhecimento da ancestralidade.

Os voluntários falam também de antigos pós-graduandos que, na concepção deles, “abriram caminho” dentro do programa para discussão racial. Isto é, reivindicaram as ações afirmativas, o aumento das vagas destinadas para os cotistas e consolidaram pesquisas com a temática racial (trazendo outros alunos para estudar no programa). A trajetória desses “veteranos” remete a um movimento ancestral de respeito à construção de memória corporal e material. Essa perspectiva traz a dimensão de terreiro e de quilombo que falamos anteriormente porque as ações existentes reconhecem a razão e o afeto como processo indissociável das interações humanas. Além disso, fazem ressurgir uma perspectiva afro comunitária devido à valorização dos processos de cooperação e solidariedade.

Eu diria que a ioga, mencionada acima, representa uma parte da dimensão afetiva do curso, a qual é complementada pelas falas religiosas, as cervejas e pizzas após as aulas, as conversas no *WhatsApp* e o acompanhamento dos aprovados. Cabe ressaltar que esses processos carregam diferentes tipos de afetos, mas que certamente refletem a ideia de estar e construir algo em conjunto. Há certa cumplicidade em vigor, ainda que existam também as divergências, contradições e ocasionais “tretas”.

Nesse sentido, consideramos que a estrutura do preparatório se aproxima da cosmovisão ancestral afro devido aos processos diversos que atravessam o corpo durante esse percurso de seleção. Muniz Sodré (2016), Luiz Rufino (2019), Sueli Carneiro (2005), dentre outros, são autores que já desenvolveram esse argumento. Assim, modos de resistência criados a partir desses vínculos dizem respeito a processos comunicativos da dimensão coletiva, uma aproximação social pautada no compartilhamento de vivências. Na questão em foco, o desejo racional de acessar a Pós-Graduação corre em paralelo às trocas afetivas com o outro e com a própria instituição. Em resumo, estratégias de acesso dizem respeito ao cuidar de si e de outros que foram impactados pela política colonial em sua trajetória escolar.

Tendo em vista que a política colonial de educação compromete a autoestima e a confiança de seres humanos, as práticas de luta precisam voltar-se para as ações de mobilidade social e para os processos de valorização do sujeito. A fim de refletirmos sobre as dimensões afetivas que, conseqüentemente, fomentam as estratégias de acesso, elencamos quatro questões: (1) cooperação como tecnologia quilombola, (2) aliados e alianças, (3) acordos e dissensos e (4) representatividade e autoestima.

4.2.1 A cooperação como tecnologia quilombola

Para Richard Sennett (2012), a cooperação se define como a troca realizada entre partes que se beneficiam. Ela pode acontecer a partir da percepção de que as pessoas precisam cooperar para conseguir o que sozinhas não podem alcançar. Esse estado de troca, porém, não impede a competição, pois esta pode surgir de conflitos políticos e sociais. De acordo com Sennett (2012), a cooperação pode estar associada a competição como no caso de crianças que colaboram entre si no estabelecimento de regras para um jogo. Já, na vida adulta, as duas ações se manifestam nos assuntos políticos. Sendo assim, há necessidade de equilibrá-los em espaços comunitários para fortalecer os vínculos existentes e na reivindicação de ações coletivas.

A tomada de consciência dessa realidade significa a superação de barreiras individuais e a construção de conversas que contribuem para o entendimento mútuo e/ou acordos que beneficiem ambas as partes. A resolução das divergências, por meio do diálogo, acontece quando o sujeito se mostra atento a necessidade da outra pessoa. Sennett (2012) considera que a escuta atenta gera empatia porque exige que o ouvinte saia de si mesmo. Uma vez que o sujeito consegue se colocar num estado empático torna-se possível a formação da cooperação, eles são capazes de ignorar as diferenças em busca de um objetivo comum. O autor considera que o sistema capitalista não estimula a cooperação, gerando um desequilíbrio com a competição. As instituições capitalistas visam promover a autonomia, a autossuficiência e “vendem” a ideia de que o indivíduo livre é aquele autônomo. No entanto, as condições socioeconômicas, geográficas e raciais, entre outros, tornam o discurso e a prática bem diferentes. Sendo assim, essa configuração social enaltece as ações individuais e questiona as pessoas que precisam de ajuda.

Dialogando com Bento (2022) e Sennett (2012), creio que haja a promoção pelo capitalismo de um tipo específico de cooperação, chamada pelo autor de fechada, em detrimento de outras, abertas/mais empáticas, associadas a determinados grupos sociais e

situações. Por exemplo, a cooperação nos cursos preparatórios visa contribuir para a melhoria educacional de um grupo que tem dificuldade por conta da desigualdade sistêmica.

Entretanto, essa ação, dentro de uma sociedade que enaltece a autossuficiência, pode gerar estigmas sociais entre grupos e indivíduos, já que uns vão ter os próprios méritos enaltecidos e outros poderão ter suas conquistas questionadas. Buscando enfrentar essa lógica, os cursos fazem uso de estratégias de cooperação, da transferência de conhecimentos e experiências para questionar a ideia de que os “melhores” avançam sozinhos e sem assistência, como exige o dispositivo do mérito. A transparência da cooperação aberta incide sobre as estruturas desse dispositivo evidenciando grupos fechados presentes nas posições de poder.

Para atingir esse espírito de cooperação, que é tanto pedagógico como político, eles precisam se organizar estruturalmente, ou seja, precisam de voluntários, material educacional para ser compartilhado e planejamento nos encontros. Desse modo, esse subitem vai cruzar esses elementos para formular a ideia de estratégia de cooperação presente nos preparatórios. A primeira questão gira em torno justamente do recrutamento/arregimentação de voluntários, o que nem sempre é possível devido a condições pessoais (falta de tempo para se dedicar as aulas) e coletivos (divergências com agenda do grupo). Entretanto, sua presença é importante para o funcionamento do curso, visto que as aulas são pautadas pelo compartilhamento de experiências.

Observei que nos preparatórios a composição política, de classe, orientação sexual, relações de afinidade, agendas, preferências teórico-metodológicas, entre outros, dos integrantes dos cursos não é homogênea, contudo, a clareza quanto a essas possíveis divergências só enfatiza a importância da cooperação. Há uma valorização da diversidade de pensamento e de comportamento existente como construção coletiva. Assim, para a entrevistada A-1, ex-aluna do curso e hoje voluntária, a união deve prevalecer acima de interesses pessoais.

[...] eu acho que existe um espírito de comunidade nesse sentido, até porque, ninguém se faz sozinho lá dentro da universidade, ainda mais tocando num assunto de raça, você tem que trazer os seus, mesmo que você não goste. [...] o que a gente tem que entender é que a força tem que ser coletiva mesmo com discordância [...] (Entrevistada A-1, 19/09/2020)

A-1 refere-se à estratégia de sobrevivência “juntos somos mais fortes”, a qual estabelece que acima das divergências está o projeto do curso que deve se manter coeso como mobilização estudantil porque seu propósito é atender a todos. Dessa maneira, as pessoas se dispõem a contribuir como voluntárias por gratidão ao curso. Ou seja, são ex-alunos na construção de uma

rede ao combate à solidão acadêmica entre alunos negros e na dimensão política do projeto. De acordo com o relato de A-1, a vontade de se voluntariar surgiu da compreensão daquela experiência na trajetória dela como estudante e como pessoa negra. A reflexão a fez entender que, naquele espaço, ela poderia encontrar e/ou formar amigos, ajudar/apoiar outras pessoas na mesma situação e produzir para si uma outra realidade universitária.

minha questão de me voluntariar é entender a importância que aquilo tem na vida da pessoa, não só na questão intelectual, mas na questão de apoio mesmo. Porque assim, eu não quero crer que o caminho para pós-graduação é solitário. Ele não precisa ser. Eu acho que a gente internalizar a solidão da pós graduação e isso gera dificuldade. Penso que ela é um mito que a universidade quer colocar sobre si para dizer que nem todo mundo pode acessar. (Entrevistada A-1, 19/09/2020)

A-1 entende que a sua associação ao curso combate a ideia de solidão no ambiente acadêmico que pode se tornar uma dificuldade na trajetória do aluno. bell hooks (1995), apoiada em West (2021), expõe a figura do intelectual isolado costuma representar o trabalho acadêmico. Essa imagem origina-se do modelo burguês de vida intelectual que a concebe em termos individualistas e elitistas. A representação do intelectual isolado privilegia uma realidade que não atende a todos os indivíduos, principalmente as mulheres negras e mães que necessitam de uma rede de apoio para poderem realizar trabalho intelectual, como hooks (1995) faz questão de enfatizar.

Os homens, independente do status social, contam com a estrutura social e política que lhes permite a liberdade de se isolarem no trabalho, sem culpa, e depois reingressarem nos ambientes sociais. Seguramente, a figura de um homem sozinho no exercício do seu trabalho acadêmico é justificável ou até naturalizado como algo comum. Em oposição, o esforço que as mulheres precisam fazer para realizar sua trajetória intelectual, sobretudo as mulheres negras e pobres, que, antes de se dedicarem aos seus trabalhos, se obrigam a realizar os afazeres domésticos e de cuidado da família. Para hooks (1995), as profissionais que conseguem fugir dessa condição são julgadas ou por não conseguirem socializar ou por não terem a capacidade de cuidar dos outros.

Tal condição é tão opressiva que algumas mulheres abdicam do trabalho intelectual ou o colocam em segundo plano. A aluna F-5 sempre quis ingressar no mestrado, mas em virtude dos filhos e da dificuldade em relação ao processo seletivo, viu seu desejo ser adiado:

Eu sou professora, sou formada em pedagogia, e aí eu tenho uma especialização em mídias e uma especialização em políticas públicas. Então, assim, a minha formação em pedagogia é de 2009 para você ver, agora é que eu estou conseguindo conciliar para poder fazer mais uma né... Eu sempre quis entrar no mestrado, vontade não faltou. Na verdade, a minha primeira tentativa foi em 2012, mas eu não consegui, aí

eu dei um tempinho porque chega a época da oportunidade dos filhos né, aí a gente faz uma parada e em 2019 eu comecei a tentar de novo...
(Entrevistada F-5, 05/05/2020)

Para hooks (1995), a opção pela atividade intelectual diante das estruturas opressoras demanda a construção de redes de apoio que façam frente ao racismo e o sexismo no espaço acadêmico. As redes de apoio tornam-se responsáveis, em alguns contextos, pela formação de vínculos, assistência e acolhimento emocional. Nesse sentido, os preparatórios nas instituições públicas funcionam como rede de apoio que ajudam na transição para a vida acadêmica (principalmente para quem ingressa no mestrado), no envolvimento do aluno nas atividades acadêmicas e na visibilidade de demandas dos estudantes.

Há situações em que são criadas redes de apoio para casos específicos como as “Mães da UFRJ⁸²” e “Mães da UFF⁸³”. Esses grupos elaboram pequenas ações que visam auxiliar as estudantes, complementando e/ou suprindo a carência de políticas públicas destinadas a este público. Essas ações envolvem, por exemplo, colocar essas alunas como prioridade nos restaurantes universitários (bandejão) ou em filas para esquentar a papinhas das crianças. Além disso, eles reivindicam a construção de um local de amamentação e/ou de um fraldário. Nota-se, portanto, que as redes de apoio estudantis pretendem funcionar como ações que facilitem a inclusão e a permanência de pessoas neste espaço, principalmente de indivíduos em desvantagens sociais. Cabe ressaltar que essas ações não devem ficar restritas aos estudantes, elas precisam do envolvimento de toda a comunidade universitária que precisa elaborar políticas de direitos e de cidadania.

Desse modo, observa-se entre negros, mulheres e pessoas trans a formação de laços de solidariedade e de cooperação que constitui importante recurso de combate à desigualdade presente na educação superior. Por isso, existe, dentro dos cursos, o compromisso de sempre envolver outros alunos nas ações para que os projetos cresçam, ganhem mais adeptos e passem a enfrentar outros desafios ligados à educação superior, por exemplo, a diversidade do corpo docente dos cursos de Pós-Graduação.

Sendo assim, a entrevistada M-1, que é voluntária, considera que a cooperação no curso vem da consciência dos desafios enfrentados pelas minorias políticas para acessar a educação superior. Por isso, para M-1, quando algum curso preparatório é interrompido por falta de candidatos/alunos, falha na divulgação, questões burocráticas (disponibilidade de espaço físico) ou baixa adesão de voluntários, significa que as estratégias criadas pelo curso não superaram

⁸² FACEBOOK. Mães da UFRJ. Disponível em:

https://www.facebook.com/maesdauniversidade/?ref=page_internal. Acesso 08 de jan. de 2023

⁸³UFF. Mães. Informação disponível em: <https://www.uff.br/?q=tags/maes> Acesso 08 de jan. de 2023

as questões individuais que permeiam o projeto. Segundo ela: “o engajamento dos alunos é o que mais me marca. Porque tem cursinho que não acontece (...) tipo ele começa, mas não vinga. (...) percebo em nosso curso a participação dos alunos no sentido de continuidade da ação, do começo até o final (...)” (Entrevistada M-1, 22/11/2020).

M-1 discorre a respeito de como o engajamento dos envolvidos no preparatório marcou sua passagem pelo projeto. Ao acompanhar os encontros, eu mesma observei que essa mobilização reverbera em outras ações do coletivo estudantil ligadas às demandas universitárias, tais como: questionamento sobre a banca de seleção, formação de bancas de heteroidentificação para evitar possíveis fraudes e lutas por bolsas estudantis. Notei que alguns casos são levados às reuniões do colegiado docente. Nessas situações, acontece o engajamento dos alunos em prol de apoio às demandas. Conforme ressalta M-1 (2020):

(...) teve uma reunião em que todos os pós-graduandos resolveram participar (...) percebi que nesse encontro, que Y, que não falava muito nas reuniões de colegiado, conseguiu se manifestar. Os estudantes negros se sentaram juntos, até os que tinham acabado de passar, estavam na reunião demandando por mudanças (...) então, para mim, foi muito bonito ver os alunos recém aprovados lá e Y falando (...) (Entrevistada M-1, 22/11/2020)

O engajamento dos estudantes, para M-1, faz com que alguns participantes tenham mais coragem para reivindicar mudanças benéficas para todo o coletivo estudantil, independentemente de serem cotistas ou não. Durante a entrevista, a voluntária relata que os alunos se reuniram para questionar a divisão dos auxílios estudantis.

(...) a gente levou a questão de bolsas para reunião, mas, agora nem adianta mais porque o programa quase não tem bolsa, várias bolsas foram cortadas do programa. As demandas dos alunos só acontecem a partir de engajamento político (...) (Entrevistada M-1, 22/11/2020)

Em qualquer tipo de reivindicação pode haver frustração, tal como o corte de bolsas. No entanto, cabe ressaltar que uma resposta negativa a um pleito não interrompe a cooperação. Ao contrário, a colaboração consiste em um conjunto de ferramentas que pressionam o sistema por mudanças contra situações contínuas que provocam e mantêm as desigualdades no ambiente educacional. Portanto, as políticas afirmativas de acesso e outras atividades estimulam os alunos a formarem um diálogo de solidariedade e cooperativismo em que os reúnam em lutas coletivas contra a opressão, injustiça e desigualdade, antes enfrentadas individualmente.

Como vimos, esta experiência de cooperação se funda em uma ética que tem por base a cosmovisão afro, que tem em seus pontos principais, o compromisso com o Outro e uma política comunitária, onde a centralidade da herança negra ancestral e o reconhecimento da razão e do

afeto se unem para criação de resistências. Por isso, entendo os cursos preparatórios como territórios como parte de uma filosofia e de uma tecnologia quilombolas, devido principalmente ao fato de as relações ali existentes aliarem-se a estratégias de resistência a uma perspectiva afro-comunitária.

4.2.2 Aliados e alianças

Quando mais se acessa os espaços de poder, mais as estratégias precisam estar aguçadas a contextos em que a luta possa necessitar de aliados, sejam estes sujeitos dispostos a rever seus privilégios ou até mesmo contrários e/ou divergentes que num primeiro instante não seriam vistas como aliados. Ser aliado é romper com a narrativa paternalista ocidental branca que acredita combater o racismo por meio das fórmulas pré-estabelecidas como “dar espaço”, “dar visibilidade”, “dar voz” que não desestruturam o sistema (MOMBAÇA, 2019). A noção de “dar algo” ainda representa a lógica branca de controle de quem pode ou não “receber” algo, como estabelece Jota Mombaça (2019):

(...) quando uma pessoa branca diz “usar seu privilégio” para “dar voz” a uma pessoa negra, ela o diz na condição de que essa “voz dada” possa ser posteriormente metabolizada como valor, sem com isso dismantelar a lógica de valorização do regime branco de distribuição das vozes. Isso se deve ao fato de que, segundo a economia política das alianças brancas, “dividir privilégio” é sempre, contraditoriamente, uma fórmula que visa à “multiplicação dos privilégios” e não à sua abolição como estrutura fundamental da reprodução de desigualdades. (MOMBAÇA, 2019, p.16)

A formação de aliados, à vista disso, pode ser um movimento ambíguo de construção de oportunidades e de crescimento que, por si, não garante a desestruturação do sistema. Daí, a aliança exigir que as pessoas subalternizadas e/ou racializadas tenham a capacidade de gingar (RUFINO, 2019) sobre qualquer ação de apoio, pouco importando se individual, coletiva ou circunstancial. A cooperação ou ajuda muitas vezes tende a ser direcionada a um “escolhido” e refletir uma comoção pessoal por parte do pretense aliado.

Por isso, não seria estranho afirmar que, na contemporaneidade, a aliança talvez venha do reconhecimento valorativo capitalista da diversidade cultural negra, indígena e de gênero como forma de capital social e/ou simbólico (BOURDIEU, 2002) frente à demanda de inclusão cada vez maior na sociedade e, por conseguinte, também na academia. No entanto, seja qual for o tipo de aliança que atravesse o caminho das minorias, esta exigirá a capacidade de gingar sobre essas questões e interesses para unir os divergentes e vencer os antagônicos, como diz Paulo Freire.

Portanto, resgatamos o sentido de encruzilhada de Luiz Rufino (2019) a fim de evidenciar que a noção de estratégia neste trabalho reivindica os movimentos imprevisíveis e não ordenados a partir das potências de Exu:

A encruzilhada-mundo emerge como horizonte para credibilizarmos as ambivalências, as imprevisibilidades, as contaminações, as dobras, atravessamentos, os não ditos, as múltiplas presenças, sabedorias e linguagens, ou seja, as possibilidades. Afinal, a encruza é o umbigo e também a boca do mundo, é morada daquele que tudo come e nos devolve de maneira transformada. (RUFINO, 2019, p.15)

As estratégias produzidas pelo prisma das encruzilhadas apresentam caminhos diversos de reivindicação e de combate à política colonial, os quais referenciam as relações sociais, as práticas ancestrais, o saber do corpo, a dimensão coletiva ao longo do tempo. Assim sendo, a conexão e o encantamento são elementos que compõem as estratégias. A primeira é a capacidade de ligar-se aos diferentes dentro dos espaços, a última é a atratividade que se imprime entre as duas partes para formação de uma “outra relação”. No vir-a-ser desse algo novo, posições rígidas e binárias devem ser abandonadas.

G-5 explica como a desconstrução da lógica binária que atravessa negros e brancos precisa ser revista dentro do mundo universitário para formação de aliados, uma vez que a instituição se organiza por meio de uma rede entre docentes e discentes. Assim, G-5 conta que, em seguida à perda de uma bolsa de pesquisa devido a desavenças com um professor, ela conseguiu reconquistar o benefício graças à ajuda de uma amiga do coletivo e da professora com quem esta partilhou o caso:

(...) isso tudo foi muito importante pra eu pensar essa questão das relações de raça, pra gente sair, às vezes, do binômio, sabe, preto e branco (...). Eu lembro de ter feito a disciplina da professora com muita resistência, eu olhava pra ela, essa branca, feminista, eu tinha uma má vontade com ela (...) um belo dia eu estou em casa e recebi uma mensagem dela: “queria conversar com você, eu tenho uma bolsa pra te oferecer, você aceita?”. Eu tenho essa bolsa (...). ela é uma mulher branca e que tem outra postura. Então, o que leva a ver é que é preciso construir parcerias, tanto individuais como coletivas (...) (Entrevistada G-5, 05/07/2021)

O relato mostra que alianças com pessoas, até então impensadas, fazem parte do reconhecimento de que as redes universitárias são tecidas na aproximação de docentes, discentes e técnicos, entre outros indivíduos. Quando a amiga de G-5 dividiu o caso com a professora, e esta resolveu também ajudar, formou-se uma aliança fundada na colaboração. O que demonstra a importância de negros, indígenas, trans, mulheres, etc. se socializarem com outros, até aqueles que acreditam não ser serem sensíveis a essas questões sociais, e formarem redes, mostrando jogo de cintura em situações adversas. O acesso à Pós-Graduação implica, às

vezes, a valorização de relações sociais internas que ajudam a compreender os acordos não verbalizados que estruturam o processo de seleção.

Segundo Cida Bento (2022), faz-se também necessário reconhecer as alianças e acordos não verbalizados que atendem a interesses grupais, principalmente, aos da branquitude. Para a pesquisadora, dentro de organizações governamentais, instituições ou empresas vigora o modus operandi da acolhida intencional e consciente da meritocracia que sistematicamente promove o branco e dificulta a mobilidade do negro. A dimensão do mérito dificulta às pessoas brancas reconhecerem esta dificuldade de acesso ao mesmo tempo em que responsabiliza os negros pelo seu lugar na sociedade.

Além disso, essa decisão mantém e afirma o pacto narcísico da branquitude gerador de relações e posições que privilegiam os brancos. A autora explica que o pacto não ocorre quando “(...) os brancos não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros.” (BENTO, 2022, p.12), ele se materializa na escolha de uma justificativa perfeitamente racional para naturalizar as desigualdades. Essa posição leva à adoção inconsciente ou consciente do racismo estrutural, uma vez que a meritocracia não estabelece relação entre esforço individual e história social.

Assim sendo, é fundamental nesse processo que o corpo negro reconheça o papel dos aliados, que o torne explícito e o reformule, se necessário, como estratégia para o seu grupo e/ou comunidade. Bento conclui que as pessoas negras têm o desafio de problematizar as operações que asseguram o “pacto da branquitude” e excluem as minorias. Essa problematização pode ser em relação a resultados de processos seletivos, contratações ou ao sistema burocrático que dificulta denúncias em casos de racismo ou assédio nos ambientes. De acordo com Mariléa de Almeida (2021), o racismo acadêmico se materializa por entraves burocráticos e pela utilização do viés meritocrático para justificar a escassez de docentes e discentes negros nesse ambiente. Assim Almeida (2021), afirma:

(...) pelas escolhas epistemológicas, pela inexistência de um corpo discente e docente diverso em termos raciais e pela criação de entraves meritocráticos/burocráticos/financeiros que dificultam o acesso e/ou a permanência de pessoas não brancas, especialmente negras e indígenas, no espaço. (ALMEIDA, 2021, p. 99)

Os entraves burocráticos escondem as pretensas impessoalidades ou neutralidades que legitimam a barreira construída entre o topo e a base, e que prontamente fazem recuar qualquer ímpeto ou conflito acerca dos princípios de legalidade do regulamento institucional. A entrevistada S-12 aponta essa questão ao se lembrar da denúncia de possível fraude que fez

junto ao colegiado, durante o processo seletivo, e de esta ter sido verificada pelos voluntários do preparatório:

“(…) uma coisa que me arrependo de ter [em]caminhado dentro da instituição foi aquela coisa de reclamação, pois gera o famoso racismo institucional. Eu não sei se você sabe, mas por ser uma pessoa negra fazendo reclamação, ele [o negro] vai ser massacrado de burocracias e desculpas até a última oportunidade (…)” (Entrevistada S-12, 13/07/2021)

Segundo a entrevistada S-12, tal experiência lhe ensinou como se posicionar na Pós-Graduação, visto que, em suas palavras, a academia “(…) é um lugar de muita sensibilidade (…)” (Entrevistada S-12, 2021). Ao longo da conversa, S-12 relata que foi aconselhada por um professor a não expor o caso de fraude na reunião do colegiado. Em sua visão, os alunos precisam ter jogo de cintura e evitar “(…) a dor de cabeça do confronto que marca os alunos negros (…)” (Idem). Em casos deste tipo, alunos que se sentem à vontade com seus professores e orientadores, normalmente os procuram em busca de um direcionamento de como agir, tendo em vista possíveis desgastes com a instituição de ensino.

Nessa direção, Werneck (2017) faz ver que em lugares nos quais a situação racial é desigual, as práticas racistas são mascaradas por obstáculos institucionais e pela própria dissuasão da ideia em forma de conselho. Certas pessoas acreditam não haver racismo por conta de nunca ocorrer qualquer tipo de denúncia. Entretanto, a ausência de casos pode ser a simples consequência de práticas institucionais que silenciam ou minimizam a história. Daí, a importância de aliados nos espaços ainda não ocupados por minorias. Os aliados têm a função de desequilibrar a balança nos momentos em que pessoas e instituições adotam práticas que atrapalham a população pobre, trans, indígena e negra. Isso porque, como diz Sueli Carneiro, parafraseando o sociólogo americano, Charles Mills:

(…) toda pessoa branca, querendo ou não, é beneficiária do racismo, independentemente de sua vontade. Mas nem toda pessoa branca é signatária do contrato racial que o racismo impõe. Assim, está aberta a possibilidade de alianças em prol da construção de outro tipo de sociedade, em que outro tipo de contrato seja possível. Em que possamos caber todos, em que possamos desfrutar igualmente das oportunidades coletivamente gestadas. (CARNEIRO, 2018⁸⁴)

Para mudar a estrutura antirracista na universidade, ou em outro ambiente, é necessário a construção de alianças em torno de ações conjuntas, mesmo que isto não implique,

⁸⁴ O trecho foi retirado do documentário “A última abolição”, produzido pela Globo News em 2018. A ÚLTIMA ABOLIÇÃO. Direção: Alice Gomes. Produção: Bianca de Felippes; Carla Esmeralda. Local: Rio de Janeiro, 2018. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kL0rrloIjVo> . Acesso 08 de jan. 2023

obrigatoriamente, uma transformação do sujeito político. Essa adesão pode ser estratégica na luta política, podendo complementar o projeto e fomentar visibilidade às demandas do grupo minoritário. Desse modo, a estratégia de alianças demanda que os coletivos tenham a ginga de observar de que maneira os aliados podem contribuir ou serem implicados a atuar no fortalecimento das reivindicações dos movimentos.

Isto posto, observa-se que as estratégias de acesso desenvolvidas pelos coletivos estudantis negros envolvem não só a construção de alianças com sujeitos em posição de privilégios, mas também a capacidade de os alunos se articularem entre si. Essa relação de equivalência entre estudantes de diferentes matrizes de vulnerabilidade (étnico-racial, gênero, sexualidade, classe, entre outros) surge do reconhecimento de que “juntos” conseguimos elaborar modos de resistência e expressar a unificação simbólica em torno de uma causa. Neste caso, o acesso a Pós-Graduação e o reconhecimento como sujeitos do conhecimento e não apenas objetos/temas de estudo. Tal processo decorre do entendimento de que divisões de raça, gênero, saber e hierarquia social implantadas pelo sistema colonial não podem afetar os coletivos estudantis, uma vez que as ações afirmativas são modalidades que idealmente deveriam promover a igualdade.

À vista disso, os cursos preparatórios que observei focados em atender negros, indígenas e quilombolas, com o passar do tempo incorporaram pessoas trans como público-alvo. Conforme H-6, a mudança se deu quando o programa passou a estabelecer vagas para esse grupo.

(...) não era a primeira ideia, depois a gente foi repensando, repensando, e decidimos oferecer um curso preparatório para candidatos cotistas, candidatos das ações afirmativas, seja de cotas sociais ou cotas raciais, até porque a gente tinha que ser coerente com a nossa comissão de cotas né, candidatos indígenas, candidatos às cotas raciais, candidatos às cotas sociais, candidatos trans. A gente abriu para candidatos cotistas em geral.

Segundo os pesquisadores Carolina Viana, Igor Delgado, Anderson Rosa, Vanessa Neves e Lucíola Siqueira (2022), as pessoas trans na universidade passam por inúmeras dificuldades: desde a falta de uma política de diversidade no uso dos banheiros à questão do uso do nome social pelos membros da comunidade acadêmica e da baixa representatividade no corpo docente. Essa percepção exige dos coletivos estudantis a necessidade de pensar em estratégias que envolvam um olhar interseccional a fim de englobar negros, indígenas, pessoas trans, e com deficiência que lutam pela afirmação e consolidação da diversidade na universidade.

No entanto, a organização das diferenças dentro de um coletivo exige dos seus integrantes a capacidade de superar possíveis conflitos internos em torno do protagonismo, de posições políticas divergentes e de modos de acolhimento diferentes a cada situação. Esse movimento é fundamental quando pensamos de modo coletivo e interseccional tanto na postura interna dos membros do coletivo como para sua imagem externa. Assim sendo, o próximo item vai abordar os dissensos como elementos legítimos dos movimentos sociais que se inscrevem na experiência organizacional dos cursos preparatórios.

4.2.3 Entre acordos e dissensos

Os coletivos estudantis negros que organizaram os preparatórios observados nessa pesquisa precisaram realizar concessões para a concretização do projeto. O agir coletivo numa dimensão política exige que os indivíduos reconheçam as singularidades que os atravessam, apesar da origem comum de suas opressões. Assim, o racismo marca a existência de todos os negros, porém impacta homens e mulheres de modo diferente. Dentro do prisma racial, há ainda a questão do colorismo em que as pessoas são tratadas diferentemente a partir do tom da pele. Há também a questão de classe que está atrelada ao fator racial. Logo, os membros precisam mediar essas situações na construção de acordos comuns.

Em minhas idas a campo, foram estas as questões que observei geradoras de dissenso entre os integrantes: o protagonismo e a liderança nos projetos; o compromisso com o voluntariado; a unidade nas ações e demandas; a identificação racial. No que diz respeito à questão do protagonismo, a discussão acontece pelo reconhecimento de o projeto ter sido criado e organizado pelo Movimento Negro estudantil. Assim, há o desejo de que a centralidade da ação seja destes e para estes estudantes, o que ocasiona momentos de desencontro com os que defendem o preparatório para todos os beneficiários das ações afirmativas. Até porque não há na portaria do MEC a menção de cotas para pessoas trans, por exemplo, algo que os programas adotaram por iniciativa própria, geralmente mediante pressão do corpo discente. Foi este o ocorrido em um dos cursos analisados a partir do momento em que pós-graduandos sugeriram a entrada de pessoas trans como público-alvo. A entrevistada J-8 relata essa história:

(...) eu vi Y se movimentando com o Movimento Negro para poder montar esse curso, foi interessante por quê? Porque, na época, a gente estava tentando colocar as cotas étnico-raciais, e, ao mesmo tempo, começou uma discussão sobre cotas pra transsexuais e travestis. (...) eu coloquei a questão da pauta dos travestis e transsexuais, só que quem abraçou essa ideia, no sentido de protagonismo, pra poder fazer isso acontecer foi X (...) X, se eu me lembro bem, X lançou um curso para travestis e transsexuais porque o curso de étnico-raciais, negros e indígenas não pegava, vamos dizer assim, esse público. Então, começou aí uma disputa interna, não

estou falando que esses dois lados queriam isso nitidamente, mas começou uma disputa representativa, vamos dizer assim (...), as disputas que nasceram ali foi: temos um curso de cotas para negros e indígenas, mas vocês não estão pensando nas cotas para travestis e transsexuais. (Entrevistada J-8, 06/12/2021)

A disputa narrada por J-8 acontece pelo anseio de reconhecimento de que as conquistas são resultado de lutas por representatividade e visibilidade dentro da universidade. Essas situações refletem a apropriação dos discursos e práticas coloniais que tendem a dividir os sujeitos ou a valorizar as opressões como uma necessidade de se quantificar quem deve receber mais benefício. bell hooks (1995), em reflexão sobre a solidariedade política entre mulheres, aponta que o sistema patriarcal as ensina a desvalorização e a competição da experiência umas das outras. Para reverter essa situação, hooks (1995) sugere que devemos desaprender as lições do patriarcado em prol da construir um movimento feminista duradouro.

Nos cursos, presenciei debates que exemplificam como as narrativas coloniais afetam nossa sensibilidade. Dentro de um curso, havia uma participante que era considerada branca pelos integrantes do preparatório. Alguns a consideravam branca, já outros a viam como parda. A questão circulou dentro do grupo de *WhatsApp*, e eles até resolveram fazer uma votação para decidir como deveriam agir. No entanto, um membro resolveu adicionar a aluna às suas redes sociais e descobriu que a participante era uma pessoa trans. Isso os levou a desistir de a retirar do projeto, e atualmente na ficha de inscrição do preparatório eles colocaram tópicos para identidade de gênero e orientação sexual.

A situação suscitou debates entre eles sobre a intersecção de gênero, sexualidade e raça. Certos corpos podem ser lidos a partir do referencial eurocêntrico e isso pode interferir no acesso a determinados lugares e/ou excluí-los de algumas situações. Esse caso fez com que o grupo repensasse o público-alvo do projeto e nos sujeitos que estavam dispostos a dialogar e refletir sobre sua condição de subalternidade em meio a colonialidade.

O texto de hooks (1995), fazendo ponte com as disputas por protagonismo dentro dos preparatórios, mostra que os movimentos sociais compreendem a necessidade de contornar as divergências a fim de preservar a unidade e atingir o objetivo que os une. Assim foi feito pelos representantes do preparatório ao optarem por montar um único curso para todas as minorias políticas. Isso ajuda a concentrar os esforços em um lugar só e a perceber quais são as demandas mais urgentes dos pós-graduandos.

Como vimos no item 4.1, o curso precisa de voluntários para que possa continuar existindo e, principalmente, para orientar os candidatos nos processos seletivos. Isso porque acontecem queixas entre os que participam do projeto a respeito do abandono dos colegas e, de acordo com a entrevistada A-1, isto sobrecarrega os demais:

Eu acho que apareceram umas 20 pessoas no começo, tinham poucos voluntários, tinham mais ou menos 15 pessoas que estavam envolvidas, mas do meio pro final, as pessoas acabaram ficando um pouco dispersas, o trabalho sobrou pra mim e pra Y, basicamente, a gente vinha depois do trabalho para orientar as pessoas. (Entrevistada A-1, 19/09/2020)

Segundo relata A-1, a desmobilização começou no meio do percurso e quando isso aconteceu, a pressão recaiu sobre os restantes. Para evitar isso, lembra A-1, no ano seguinte houve uma reestruturação e, apesar do curso não ter uma liderança política, observou-se que C-3 e C-13 assumiram essa posição:

Então, em 2019, eu e C-3, a gente organizou mais, a gente esteve mais à frente, chamou as pessoas que poderiam participar, W participou, lembro de uma colega do doutorado, Y, também estava um pouco envolvida, a gente levantou uns nomes para fazer as orientações, eu lembro que eu dei uma ideia de fazer uma planilha com palavras chaves pra gente conseguir distribuir melhor o trabalho (...) E aí foi isso, tanto que no final eu consegui dar conta de algumas pessoas que me procuraram, eu fiz uma simulação de entrevista, eu dei tempo, acho que era 15 minutos que eu dava pra cada um, eu fazia uma simulação, agia como um entrevistador mesmo e depois dava as considerações. E aí foi isso, a experiência foi muito interessante de fazer esse trabalho em 2020, mas também foi muito pesado porque eu tinha um milhão de coisas pra fazer e a galera ainda não estava chegando muito junto, fiz ppt, fiz um monte de coisas. (Entrevistada A-1, 19/09/2020)

Essa questão torna-se um desafio para o curso porque demonstra que as pessoas começam engajadas e, no decorrer da ação, desanimam, perdem a motivação e acabam por não voltar nos anos seguintes. Apesar de a pesquisa indicar a dimensão afetiva como principal fator de construção do projeto, faz-se necessário pensar estratégias para melhor participação dos voluntários, visto o consenso da importância dessa ação para os indivíduos, principalmente em cursos que são geridos por coletivos negros.

Em contraponto, há o caso de cursos administrados por universidades, como o preparatório AFIRMAÇÃO. A iniciativa é um projeto temporário criado pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação, da Universidade Federal do Maranhão (PPGCOM/UFMA) e pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Mídia, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPgEM/UFRN), em parceria com professores do Programa de Pós-graduação em Comunicação, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Federal de Sergipe (UFS). Ela se propõe a oferecer aulas sobre produção de projeto de pesquisa e as demais etapas da seleção tendo como público candidatos de ações afirmativas. Essa ação é de curto prazo, de no máximo seis encontros, e é realizada normalmente por professores de Pós-Graduação.

O AFIRMAÇÃO difere muito dos cursos de coletivos estudantis que costumam ser de longo prazo, começando antes do lançamento do edital e seguindo até a última fase de seleção.

Os voluntários leem os projetos dos candidatos e realizam mentorias individualizadas, já em preparatórios como o AFIRMAÇÃO não há essa dinâmica. Ministrados por professores dos programas, na edição que registrei, eles se mostram receptivos para tirar dúvidas após as aulas, mas, infelizmente, não fazem esse acompanhamento e revisão de projetos.

Embora o preparatório dos coletivos utilize as salas das universidades para os encontros, o que, a meu ver, pode ser considerado um tipo de apoio, os professores não participam diretamente da ação. Em um dos anos que fiz a observação participante, houve um convite, mas a professora não aceitou por estar compondo a banca de seleção. Mesmo não podendo participar, a docente indicou outra pessoa para ministrar uma aula sobre o tema, no entanto, a pessoa quis formalizar essa participação através de um certificado. Isso gerou um certo mal-estar, visto que o curso não possui apoio formal institucional para emitir certificados. Assim sendo, os CPP feitos por alunos apresentam diversos desafios para que possam continuar, eles dependem da boa vontade, compreensão e conscientização de professores e servidores técnicos administrativos para realizar suas atividades e de voluntários dispostos a fazer esse trabalho árduo e de longa duração de mentoria continuada.

Além dessa questão institucional, há outros desafios como refletir sobre a presença ou não de pessoas brancas como voluntárias, o que ajudaria a não sobrecarregar os outros membros e a aumentar as ações do projeto. No entanto, percebo que o tema constitui uma questão no mínimo controversa nos cursos que observei, por causa da discussão do protagonismo negro e do receio de alguma conversa ser compartilhada sem autorização. Muitos dos assuntos ali partilhados passam pela dimensão racial das críticas e possíveis desavenças entre docentes e discentes, e a presença de uma pessoa branca, na perspectiva deles, pode causar desconforto e inibir o diálogo franco. A problemática em torno de voluntários brancos apresenta, assim, dois vieses: o desenvolvimento dos coletivos estudantis negros se mostrarem capazes de assumir e liderar um projeto, fortalecendo a confiança entre eles; e a proteção das conversas que acontecem ali dentro, pelo temor de alguns quanto à exposição do nome dos alunos e dos relatos em virtude do contexto universitário.

Em um dos cursos que acompanhei, havia a presença de um voluntário branco. Ele foi convidado porque integrava um grupo de estudo sobre questão racial. Além disso, teve forte atuação na implementação das cotas na Pós-Graduação em seu Programa. O convite provocou divergência entre alguns estudantes. Para contornar essa situação, os alunos que o conheciam alegaram se tratar de um aliado do Movimento Negro na universidade e que sua entrada enriqueceria as aulas, pois já era doutor, o que poderia auxiliar os candidatos na elaboração dos projetos. Assim sendo, os coletivos estudantis precisam pensar de que maneira a entrada de

voluntários brancos pode ser um gerador de alianças. Ao mesmo tempo, estes novos integrantes devem agir de modo a demonstrar que querem assumir responsabilidade pela luta antirracista na universidade sem roubar para si o protagonismo da mesma.

Durante minhas participações no curso e na condução das entrevistas, notei que a forma como as demandas são levadas aos coordenadores de Pós-Graduação é um assunto conflitante. Como abordei anteriormente, os voluntários, por vezes, estão ligados a representação discente e alguns assuntos polêmicos abordados dentro do curso – fraudes no processo seletivo, aumento de vagas para cotistas, questionamento sobre o processo seletivo – tornam-se pautas dos alunos junto ao corpo docente. Os coletivos estudantis e preparatórios oficialmente não possuem liderança, isto é, a estrutura é horizontal e as ações são tomadas por consenso. Entretanto, identifiquei as formas de agir que geram coalizões, assim como as que causam conflitos internos, a exemplo das denúncias de fraudes na autodeclaração no processo seletivo.

Alguns alunos relatam que têm o cuidado ao colocar demandas para os docentes nas reuniões de colegiado. Eles alegam que certas demandas são conversadas com os professores que são considerados aliados antes de serem expostas para todo o colegiado a fim de evitar constrangimento junto à coordenação. Outros, porém, assumem uma posição mais combativa do que conciliatória. Em certa medida, isso faz parte do histórico dos movimentos sociais, pois as mobilizações são puxadas por indivíduos mais enérgicos, que tomam a frente dos debates e reivindicações. Já os mais moderados buscam gerenciar as ideias e ações, enquanto outros membros aguardam a sucessão dos fatos antes de agir. Essa diversidade de perfis também está presentes nos preparatórios e nos momentos em que suas personalidades “tretam”, e assim, dificulta-se a formação de estratégias por parte dos integrantes. Há os que querem agir de modo mais incisivo em relação a denúncias de fraude, por exemplo; há os que têm a visão de que isso seria por demais contraproducente tanto para a instituição como para o próprio coletivo.

Tais considerações me fizeram perceber que os cursos preparatórios e os coletivos estudantis podem ser conflituosos entre si e que os preparatórios, caso não consigam formar novos laços de defesa das ações afirmativas e novos modos de organização, podem se tornar um projeto passageiro. Assim, a mobilização duradora, capaz de reescrever as regras institucionais do jogo do poder, precisa fazer uso da ginga, da capacidade de ser maleável e atenta a outros caminhos. Saber se manter em diálogo constante e aberto com pessoas diferentes, possivelmente até antagonistas. A estratégia da ginga representa a habilidade de cruzar múltiplos caminhos por meio de ações predominantemente coletivas, ou individuais quando há um espírito comum, que driblam as controvérsias, esperam o momento certo e

constroem alianças. A luta para abrir caminhos para os que estão ingressando na Pós-Graduação exige que os alunos cotistas operem com responsabilidade e implicação política.

4.2.4 Representatividade e autoestima

“Um dos pontos foi o que mencionei sobre me sentir acolhida e integrada - porque não era a única preta no curso.” (Entrevistada A-1, 2020). Esse trecho captura a fala de uma das alunas entrevistadas, durante as aulas, e indica a premissa que orienta o projeto da ética coletiva negra: a construção da rede educacional que conecta os que têm algo a ensinar com as minorias políticas que têm interesse em aprender como acessar a Pós-Graduação. Nesses espaços, a presença de tantos negros (instrutores, pós-graduandos, doutores, pós-doutores e professores) que entraram na Pós-Graduação via ações afirmativas e que estão conduzindo os trabalhos de forma voluntária impacta, gerando até mesmo uma sensação de surpresa.

A princípio, o espanto não se justificaria, pois sempre houve negros intelectuais no meio acadêmico. Mas, segundo Joel Santos (2004), eles eram tão poucos e se sentiam tão isolados que, certamente, os constrangia qualquer forma de debate em torno da questão racial. Ao longo do tempo, essa configuração alterou-se. A universidade, até certo ponto, se abriu como espaço diversificado e ações, como os cursos preparatórios, possibilitaram um lugar de pertencimento racial e de representatividade. A autoestima fortalecida pela segurança de ver pessoas iguais ingressando na faculdade ensejou a vontade de cursar a Pós-Graduação. Este estímulo de encorajamento era o que faltava para que os alunos se prontificassem a lidar com as adversidades acadêmicas. Em entrevista, C-3, aluna que, ao entrar na pós, se tornou integrante do preparatório, assim nos fala:

o curso preparatório é importante também para a gente que está lá, porque estamos fazendo uma iniciativa para a população negra, pois existe uma ideia de que as pessoas da academia não fazem nada. E fortalecem as pessoas que estão entrando e se reconhecem (...) eu penso que ocupar não é o suficiente, tenho que fazer mais alguma coisa. Trazer autores negros para a universidade é importante, o nosso papel é trazer a discussão para dentro, mas as vezes eu acho que a gente está fazendo pouco (...) porque a gente tá vendo as pessoas morrendo (...) as pessoas estão ficando desempregadas, eu olho e penso assim: caramba, não é o suficiente... a gente precisa de mais. (...) (Entrevistada C-3, 19/10/2021)

O desabafo de C-3 apresenta o desejo de mudança da imagem universitária perante parte da sociedade civil e movimentos sociais, como apareceu no discurso político dos candidatos de extrema direita nas eleições gerais de 2022. Mudança que acontece a partir da entrada de outros alunos negros que vão se unindo em torno dos coletivos e ações estudantis. Unindo discurso e prática, a entrevistada acentua o uso da educação como meio de mudança social,

empoderamento e transformação da realidade da população negra. Ademais, a relevância de se acolher um ao outro é condição para uma política colaborativa indispensável ao agir universitário, dado que solicita ao sujeito negro um pensamento interligado à prática, formando um engajamento crítico que favorece expressões de resistência.

O relato de T-11 reitera a ideia de que a preparação se dá também em forma de acolhimento e reconhecimento de seus semelhantes.

“(...) eu fui ao encontro, o que foi maravilhoso assim... a receptividade é o primeiro sentimento. A gente tem afeto e conforto. Você ouve tanto que é difícil, que precisa estar preparada que passa a acreditar que aquilo é impossível, mas chegando lá você vê que não é impossível, digamos assim” (Entrevistada T-11, 06/09/2020).

O pressuposto de que o afeto transforma o que é impossível em possível dá-se pelo viés da representatividade que, reiteramos, não é o mesmo que representação. A partir dos pensamentos de bell hooks (2016), Audre Lorde (2019) e Patrícia Hill Collins (2020), o primeiro termo refere-se à capacidade de o indivíduo retratar politicamente os interesses de um grupo político. Ou seja, não é apenas “ocupar um espaço”, mas fazer desta presença uma ação política que promova transformações no coletivo. Nesse sentido, o conceito de representatividade poderia ser substituído pelo conceito de Ubuntu, o qual diz respeito às ações individuais não individualizadas, mas comunais.

Para Jean Kashindi (2017, p.11), a ética Ubuntu engloba a vida relacional comunitária em que: “qualquer pessoa depende de outras pessoas; a partir disso, pode-se afirmar que ninguém é totalmente independente e ninguém é definitivamente inútil” (KASHINDI, 2017). Ubuntu exclui modos de vida individualistas de maneira a enaltecer a perspectiva relacional, cujo valor principal é o agir que contempla a generosidade, a solidariedade, a responsabilidade, a partilha, a empatia e a compaixão dos que vivem em nosso entorno (KASHINDI, 2017).

Diante disso, a representatividade envolve um agir político voltado para o coletivo; já, a representação engloba práticas simbólicas que nem sempre abrangem a comunidade ou transformações do ambiente. Ou seja, a presença de pessoas negras e de outras minorias em cargos de liderança não garante qualquer mudança social. Pode ser apenas uma forma de organização que aparenta uma aceitação das reivindicações por inclusão, mas que não altera/acaba com atitudes discriminatórias.

Assim, a presença de voluntários negros dispostos a ensinar representa a afirmação dos valores de uma ética negra coletiva que está focada em cobrir a sua obrigação com o próximo. Esse esforço por parte dos tutores faz com que os candidatos considerem “possível” estar na Pós-Graduação e principalmente que “[...] você não precisa fazer as coisas sozinha na Pós-

Graduação. Os coletivos surgem para ajudar na caminhada[...]. Logo, a representatividade surge como potencializador da autoestima dos candidatos, reforçada na fala dos voluntários, “[...] se estamos aqui é porque vocês também podem entrar e é muito legal [...]” (Entrevistada H-6, 2021). A voluntária, no entanto, faz questão de frisar que o curso conjuga tanto a técnica como o emocional no processo de aprendizagem:

(...) eu achei muito interessante porque existia um apoio do ponto de vista acadêmico em relação aos candidatos. De olhar os projetos deles, de compartilhar os nossos projetos pessoais com eles, de passar algumas dicas de escritas durante a aula e tal..., mas a questão central é o apoio mesmo que passamos para eles. É um apoio de acreditar em si mesmo... meio esse tipo de coisa, sabe!? Esse tipo de coisa meio de levantar a autoestima mesmo (...) (Entrevistada H-6, 07/09/2021)

O preparatório é um espaço que reverbera na autoestima porque estimula a confiança do indivíduo em sua capacidade de pensar e defender ideias. Ao mesmo tempo em que garante apoio emocional e incentivo à consciência racial crítica sobre seu valor e potência de estar naquele espaço. A imagem e a dedicação dos voluntários servem como exemplos de confiança para os candidatos.

A citação abaixo relata a história de F-5 que, por diversas vezes, tentou ingressar no doutorado, mas não conseguiu. As respostas negativas não a desanimaram. Pelo contrário, escutar os insucessos de outras pessoas no curso, como os da voluntária Z, a estimulou a continuar tentando. F-5 confessa que se sentiu tocada com a história da aluna:

a parte mais marcante foi quando a voluntária Z deu aula dela foi a aula para mim, e, principalmente por ela ter colocado a questão de todas as tentativas que ela fez. Então, assim, de certa forma, estimula muito a gente. Porque a gente fica naquela coisa: ah, não consegui uma, não consegui outra. E ela tentou quatro vezes... (Entrevistada F-5, 05/05/2020)

O que marca F-5 e dá cunho motivacional à fala de Z é saber da presença de tantas outras pessoas negras que persistiram até conseguirem frequentar o curso. A entrevista de M-10 reforça a dimensão afetiva que circula entre os sujeitos:

Então, assim, eu acho que curso fortalece a autoestima das pessoas negras que estão na universidade e que vão entrar. Isso ajuda a universidade perceber que a gente está junto, que a gente está unido, que a gente está organizado, que a gente sabe o que está fazendo ali dentro, aquele espaço vai ser ocupado e vai continuar sendo ocupado, só que eu acho que não é só isso, acho que ele é um dos elementos, não acho que seja o principal, ele é primordial para a gente, mas não acho que ele seja o pilar central, acho que ele faz parte de um conjunto de outras ações. (Entrevistada M-10, 26/05/2021)

Pela via dos afetos, o curso torna-se o mediador dos anseios dos candidatos negros de ingressar neste espaço com segurança, em relação ao domínio da linguagem técnica-acadêmica, requerido pela instituição. Isso demonstra que o vínculo formado dentro do preparatório está

além de uma corrida para se tornar o melhor ou apenas conseguir uma vaga na Pós-Graduação. Há o comprometimento em acolher o corpo negro em sua diversidade, transformá-lo em referência positiva e permitir que ele tenha direito à educação. Em oposição, ao uso que as instituições fazem do mérito para reforçar, sobre si mesmas a ilusão de objetividade e neutralidade expressa pelos valores do dispositivo do mérito, os cursos preparatórios - ancorados numa luta histórica contra a desigualdade racial na educação - (re)estabelecem uma relação entre teoria e prática a fim de afirmar a união entre corpo e mente como antídoto à meritocracia.

4.3 Os “crias” dos PPG e a defesa da educação pública

Como vemos, os preparatórios são ações estudantis que afirmam a importância da política de cotas e da educação superior pública para todos. Isto porque o curso promove o ingresso de minorias historicamente invisibilizadas e até excluídas, ao mesmo tempo em que essa entrada estimula a defesa da instituição entre os alunos. Apesar dos conflitos internos, os voluntários tendem a proteger e a orgulhar-se dos seus programas de formação. O olhar de afeto decorre do reconhecimento do corpo docente, da importância do programa junto ao Sistema Nacional de Pós-Graduação e os órgãos de fomento e das relações ali formadas.

Durante o período de construção dessa pesquisa, de 2019 a 2022, os centros de pesquisa e as universidades públicas, de modo geral, sofreram com o descrédito, esvaziamento de seus orçamentos e com ameaças à sua autonomia. As ações afirmativas para Pós-Graduação também estiveram sobre ataque.

Em 18 de junho 2020, o então ministro da Educação, Abraham Weintraub, revogou a portaria que promovia a reserva de vagas a negros, indígenas e pessoas com deficiência nos cursos de mestrado e doutorado. Entretanto, a decisão foi revista após cinco dias, a partir da manifestação do ministro Gilmar Mendes, do Supremo Tribunal Federal (STF). O magistrado deu prazo de 48 horas para que a Advocacia-Geral da União se manifeste sobre a ação contra o ato do Abraham Weintraub. Sendo assim, no dia 23 de junho de 2020⁸⁵, o Ministério da Educação (MEC) retomou a validade da portaria nº 13, de 11 de maio de 2016.

⁸⁵ ANDES. MEC revoga portaria do ex-ministro Weintraub que acabava com incentivo de cotas na pós-graduação. 23 de jun. 2020. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/mEC-revoga-portaria-do-ex-ministro-weintraub-que-acabava-com-incentivo-de-cotas-na-pos-graduacao1>. Acesso 24 de jan. 2023

Essa situação levou a união dos alunos e professores, assim como de membros da sociedade civil, em prol da manutenção do direito conquistado. Devido ao comprometimento desses sujeitos, a importância das ações afirmativas, a ampliação da modalidade e a necessidade de transformações internas se viram reforçadas.

Apesar do aumento em número de alunos pretos, pardos e indígenas no ensino superior⁸⁶, estes ainda se ressentem de não se verem representados no corpo docente universitário nem de forma majoritária entre os colegas. Esse sentimento fica mais evidente na Pós-Graduação, pois, a despeito de tantos avanços, essa ser uma modalidade de ensino ainda elitista. Os discentes cotistas da Pós-Graduação precisam lidar com conflitos relacionados às pesquisas, que são vistas por alguns docentes como “militantes”, como observado na pesquisa de campo e nas entrevistas.

Nas aulas de preparação para o pré-projeto fica evidente esse medo da etiqueta “militantes”, os pós-graduandos fazem questão de dizer: “suaviza esse título, aí”, “troca essa palavra”, “esse tema não tem muita entrada aqui, não” e “deixa para tocar nesse assunto depois que você for aprovado”. Essas dicas veem das experiências em sala de aula de professores que se incomodam quando apontam a falta de diversidade na bibliografia.

Uma das voluntárias do preparatório narra que um docente ficou incomodado com o seu questionamento sobre ausência de autores negros na bibliografia da aula. Segundo essa voluntária, suas indagações em sala de aula incomodam determinados docentes. Já, outra voluntária aponta que compartilhou o tema do seu projeto de pesquisa que era educação e racismo, o professor sugeriu a ideia estava ultrapassada, pois todos já haviam entendido a importância dessa abordagem dentro da academia. Quando essas situações são partilhadas dentro do preparatório há um estabelecimento de que dentro da universidade, ainda existe incômodos que são mascarados pela ideia da aluna “militante” e/ou “(...) lá vem outra pesquisa sobre racismo(...)”.

Isso é capturado pelo aluno que entende que existe o que é mais “facialmente aceito” e o que gera “desconforto”. Essa análise passa a reverberar dentro do preparatório, por meio de estratégias que visam adequar os participantes ao modelo acadêmico. Dessa forma, existe a compreensão de que no contexto acadêmico o racismo incide camuflado pela meritocracia. Ou seja, há um deslegitimação do questionamento do aluno e dos aportes teóricos do projeto.

⁸⁶ NOGUEIRA, Carolina. Ingresso de negros em universidades aumenta 205% com Lei de Cotas. Poder 360. 30 ago. 2022. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/educacao/ingresso-de-negros-em-universidades-aumenta-205-com-lei-de-cotas/> Acesso: 24. jan. 2023

Conforme a entrevista com a voluntária A-1, esses acontecimentos geram insegurança e medo. Na conversa, ela diz que a Pós-Graduação foi o período que mais internalizou o racismo. Isso afetou o seu rendimento e a confiança em sua capacidade, mesmo sendo, uma pessoa que é referência para o seu grupo. Assim sendo, a troca com os iguais dentro da universidade torna-se um estratégias para permanecer na universidade porque reafirmam a potência do sujeito negro.

Atualmente, as pesquisas divulgadas na grande mídia⁸⁷ atestam a igualdade, ou até superioridade, de desempenho entre cotistas e não cotistas. Por esse motivo, os ingressantes têm buscado construir estratégias e articulações por meio da identificação que permitam encontrar ou criar grupos com os quais vivenciem a ideia de pertencimento.

A entrada desses indivíduos e as ações políticas dos coletivos estudantis expõem a necessidade do reconhecimento e relevância de se estudar as afinidades, divergências, complementaridades e contradições existentes entre diferentes saberes. Por seu intermédio, pode se estabelecer uma diversidade epistemológica e de postura com relação a universidade como espaço de legitimação do saber. A pluralidade dos saberes por parte dos docentes e instituições os beneficia na criação de um contexto mais aberto ao diálogo. Isso pode tornar os alunos mais interessados pelo curso e no desenvolvimento de pesquisas mais diversificadas. Assim sendo, a diversidade pode ser um elemento revigorante nos espaços acadêmicos tanto na promoção de trabalhos mais qualificados como na atração de novos alunos.

A adesão a uma epistemologia mais diversificada pode refletir-se no incremento de outros objetivos ou na integração de novas populações e visões de mundo. Desse modo, a dinâmica dos preparatórios vai além do ato de ensinar, pois engloba a aceitação do novo, o reconhecimento dos docentes, o desenvolvimento da autonomia do pesquisador e o respeito aos saberes divergentes.

O ambiente educacional tem o papel social de contribuir com a comunidade. Mesmo que haja alguma resistência por parte de instâncias mais conservadoras da Academia, o papel do Estado e da universidade, para seu próprio benefício, é não apenas criar mecanismos para permitir a entrada, mas garantir a permanência e conclusão desses alunos oriundos de minorias sociais. E isso inclui apoiar iniciativas como os cursos preparatórios.

Em vista disso, afirmamos que a iniciativa dos estudantes cotistas atende tanto ao interesse das minorias políticas quanto contempla a entidade na qual a ação acontece. Haja vista

⁸⁷MACHADO, Uirá. Sucesso das cotas raciais no Brasil esconde desafios regionais. Folha de São Paulo. 16 Out. 2022. Informação disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/10/sucesso-das-cotas-raciais-no-brasil-esconde-desafios-regionais.shtml> Acesso: 09. Jan. 2023

que muitos dos voluntários estabelecem discursos positivos sobre o corpo docente e o espaço. A proximidade com os professores faz com que os discentes desenvolvam carinho e respeito pelo lugar e pelos profissionais que ali estão. Mesmo reconhecendo as dificuldades dos programas, os voluntários consideram a importância de trazer questões positivas para os futuros ingressantes, tal como a voluntária B-2 que fez graduação, mestrado e está cursando o doutorado, na mesma instituição.

B-2, que se considera “cria” do programa, diz que, caso um dia venha a se tornar professora dessa instituição, pretende tatuar as siglas da universidade: “(..) eu sou mesmo cria da instituição X. Eu falo que quando eu conseguir uma vaga lá de professora efetiva eu vou tatuar a sigla no braço, ela só me deu alegria.” (Entrevistada B2, 2020). A expressão “cria” é uma gíria usada entre os jovens para explicar sua origem e indicar carinho pelo local. Esse afeto nasce do sonho de um dia poder estar na faculdade. Segundo a voluntária, os pais não conseguiram concluir o ensino fundamental, a mãe estudou até a oitava série e o pai até a quarta. Já ela e a irmã tiveram a oportunidade de ingressarem na faculdade. Para B-2, a formação superior é uma conquista tanto individual como familiar:

(...) meu pai fez até a quarta série, minha mãe fez até a oitava, minha avó, que é centenária tem 104 anos, o pai dela não a deixou estudar (...) minha irmã fez faculdade, agora ela é funcionária pública, eu fiz faculdade, agora eu tenho doutorado, espero um dia ser professora universitária, especialmente, de universidade pública (...) eu mesma estava conversando outro dia com a minha mãe, que até quando eu entrei na faculdade eu não imaginava que eu ia chegar tão longe assim, eu não imaginava que eu poderia fazer doutorado, apesar de que na minha defesa da graduação, a minha ata tá lá com indicações que eu continue fazendo, estudando. (Entrevistada B2, 28/11/2020)

A história de B2 traduz a experiência de diversas famílias negras cujos pais não conseguiram estudar porque precisavam trabalhar. Segundo pesquisa do IBGE⁸⁸, 10 dentre 100 negros com mais de 15 anos não sabem ler nem escrever e a taxa de analfabetismo é quase três vezes maior entre negros em comparação aos brancos. Essa realidade é ainda mais severa nesta mesma população com mais de 60 anos, o que comprova que o acesso à educação, seja de base ou superior, sempre foi desigual no tocante a esse grupo social. Em meio a esta desigualdade histórica entre negros e brancos, nota-se que o reconhecimento da importância do ensino prevalece não só como questão de emancipação social, mas inclui a construção de uma visão crítica e autônoma.

⁸⁸IBGE EDUCA. Conheça o Brasil – População. Informação extraída do seguinte site: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao>. Acesso: 09 de jan. de 2023

Caberia, então, resgatar o pensamento de Paulo Freire (2013), pois o educador visou desenvolver um método de ensino para adultos que levasse em consideração o conjunto de técnicas, habilidades e procedimentos necessários junto ao contexto social e à experiência de vida do aluno. Por isso, consideramos as ações educacionais voltadas à população negra como processos de mobilidade social e prática de libertação, pois é por meio da prática educativa que ferramentas para superar o ódio racial, em todo seu passado traumático de dor e abandono, vão sendo construídas. É nesse espírito que B-2 reconhece, celebra e valoriza sua trajetória educacional, fazendo questão de compartilhar essa sensação de júbilo com os demais.

Visto assim, o preparatório funciona como rede de apoio emocional, de escuta e de aconselhamento para o ingresso na Pós-Graduação, fazendo com que, ao lado das ações afirmativas, a visão elitista dos cursos de mestrado e doutorado seja trabalhada. Isto porque as demandas produzidas pelos cotistas fazem com que o corpo docente reflita e incorpore outras teorias e autores nas bibliografias, surjam outras linhas de pesquisa e metodologias. Tais mudanças, como ações de via de mão dupla, beneficiam as minorias e as pós-graduações, trazendo sangue novo e reoxigenando a estrutura e seus dirigentes.

Podemos nomear essas transformações pautadas pelas minorias como demandas decoloniais e contra-coloniais, cujo objetivo é problematizar a lógica colonial, capitalista, ocidental, patriarcal e racial que atua na organização universitária e inserir outras formas de produzir saber. Essa inclusão não deve ser hierárquica, nem ser moda temporária ou simples curiosidade acadêmica intelectual, mas provir de uma formação educacional que demonstre não existir um padrão a ser seguido, mas uma pluralidade que deve ser considerada.

Segundo Boaventura Sousa Santos (2019), os movimentos estudantis empenham-se em ajustar contas com o passado problemático das universidades e possuem a finalidade de garantir um futuro pós-capitalista, pós-colonial e pós-patriarcal. O autor nomeia essas ações de “(...) movimento para uma universidade empenhada e polifônica (...)” (SANTOS, 2019, p. 346), referindo-se a um ambiente acadêmico dedicado a lutas sociais e políticas, bem como, ao desenvolvimento dos pluralismos institucionais e organizacionais. O autor busca fazer uma distinção entre empenho e militância, conforme citação abaixo:

Em alguns contextos políticos, muitas vezes foi pedido à universidade que fosse militante, no sentido de ser política e acriticamente leal a qualquer força política que se apresente como defensora do interesse nacional e que tenha o poder de exigir partidarismo da universidade. A universidade empenhada reivindica para si uma distância crítica e uma posição objetiva, mas não neutra. (SOUSA SANTOS, 2019, p. 346)

O argumento de Sousa Santos (2019) diz respeito às universidades do norte global que detêm lugares no topo dos rankings em que o modelo capitalista é incorporado pelas instituições, podendo influenciar as produções e criar valor sobre os resultados. O Brasil, por sua vez, sofre interferência do norte em suas organizações. Por mais que tenhamos políticas de ações afirmativas que possibilitem a presença de representantes das minorias, ainda existem “linhas abissais” (SOUSA SANTOS, 2019) que separam o conhecimento científico de outros saberes gerados por sujeitos considerados diferentes.

Nesse ponto, as mobilizações dos cursos preparatórios para o acesso à universidade e à carreira docente, dos programas curriculares plurais e de métodos de ensino articulados a outras visões culturais, podem ser lidas numa perspectiva “contra-colonial” (BISPO, 2018). O termo cunhado por Antônio Bispo (2018) estabelece relação com os negros, indígenas e quilombolas, e visa à reparação sociocultural desse grupo que foi marginalizado usando a experiência e os saberes ancestrais deles como ferramenta de luta.

Para Bispo (2018) o contra colonialismo é um conceito orgânico que se refere aos saberes apreendidos através do compartilhamento com o outro. Neste contexto, as demandas contra coloniais acabam beneficiando também as universidades brasileiras, uma vez que, dentro do cenário neoliberal globalizado, os filhos das elites cada vez mais passam a estudar em universidades de fora (ou até propagar o discurso de empreendedorismo antieducação formal/universitária). Entretanto, por aqueles estarem a estudar fora, o poder público (formado por essas elites) acabam por deixar de investir nas universidades e estas tornam-se sucateadas por conta dos cortes financeiros. Resta saber o quanto isso é um movimento global derivado da concentração de renda e desigualdade econômica que cria uma classe supranacional de super ricos (1%) (que não depende mais das universidades como fonte de saber e riqueza) e/ou uma continuação de uma etapa da má gestão governamental brasileira. Esta financiada pelos interesses da elite local (personificada no desgoverno Bolsonaro e na agenda neoliberal da mídia corporativa), tal qual afirmado por Darcy Ribeiro, a crise como projeto.

Dessa forma, o sonho das minorias em cursar uma universidade pública ou fazer Pós-Graduação *stricto sensu* cruza com cenários macro e micro que intervêm na tomada de decisão do indivíduo. Entende-se aqui como cenário macro, os contextos econômico, político e social da educação superior e o micro, a relação com a comunidade, a questão familiar e individual. Há também que se considerar as projeções individuais de cada pós-graduando na hora de escolher onde cursar o mestrado ou doutorado, tal como G-7.

E aí, eu fui estudar na instituição Y porque lá tinha uma galera que eu conhecia, mas eu deveria ter ido pra instituição Z. Eu penso assim, porque não é que Y seja

desprezada, eu não tô dizendo isso, é que a Z é melhor do que a Y. Eu tinha vontade de ir pra Z e não fui por causa desse sentido de comunidade, entendeu? De que eu ia pertencer, que eu conhecia algumas pessoas ali e tal, na Z eu não conhecia ninguém (...) (Entrevistada G-7, 05/09/2021)

Admitindo que a outra instituição Z também lhe atraia, o sentimento de coletividade prevaleceu e a escolha de G-7, tendo por base a ideia essencial de pertencimento e acolhimento da comunidade, recaiu, por fim, sobre a instituição Y. Observa-se que a escolha dos candidatos por determinados programas obedece a afinidades temáticas, ou pessoais, de referência a docentes, ou ainda de satisfação em pertencer a uma instituição específica. A vontade de associar a determinada instituição engloba o desejo de fazer parte de uma Instituição de Ensino Superior (IES) com índice alto na Capes que reflete uma certa distinção acadêmica. Isso faz com que alguns alunos escolham o espaço que vão ingressar, seja por razões financeiras (mais bolsas) ou por prestígio acadêmico (reconhecimento da excelência de programas e docentes).

Na percepção deles, esse reconhecimento impactaria sua trajetória profissional, influenciando-a com melhores oportunidades. O que revela o quanto os alunos compreendem as nuances políticas, nem sempre meritocraticamente objetivas, que o sistema acadêmico carrega. Elas ordenam hierarquias mais ou menos sutis que distinguem objetos e pessoas em ramificações acadêmicas do ponto de vista institucional: qualificação das revistas e do programa, redes de pesquisa e contatos do orientador, relação com órgãos de fomento, entre outros. Essa compreensão manifesta-se em todas as camadas da universidade, de graduandos da iniciação científica a professores titulares, e faz com que estudantes negros formulem estratégias de forma a orientar-se de modo mais eficaz para estarem nos lugares que ambicionam. Em suma, a escolha “estratégica” por parte dos interessados na Pós-Graduação aponta que a decisão não cobre apenas as referências teóricas, mas, também, a construção de relacionamentos ou redes presentes nesses lugares.

Outro fator de interferência na escolha do programa é a admiração por determinado docente. Segundo a voluntária B-2, a amiga deseja estudar com o professor X, por isso ela continuará tentando o processo seletivo caso não seja aprovada na instituição em que o docente trabalha:

(...) tem uma amiga minha que tá participando, por exemplo, que ela já falou que mesmo que ela não passe agora, ela vai continuar tentando e eu acho isso importante, e é uma amiga que fez a graduação comigo e que também tá há dez anos fora da academia. (...) ela tava super insegura também com relação a isso, ela quer estudar com o professor x, ela até fez alua como ouvinte, chorou de emoção, no último encontro. (...) ela viu que tem professor escroto, tem professor legal, como qualquer lugar, e não é uma coisa impossível intelectualmente falando (...) (Entrevista B2, 28/11/2022)

Na citação acima, constatamos a questão afetiva influenciando a escolha do candidato. Percebe-se que os laços construídos entre orientador/professor e orientando/aluno aparecem nos cursos preparatórios através do compartilhamento de histórias dos voluntários sobre a vivência universitária. Os relatos que envolvem os docentes são tão carregados de afeto que permitem interpretar suas ações para além dos objetivos de orientação previstos pela academia. A maneira de interagir com o corpo docente vem carregada de tudo o que o sujeito vivenciou ao longo da trajetória e que, gradualmente, modificou sua visão.

A entrevistada X-14, que fez mestrado e doutorado com o mesmo orientador, descreve o carinho da relação que se desenvolveu entre ele, o orientador e outros professores da instituição. Isso aconteceu, enquanto ele se mostrava interessado nos seus textos, preocupado com a sua opinião e contente com sua escrita. Esse reforço positivo lhe assegurava confiança para trabalhar. Ao fim, a opinião dela sobre si mesma foi influenciada pelo apoio e elogios recebidos durante o processo.

(..) tem uma pessoa que eu agradeço imensamente que é o meu orientador, o qual amo, é meu querido e que tenho profunda paixão. Ele confiava, ele acreditava, ele lia tudo que eu escrevia, ele dizia que eu escrevia bem, às vezes eu até colocava em questão se ele estava lendo mesmo porque ele falava que eu escrevia bem, mas eu achava que eu não estava escrevendo bem (...) aí perguntava para a professora T e ela me fazia compreender que era importante acreditar nesse potencial (...) eu acho que ela me ajudou muito a superar essa baixa autoestima. Ela e o meu orientador, na verdade os dois, né... Ele, em primeiro lugar, e ela porque dava esse reforço, quando eu tinha dúvida se ele estava falando a verdade, ela incentivava e dizia que era importante não ter medo (...) isso é do caralho, isso é muito bom. Desculpa, tá gravando e eu falando palavrão... (Entrevista X-14, 16/08/2020)

Vê-se aqui, que para dar ênfase à gratidão que sente por seus professores, X-14 fica tão emocionada que fala até palavrão. Diante de tantos argumentos positivos, de palavras elogiosas e incentivos que lhe foram proferidos por pessoas consideradas importantes para ela, X-14 permitiu deixar de lado sua insegurança.

Como escreve bell hooks (1995), o modelo educacional reforça hierarquias de poder e controle, incentiva os estudantes a terem medo de seus professores, agradá-los, e ainda, sentirem dúvidas sobre si mesmos e sobre sua capacidade de pensar, saber e agir. Invertendo esta lógica apontada por hooks (1995), a experiência de X-14 com seus orientadores se nutriu fartamente do carinho e do apoio recebido deles. O que demonstra que, ao criarmos um ambiente de compartilhamento e respeito mútuo, os alunos se sentem influenciados a criar uma imagem positiva do ambiente e do corpo docente mesmo havendo críticas.

Além disso, eles têm dentro de si a satisfação e orgulho de fazerem parte, de ajudar e de construir. Os estudantes cuidam das transformações no ensino superior como resultado das

ações afirmativas e prontamente retornam à universidade para vivenciar esta outra realidade acadêmica, tal como narra a entrevistada R-9.

(...) voltar para a pós graduação na instituição Z foi muito forte por isso, foi um lugar que foi muito excludente, onde eu sofri muitas violências silenciosas, mas que voltar em uma outra perspectiva, uma outra construção de cota, que você vê mais pessoas negras circulando pela universidade, que você se sente mais à vontade, que você não precisa performar além do que todo ser humano performa né, porque a gente performa o tempo inteiro, mas de uma forma que não preciso me violentar, fez toda a diferença. (Entrevistada R-9, 24/11/2020)

O retorno de R-9 não envolve uma questão de engajamento social e político, apenas. Inclui também a vontade de retornar a esta instituição, tendo em vista um processo de mudança anterior que a deixa agora segura de retornar. Já tendo sofrido situações de violência no ambiente universitário associadas ao fato de ser negra, R-9 alega que esses casos de violência se tornaram menos comum, pois há bem mais pessoas negras circulando nas instituições.

Na esperança e na crença de uma nova perspectiva para pessoas negras universitárias, a curiosidade de R-9 se aguça para saber se essas transformações possibilitaram uma formação acadêmica mais afetiva. Para hooks e Freire, a esperança condiciona o estabelecimento de práticas educativas dispostas a questionar as hierarquias que dão sustento à violência e às hostilidades de um ambiente opressor.

Percebe-se assim que a sociabilidade promovida por coletivos estudantis desconstrói a imagem negativa de que as universidades públicas e, especificamente, a Pós-Graduação não são para todos. Essa retórica é reforçada por discursos e práticas excludentes que foram apontadas ao longo desse trabalho, sua reconfiguração ocorre quando ações sociais/mobilizações conseguem estabelecer uma rede de afetividade (confiança), autoestima e de cooperação em torno da educação pública. Essa cooperação aberta acontece quando há um objetivo comum, ela tende a formar laços comunitários que envolvem sujeitos diferentes (desiguais) em busca da preservação da universidade.

Entretanto, esse cooperativismo pode ser momentâneo, ele não tem garantia de estabilidade política ou social, e sim ser uma via de luta social. Isso porque se reconhece que o ensino público brasileiro de qualidade, mesmo com suas falhas, ainda é o principal caminho de emancipação política, social e econômica. Desse modo, observei que os cursos preparatórios para Pós-Graduação constituem efetivamente ações voltadas para as minorias, mas beneficiam a comunidade acadêmica e a sociedade como um todo.

Ao preparem alunos para ingressar na Pós-Graduação, estão reforçando a importância da educação pública, gratuita e de qualidade. Por isso, o esforço de questionar as políticas

conservadoras e meritocráticas da educação superior passa por reverter a exclusão de negros, trans, mulheres, povos originários, entre outros, da Pós-Graduação. Afinal, ela é o espaço de reflexão e fomento do pensamento crítico que produz conhecimento que ultrapassa os muros da universidade e reverbera na formação da opinião pública, daí a importância/relevância da pluralidade de vozes em sua composição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa visou investigar as configurações moderno/coloniais da meritocracia e seus contornos raciais na universidade, em especial, em processos seletivos para a Pós-Graduação. A racialidade, ao lado do patriarcado, está entre os pilares constituintes da colonialidade do poder, saber e ser (MIGNOLO, 2017), e o mérito, embora seja um valor moderno erigido para equilibrar as relações de poder e cidadania após a revolução francesa, não escapa dessa produção sistêmica de desigualdades.

Contudo, diferente de uma visão restrita do racismo presente no senso comum apenas como uma forma de opressão e/ou marginalização da população negra, o trabalho buscou uma articulação entre o dispositivo de racialidade, de Sueli Carneiro (2005), e o pacto narcísico da branquitude, de Cida Bento (2002). No contexto colonial, a diferença racial age pela via da hipervisibilidade dos corpos negros, entre outras minorias étnico-raciais, que se tornaram o Outro da modernidade sujeitos ao genocídio e epistemicídio, enquanto a branquitude segue sem nem mesmo se reconhecer como raça, mas goza dos privilégios da posição de sujeito universal do conhecimento relegada a seus pares.

Se, no discurso moderno, todos são iguais e livres, certamente na prática uns são mais iguais do que outros, e a meritocracia /sustentou/organizou as hierarquias que se espalharam por diferentes áreas da vida social como a política, economia, cultura e, em nosso caso, na educação. Nesse sentido, a documentação das lutas históricas da população negra em diáspora, no Brasil, mas também em outras partes do mundo, serviram de modelo para se pensar como a formação de estratégias esteve presente desde o início do processo de escravização e no enfrentamento da violência colonial, que perdura até hoje de forma atualizada.

Essa forma de combate baseada na ginga e na malandragem e frestas culminou em estratégias/modos de resistência e luta que demandam uma outra epistemologia - contra-coloniais por excelência - que evocam uma ética coletiva negra em detrimento do individualismo moderno. No campo educacional, ela se deu pela trajetória de intelectuais negros e negras, homens e mulheres de destaque que ascenderam socialmente por meio de seu intelecto e/ou erudição formal, o reconhecimento e conscientização coletivas das posições subalternadas criadas pela diferença racial e na luta pela inclusão nos espaços educacionais desde o direito a alfabetização, frequentar a escola, universidade e, atualmente, a Pós-Graduação (e eventualmente a chegada à docência/magistério superior).

Como foi visto, essas práticas têm um caráter inicialmente individual (até solitário), mas em suas raízes está um desejo coletivo, pois são reivindicações que visam transformações para toda comunidade, não apenas a negra. O movimento pelas ações afirmativas na graduação, no estado do Rio de Janeiro (UERJ) e em Brasília (UnB), ratificado como política pública no início dos anos 2000, beneficiou ambas as universidades que ganharam em termos de diversidade, renovação dos recursos humanos e, espera-se, de perspectivas teórico-metodológicas ao incluir indivíduos outrora subalternizado como produtores do conhecimento. Logo, as ações estão inseridas numa ética negra que exprime a ancestralidade (passado), afetividade e corporeidade (experiência) dos corpos racializados.

A tese, então, se debruçou sobre os cursos preparatórios para a Pós-Graduação, iniciativas estudantis realizadas por coletivos, associações, ONG, instituições públicas ou privadas, que visam auxiliar candidatos para essa modalidade de ensino. Focada nas ações afirmativas e iniciativas de protagonismo negro, apresentei resultados do acompanhamento de dois cursos para programas de Pós-Graduação em comunicação da região Sudeste. Além de observação participante, entrevistas em profundidade com os participantes e um questionário distribuído entre os candidatos, ainda trouxe dados de um levantamento geral dos preparatórios espalhados pelo Brasil, e outro questionário para entender o perfil de interessados em diferentes áreas do conhecimento.

Entendidos como comunidades de aprendizado (hooks, 2017), esses cursos são capazes de criar vínculos compartilhados de luta política, de amizade e de fortalecimento da coletividade negra. Essa união acontece a partir da atuação e envolvimento de cada integrante. Por exemplo, o voluntário que se dispõe a orientar um projeto, dar aula, preparar o material da divulgação, organizar os encontros, etc. vai criando o sentido de comunidade.

No entanto, o espírito comunitário não impede a presença de conflitos. Essas situações exigem deles uma abertura ao outro (a diferença), pois precisam escutar o que o outro tem a dizer e assim tomar decisões apropriadas para o coletivo. Portanto, os processos de convivência entre voluntários e candidatos dão o sentido a ética coletiva negra presente nos cursos preparatórios.

Assim sendo, essa integração entre pessoas negras desconhecidas, porém com o objetivo comum de acessar a educação superior (no caso, a Pós-Graduação) passa por um reconhecimento de sua ancestralidade comum, isto é, o comprometimento com as gerações anteriores que abriram esse caminho. Por isso, notamos a preocupação dos voluntários em angariar outras pessoas para estar no projeto e o desejo que os participantes sejam aprovados.

Isso acontece em decorrência da responsabilidade pelo legado de outros intelectuais negros e também para fortalecer e solidificar as ações afirmativas dentro da Pós-Graduação.

Essa necessidade de fortalecimento vem do entendimento de que há uma insegurança jurídica das ações afirmativas na Pós-Graduação, uma vez que as cotas no mestrado e doutorado foram conquistadas por meio de uma portaria. Ou seja, não há obrigatoriedade dos programas em instituir cotas, diferentemente da graduação.

Devemos compreender que a presença dos cursos preparatórios dentro das universidades criados pelos alunos acena a importância de outras políticas de acesso à educação. Esse projeto educacional dos coletivos negros nasce de uma percepção dos alunos e de um discurso atribuído ao corpo docente de que alguns cotistas apresentariam notas baixas nas provas, nos projetos e nas entrevistas, e, por isso, eles demandariam mais preparação para concorrer em pé de igualdade com outros candidatos. Segundo os voluntários entrevistados, alguns professores alegavam que a escrita desses candidatos e a apropriação que faziam dos textos e questões acadêmicas de cunho social, racial e político de maneira geral (algo bastante comum nas humanidades) tinha uma conotação de militância que seria antagônica com uma perspectiva de pesquisador.

Diante dessas informações, os alunos organizam os preparatórios com objetivo de “preparar” os cotistas antecipando possíveis críticas que poderiam surgir a julgar pela presença majoritária de professores brancos nas bancas de seleção. Independente da instituição, em sua totalidade eles não são/estão familiarizados com os estudos de relações raciais e poderia se repetir pré-julgamento sobre a parcialidade e falta de repertório dos candidatos negros (e não o desconhecimento dessa bibliografia política, racial e decolonial por parte da banca).

A percepção de que apenas as cotas não garantem o ingresso dos alunos negros, indígenas, pessoas trans, entre outros, nos levam as seguintes constatações que busquei demonstrar nessa tese. As ações afirmativas, enquanto forma de mitigar os efeitos da desigualdade racial sistêmica, também são regidas pela meritocracia. Isso porque, nas políticas públicas que as orientam, está sempre impelida uma forma de competição individual e a racionalidade ocidental como guia da justiça social.

Além disso, a meritocracia é uma armadilha que gera uma inclusão pela exclusão, ou seja, a adoção de certos comportamentos e valores segundo uma lógica da supremacia branca (hooks, 2017, Fanon, 2008) que elege como modelo cidadãos e ideias que servem como mão de obra (qualificada ou não) para a reprodução do capital, permitindo pouco espaço crítica do próprio sistema. Contudo, há também espaço para a produção de estratégias coletivas, técnicas e ferramentas para acessar esse espaço de modo emancipatório. Esses modos de resistência

levam em consideração o reportório dos alunos (pessoal e educacional) e a cooperação para produção de dicas para que os candidatos se sintam seguros no processo seletivo.

Além disso, os cursos preparatórios apontam a necessidade de uma banca de seleção mais diversa. Os alunos acreditam, e este estudo faz ver, que um processo de avaliação em que repertórios variados participam fazem com que os critérios de seleção levem em consideração outras demandas. Isto é, não sejam formados com base nos privilégios da branquitude revestidos de mérito acadêmico. No entanto, a pouca presença de pessoas negras, trans, indígenas e outros em cargos de docência, coordenação e direção é naturalizada e/ou minimizada, o que dificulta o caminho até essa diversidade, pois não há um primeiro passo que é o reconhecimento do problema.

A perspicácia dos alunos em transformar as críticas em estratégias expressa a noção de malandragem. Tal noção, por vezes, é associada à preguiça, vagabundagem e/ou maucaratismo. Por vezes, são denominadas como “jeitinho brasileiro” e “malandragem” ao serem lidas como improvisos sem técnica nenhuma. Vimos nesse trabalho, contudo, que essa perspectiva emerge de uma visão racista, patriarcal e colonialista. Isso porque as estratégias tendem a desafiar o sistema que excluem e/ou dificultam o acesso das minorias a determinados espaços.

As estratégias de acesso desenvolvidas dentro do curso, tanto a criatividade como o afeto e o planejamento, apontam a necessidade de reinventar o caminho para uma educação fundada na liberdade, na justiça, na igualdade e no respeito a todos os seres humanos. Essa ideia de coletividade negra cumpre esse papel. Nesse sentido, as experiências, a partilha de informação, a solidariedade e a convivência em comunhão permitem elaborar formas para lutar contra a rede meritocrática.

Os cursos apontam que um futuro melhor para as minorias políticas ocorre pelo esforço coletivo, tanto por meio de políticas públicas, como pelo uso de suas inteligências na mobilização de uma proposta educacional para todos. Suas ações demonstram que não existe o interesse da população negra em “encaixar-se” nos moldes da sociedade meritocrática como se fosse algo inescapável. Observei durante a pesquisa que há uma confiança na capacidade mental do negro em reinventar/elaborar caminhos para a construção do conhecimento crítico e questionador das estruturas moderno/coloniais que operam o racismo. Os cursos preparatórios, assim, articulam as experiências sociais e raciais com o modo de pesquisa acadêmico. Eles criam um comum entre saberes contrastantes entre si (ou que ocupam este espaço), mas que funcionam como instrumentos analíticos para o mundo, os quais podem ser utilizados pelos cotistas no processo de seleção.

Além disso, os cursos problematizam o mérito como uma política da branquitude que mantém e consolida os privilégios que sustentam sua presença nos espaços de poder. Para os corpos racializados, é necessário articular-se para criar modos de resistência para acessar esses espaços excludentes, cuja presença exclusiva ou predominante de pessoas brancas é naturalizada. Esse pensamento apoia-se na compreensão de que o ensino superior é a chave para controlar as relações sociais de exploração, de dominação e de raça no Brasil, por meio dele os padrões hegemônicos são assegurados na sociedade, impossibilitando as mudanças sociais. Como por exemplo, podemos citar o gerenciamento dos postos de trabalhos mais qualificados.

Isso reflete, na ocasião do lançamento da portaria e nos anos imediatamente anteriores, a presença de artigos de opinião e comentários na mídia contrários a adoção de cotas também na Pós-Graduação, tratando-as como uma questão superada pelo “sucesso” das cotas na graduação. Tratar essa transição como algo natural e deixar de fazer pressão política para a implementação e manutenção das ações afirmativas na Pós-Graduação resultaria no aumento dessa distância entre brancos e negros na Pós-Graduação e, conseqüentemente, como produtores de conhecimento.

Assim sendo, optei em dividir a tese em quatro capítulos, sendo o primeiro para estabelecer as bases e condições do estudo sobre meritocracia, racismo e educação superior. Foi a possibilidade mais concreta que encontrei de discutir sobre coletividade negra e as estratégias criadas com base nos cursos preparatórios. Abordamos essas questões por meio de capítulos “teóricos” e “empíricos”, optamos por essa divisão com o intuito de auxiliar na formulação e fundamentação da proposta de acordo com a metodologia proposta.

Busquei conectar os capítulos por meio de relatos que tinham o objetivo de ilustrar algum aspecto teórico ou argumento levantado. Talvez, por conta dessa estratégia, o trabalho possa ter parecido redundante em algum momento, mas a intenção foi de facilitar o entendimento das afirmações. Desse modo, os capítulos seguem uma conexão: o primeiro reflete a produção do mérito individual na formação do Estado moderno. Mostramos como o mérito organiza a ideia de igualdade universal em contraponto aos privilégios da burguesia. Para combater essa dinâmica, os indivíduos perceberam que o cultivo da coletividade, por meio da cooperação entre pessoas que até então não se conheciam, mas estavam interessados em formar um espaço educacional.

Trouxemos os cursos pré-vestibulares (CPV) como exemplo de coletividade negra que antecede os CPP, a fim de mostrar como existe uma mobilização que parece indicar mudanças consideráveis nos modos de vida deles e que transcende o contexto da Pós-Graduação. Por

último, conectamos as estratégias negras com as dinâmicas presentes no CPP com base na partilha da experiência entre voluntários e candidatos.

Dessa forma, a tese buscou, através dos capítulos, construir reflexões acerca das dinâmicas produzidas dentro dos cursos. Elas dizem respeito às formas de conhecimento que circulam (e muitas vezes não) dentro das universidades e como isso opera dentro do processo seletivo, fazendo com que as minorias se sintam induzidas a adquirir um certo modo de ser, ver e existir para que possam habitar a Pós-Graduação. Sendo assim, consideramos que há a necessidade de uma reflexão sobre as relações de poder e saber em torno da seguinte questão: articulação de outros saberes que existem fora dos muros universitários com o modo de pesquisa acadêmico.

Trata-se, portanto, de compreender quais as forças em jogo, como se comportar no processo seletivo e tornar o sistema mais igualitário para aqueles que não possuem o saber institucionalizado das ciências. Visa-se ainda entender qual o papel da universidade diante dos cotistas, buscando mecanismos para articular um sistema de avaliação que permita outras formas de pensar.

Assim, a tese debateu a origem do mérito, sua consolidação na sociedade burguesa e a violência inerente a prática que não só individualiza e inferioriza o sujeito, mas também descaracteriza o trabalho coletivo no qual todos estamos inseridos com uma retórica de merecimento pessoal. O mérito, além de retirar do Estado a responsabilidade pela oferta de condições igualitárias para todos, naturaliza uma falácia que torna os sujeitos incapazes de perceber o ponto de partida de cada grupo social.

As questões apresentadas na tese dialogam com autores como Rousseau, cuja noção de mérito se tornou indispensável na construção do homem moderno, e Sandel, para quem o mérito desorganiza as mentes dos competidores que, incapazes de perceber suas artimanhas, transformam-se em individualistas. A dialogia de Paulo Freire está refletida nas atividades de estudantes negros cotistas e na condução dos cursos preparatórios para o ingresso de mais pessoas oriundas de minorias étnico-raciais e em situação de vulnerabilidade social nos programas de mestrado e doutorado das universidades públicas. Nesse sentido, a pesquisa visou denunciar o caráter racista das epistemologias eurocentradas e a persistência do mérito como mecanismo de seleção e mobilidade social em uma sociedade desigual. Ele limita a implementação de política voltadas para diversidade, pois inclui sem alterar as relações de poder.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nina Limo. **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.
- ALVES, Lynn. **Educação remota: entre a ilusão e a realidade**. Educação, v. 8 n. 3, 348–365, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>. Acesso em: 20 jan. 2023
- AMADOR DE DEUS, Zélia. **Caminhos trilhados na luta antirracista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**; tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. **Onda Negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – Séculos XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BARBOSA, Etienne, ANJOS, Juarez, & SILVA, Paulo. (2020). Irmãos Rebouças no Paraná do século 19 e os intelectuais negros. Acta Scientiarum. **Education**, v. 42, n. 1, e45603. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v42i1.45603> . Acesso em: 10 jan. 2023.
- BARBOSA, Lívia. **Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.
- BARRETO; Arnaldo Lyrio; FILGUEIRAS, Carlos A. L. **Origens da Universidade Brasileira**. Química Nova, v. 30, n. 7, p. 1780 - 1789, 2007.
- BRASILEIRO, Castiel Vitorino. **Eclipse**. 2022. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:KKK5fKK3Bn0J:https://issuu.com/castielvitorinobrasileiro/docs/castiel_vitorino_brasileiro_eclipse&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br Acesso em: 10 jan. 2023
- BENTO, Maria Aparecida. Silva (2002). **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política I Norberto Bobbio**, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Unesp, 1996.
- BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 735-762, setembro 2003. Disponível: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 12 out. 2020
- BRAGA, Cíntia Guedes. **Nada (é) razoável**. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, 2019.

BUCK-MORSS, Susan. **HEGEL E HAITI**. tradução de Sebastião Nascimento. Publicado originalmente em *Critical Inquiry*, v. 26, n. 4, 2000, pp. 821-65. Republicado em Buck-Morss, Susan. *Hegel, Haiti and universal history*. *Novos Estudos* 90, II, Julho 2011.

CAIAFA, Janice. **Aventura das cidades: ensaios e etnografias**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

CALÇA, Pereira Robson. **Dois escolas, duas expressões do Iluminismo Rousseau e Condorcet: o futuro que o passado ousou projetar**. fl.190. 2010. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Brasil.

CARDOSO, Lourenço. (2022). **A branquitude acadêmica, a invisibilização da produção científica negra, a autoproteção branca, o pesquisador branco e o objetivo-fim**. *Educação*, 47(1), e72/ 1–24. <https://doi.org/10.5902/1984644462742>. Acesso: 12 out. 2020

CARNEIRO, Aparecida Sueli; **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, F. 2000. Nossos passos vêm de longe. In **O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe**. (Orgs) J. Werneck, M. Mendonça e E. C. White. 22-41. Rio de Janeiro: Pallas: Criola

CARVALHO, José. **As Ações Afirmativas Como Resposta Ao Racismo Acadêmico E Seu Impacto Nas Ciências Sociais Brasileiras**. *Teoria & Pesquisa: Revista de Ciência Política*. v.1, n° 43, p. 303 – 340, janeiro – julho de 2003.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Tradução de

CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre a negritude. In: MOORE, Carlos (org.). **Discurso sobre a negritude**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010. p. 105-114

CIVIL & HIMSWORTH. **Introduction: Meritocracy in Perspective. The Rise of the Meritocracy 60 Years On**. *The Political Quarterly*, vol. 91, no. 2, April – June, 2020.

COLLINS, Patricia Hill, BILGE, Sirma. **Interseccionalidade** - 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2020.

CONDORCET, Amaro de O. Fleck; Marquês de. 1743 – 1794. **Esboço de um quadro Histórico dos progressos do espírito Humano**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2013.

_____. **Cinco Memórias Sobre a Instrução Pública**; Tradução: Maria das Graças de Souza. – São Paulo: Editora UNESP, 2008.

COSTA, Joaze, TORRES, Nelson Maldonado e GROSFUGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico** / organizadores Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2018.

COSTA, Ramon Bezerra. **Economia da confiança: comunicação, tecnologia e vinculação social**. 1° ed. Curitiba: Appris, 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada – o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**, Rio de Janeiro: Francisco Alves. São Paulo: Editora da UNESP, 2007a

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Superior e universidade no Brasil**, In: Elaine Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes Faria Filho e Cynthia Greive Veiga (orgs), 500 anos de educação no Brasil, Belo Horizonte: Autêntica, 2000b

DA SILVA, Ana Claudia Matos. **Uma escrita contra- colonialista do quilombo Mumbuca Jalapão - TO**. 2019. 107 f., il. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável), Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

DE ALMEIDA, Mariléa. Corporeidades negras em risco: o racismo acadêmico e seus afetos. **Humanidades & Inovação**, v. 7 n. 25, 2020, Unicamp, Brasil.

DE ARAÚJO, Danielle Pereira. **“Inclusão com mérito” e as facetas do racismo institucional nas universidades estaduais de São Paulo**. Revista Direito e Práxis, p. 2182-2213, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/43879>. Acesso: 12 out. 2021.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. 20 de novembro de 1923 – Postulados da lingüística. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 2, Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. – São Paulo: Editora 34, 2012.

DU BOIS, Alexandre Boide. **As almas da Gente Negra**. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 1999

ESCÓSSIA, Liliana da, & KASTRUP, Virgínia. **O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade**. Psicologia em Estudo, v. 10, n. 2, 295-304, 2005.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 1ª. Edição 1961. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

_____. **Pele negra, máscaras brancas**. 1ª. Edição 1951. Salvador: EDUFBA, 2008.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017.

FELIPE, Adilson Ednei. **Homens de Letras: intelectuais negros no Brasil Imperial**. Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana, Ano IX, n. XVII, agosto/2016, p. 74-96

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2008.

FERREIRA DA SILVA, Denise. Ninguém: direito, racialidade e violência. **Revista Meritum** v. 9, n. 1, janeiro/junho 2014

FERREIRA, Ligia Fonseca. (2007). Luiz Gama: um abolicionista leitor de Renan. São Paulo, **Estudos Avançados**, v. 21, n. 60, p. 271-288, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10253>. Acesso em 10 jan. 2022.

FOUCAULT, Michel, 1926-1984. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**, pronunciada em 2 de dezembro de 1970/Michel Foucault; tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edição Loyola, 2014.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **O que é o Iluminismo?** «Qu'est-ce que les Lumières?», *Magazine Littéraire*, nº 207, mai 1984, pp. 35-39. (Retirado do curso de 5 de Janeiro de 1983, no Collège de France). Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. *Dits et Écrits*. Paris: Gallimard, v. IV, p. 679-688, 1994.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Revista Estudos Avançados, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015 [original de 1992].

FREITAS, Kênia; MESSIAS, José. O futuro será negro ou não será: Afrofuturismo ver-
GEE, James. Paul. **Literacy and education**. New York: Routledge, 2015.

GEE, James. Paul. **New Digital Media and Learning as an Emerging Area and “Worked Examples” as One Way Forward**. Cambridge: The MIT Press, 2010.

GILROY, Paul. (2012), **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Editora 34.

GLISSANT, ÉDOUARD. **Pela Opacidade**. In Poétique de la Retaion. Tradução: Henrique de Toledo Groke e Keila Prado Costa. Revista e Crítica, n. 1, p. 53- 55, 2008.

GOMES, dos Santos Flávio. **De olho em Zumbi dos Palmares: histórias, símbolos e memória social**. São Paulo, Claro Enigma, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, Antônio; RIOS, Flavia; SOTERO, Edilza. (2020) **Coletivos Negros e novas identidades raciais. Dossiê Raça, Desigualdade e Políticas de Inclusão**, pp. 309-327 Disponível em: <https://doi.org/10.25091/s01013300202000020004>. Acesso em 12 jun. 2022.

GUIMARÃES, Antonio. **A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos)**, São Paulo, Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, v. 13, n. 2, p. 121-142, novembro de 2001

HARAWAY, Donna. **Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature**. New York: Routledge, 1991

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro. Edições Graal. 1979.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

_____. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017b

_____. **Intelectuais Negras**. Tradução: Marcos Santarrita. Estudos Feministas, ano 3, v. 2, p. 464-478, 1995

JENKINS, Henry. **Convergence Culture**. New York: New York University Press, 2006

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: que é o Iluminismo? (1784)**. In: KANT, Immanuel. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70, 1989.

KASHINDI, Jean Bosco Kakozi. **Ubuntu como ética africana, humanista e inclusiva**. Cadernos IHU. UNISINOS, ano 15, v. 15, n. 254, p.4-20, 2017.

KILOMBA, Grada, **Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano**. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino Americanas**. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

LEMO, Flávia; JÚNIOR, Hélio **A genealogia em Foucault: uma trajetória**. In: *Psicologia & Sociedade*; v. 2, n. 3, 2009.

LEOPOLDI, José Sávio. **Rousseau - estado de natureza, o “bom selvagem” e as sociedades indígenas**. ALCEU - v.2 - n.4 - p. 158 a 172 - jan./jun. 2002

LIMA, Stephanie. ‘Nós os negros e os lgbt estamos aqui!’: raça, gênero, sexualidade e ação política nas universidades. **Revista Conexão Política**, v. 8, 2019, pp. 71-90.

LUGONES, María. **Rumo a um feminismo decolonial**. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 356-377.

MARKOVITS, Daniel. **The Meritocracy Trap - How America's Foundational Myth Feeds Inequality, Dismantles The Middle Class, And Devours The Elite**. Penguin Books USA, 2019.

MARTINS, Zilda *et. al.* **Do racismo epistêmico às cotas raciais: A demanda por abertura na universidade.** Revista Eco-Pós, v. 21, n. 3, 2018, p. 122–146. Disponível em: <https://doi.org/10.29146/eco-pos.v21i3.20276>. Acesso em 12 jan. 2022.

MARTINS, Zilda. **Cotas raciais e o discurso da mídia: um estudo sobre a construção do dissenso.** 1º ed. Curitiba: Appris, 2018.

MATTIUZZI, Musa Michelle. **merci beaucoup, blanco! escrito experimento fotografia performance.** Oficina de Imaginação Política. São Paulo: Bienal de São Paulo, 2016

MAUSS, Marcel. **Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas.** In: _____. Sociologia e antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2003

MBEMBE, Achille. **A ideia de um mundo sem fronteiras.** Revista Serrote, São Paulo, vol. 5, ano: 2019. Disponível: <https://www.revistaserrote.com.br/2019/05/a-ideia-de-um-mundo-sem-fronteiras-por-achille-mbembe/> Acesso em: 12. out.2020

_____. **Crítica da razão negra;** tradução; Sebastião Nascimento, 2018.

MELO, Willamys da Costa; SCHUCMAN, Lia Vainer. **Mérito e mito da democracia racial.** Revista Espaço Acadêmico, n. 21, 2022, p.14-23. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/59991>. Acesso em: 12. out.2020

MESSIAS, José; NASCIMENTO, Renata. **As configurações da intolerância e do discurso de ódio na internet: uma análise da página Negros Contra o Movimento Negro.** Questões Transversais, São Leopoldo, Brasil, v. 8, n. 15, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/questoes/article/view/18678> . Acesso em: 20 jan. 2023.

MEIRINHO, Daniel. Aquilombamentos artísticos contemporâneos: reterritorializações simbólicas na fotografia negra brasileira. Contemporânea Revista de Comunicação e Cultura. v. 19 n. 3 (2021). Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/issue/view/2279>. Acesso em 04 jan. 2022.

MIGNOLO, Walter. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade.** Rev. bras. Ci. Soc., 2017, v. 32, n.94, e329402. Epub June 22, 2017.

_____. **Hermenéutica de la democracia el pensamiento de los límites y la diferencia colonial.** Tabula Rasa. Bogotá, n.9, p. 39-60, 2008b.

_____. **Histórias locais/Projetos globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

CERTEAU, Michelly. A invenção do cotidiano I: as artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 1994. PAIS, J.M. Vida cotidiana: enigmas e revelações.

MOMBAÇA, Jota, 1991- **Não vão nos matar agora / Jota Mombaça.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2021

MOTEN, Fred; HARNEY, Stefano. **Pretitude e governança**. In: RIBEIRO, Felipe (Org.). Atos de fala. Rio de Janeiro: Telemar, 2016. P. 27-33

NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Alexandre do. **Do direito à universidade à universalização de direitos: O movimento dos cursos pré-vestibulares populares e as políticas de ação afirmativa**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012

NASCIMENTO, Maria Beatriz Nascimento. **Quilombola e Intelectual: Possibilidades nos dias da destruição**. Diáspora Africana: Editora filhos da África, 2018.

OLIVEIRA, Richard Romeiro. **Platão e a questão da democracia na República**. Revista Estudos Filosóficos, Recife - PE - Brasil, nº 12/2014, pág. 28-47, versão eletrônica. Disponível: <http://www.ufsj.edu.br/revistaestudosfilosoficos>. Acesso: 12.out.2020

OLIVEIRA, Rogério Eduardo Cunha de (2015). **Vivências acadêmicas: interferências na adaptação, permanência e desempenho de graduandos de cursos de engenharia de uma instituição pública federal**. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)

PAIVA, Raquel. **O espírito comum – Comunidade, mídia e globalismo**. Petrópolis. Vozes, 2003

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). *Pistas do método da cartografia : pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

PLATÃO. **República**. Tradução Maria Helena da Rocha Pereira. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001

POMBO, Nívea. **A cidade, a universidade e o Império: Coimbra e a formação das elites dirigentes (séculos XVII-XVIII)**. *Intellèctus*, ano XIV, nº 2, 2015, p. 1-20

PORTO-GONCALVES, Carlos Walter. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas, Buenos Aires, CLACSO, Conselho Latino americano de Ciências Sociais, 2005.

QUADROS, Milena Silvester. **Das intensidades em campo às rupturas ontológicas: os caminhos para a compreensão de uma cosmopolítica quilombola**. Laboratório de alteridades: ensaios antropológicos [recurso eletrônico] / organizadores: Maria Paula Prates e Joachim Carreira. – Porto Alegre: Ed. da UFCSPA, 2020. Recurso on-line (258 p.). Disponível em: <http://www.ufcspa.edu.br/index.php/editora/obras-publicadas>. Acesso em 10 jan. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino- americanas**. Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005, pp.118-142.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**; tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2014.

RATTS, Alex. “**Corpos negros educados: notas acerca do movimento negro de base acadêmica**”. Nguzu - Revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos da Universidade Estadual de Londrina (NEAA-UEL), ano 1, n. 1, mar.-jul. 2011. Disponível em: www.uel.br/neaa/sites/default/files/revistas/nguzu_miolo_final.pdf. Acesso em 10 jan. 2021.

RATTS, Alex; RIOS, Flavia M. **Lélia Gonzalez: Retratos do Brasil Negro**. São Paulo: Summus/Selo Negro, 2010, 173 p.

REGIS, Fátima. Textos, texturas e intertextos: apontamentos sobre aprendizado e competência na comunicação digital. **Intexto**, n. 33, julho de 2015, p. 209-24.

REGIS, Fátima., TIMPONI, Raquel.; MAIA, ALESSANDRA. (2013). **Cognição integrada, encadeada e distribuída: breve discussão dos modelos cognitivos na cibercultura**. Comunicação Mídia e Consumo, v. 9 n. 26, 115–134. Disponível em: <https://doi.org/10.18568/cmc.v9i26.346>. Acesso em 10 jan. 2021.

RICHER, Rodger. **A UNE e a questão racial**. Dissertação (mestrado em ciência política). Campinas, Unicamp, 2020.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. (1712-1778) **Emílio ou Da educação**. Jean-Jacques Rousseau; tradução do Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

_____. ROUSSEAU, Jean-Jacques. (1712-1778). **Do contrato social** (livro eletrônico): (princípios do direito político)/Rousseau/tradução Ciro Mioranza. São Paulo, Lafonte, 2020. Epub

_____. **A origem da desigualdade entre os homens**/ Jean-Jacques Rousseau; tradução de Eduardo Brandão. — 1a ed. —São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2017.

_____. **Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada**; tradução: Luiz Roberto Salina Fortes. - São Paulo Editora Brasiliense, 1982.

_____. **Rousseau e as Relações Internacionais**/ Jean-Jacques Rousseau; prefácio: Gelson Fonseca Jr. - São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003. LXIV, 316 p.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia Encruzilhada**. Rio de Janeiro. Mórula Editorial, 2019.

SAES, Laurent Azevedo Marques. **A Societé des Amis des Noirs e o movimento antiescravagista sob a Revolução Francesa (1788 – 1802)**. 2013. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais da Universidade de São Paulo, São Paulo.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos, Modos e Significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria; NUNES, João. **A Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). Semear outras soluções. Porto: Afrontamento, 2004.

SANTOS, Rafael Camaratta. **A Circulação de Axé através do Movimento da Comida: uma etnografia em um terreiro de candomblé da Bahia.** Dissertação(mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Rio de Janeiro, 2018

SANTOS, Luís; OLIVEIRA, Eduardo. (2020). Poética da ancestralidade. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 20, n. 225, 14-24.

Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/54002>. Acesso em 20 jun. 2022.

SOUZA, Renata da Silva. **O comum e a rua: Resistência da juventude frente à militarização da vida na Maré.** Tese de Doutorado da Escola de Comunicação Social, 2017

SCHUCMAN, Lia. Vainer. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana.** Tese de doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2012.

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

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo.** Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, Luís Fernando Santos Corrêa. F.; PEREIRA, Thiago Ingrassia. educação e cidadania: reflexões sobre um debate contemporâneo. Gavagai - Revista Interdisciplinar de Humanidades, v. 3, n. 1, p. 13-27, 9 jun. 2016

SILVA, Renata Nascimento da. **A máscara obscura do ódio racial: segregação, anonimato e violência nas redes sociais.** 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense. f. 145-150

SILVA, Denise Ferreira da. **Homo modernus - para uma ideia global de raça** [recurso eletrônico] / Denise Ferreira da Silva; tradução Jess Oliveira, Pedro Daher. Rio de Janeiro: Cobogó, 2022.

SILVA, L. H. O. **Aprendizado da liberdade: Estratégias de mulheres escravizadas na luta pela emancipação.** Mnemosine – Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UFCG. v. 5, n.1, jan./jun., 2014.

SODRÉ Muniz. **A ciência do comum: notas sobre o método comunicacional.** 1ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

_____. **Pensar nagô.** Petrópolis, RJ: Vozes; 2017

_____. **As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006

_____. **Por um conceito de minoria.** In: PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre. (Orgs.). Comunicação e cultura das minorias. São Paulo: Paulus, 2005

_____. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes.** Petrópolis: Vozes, 2012

_____. **Terreiro e a cidade:** Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

SOUSA SANTOS, Boaventura e Meneses, Maria Paula. **Epistemologia do sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Direitos humanos na pós-modernidade.** In: A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo. Cortez, 2013.

_____. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro.** Rio de Janeiro: Graal, 1983

SOVIK, Liv Rebecca. **Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e média no Brasil.**

SPIVAK, G. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

THULA. Pires, **Estruturas intocadas: racismo e ditadura no Rio de Janeiro,** Revista Direito e Práxis, v. 9, n. 2, p. 1057.

VENTURINI, Anna Carolina. **Ação afirmativa na pós-graduação: os desafios da expansão de uma política de inclusão /** Ana Carolina Venturini. – 2019. 318f. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Estudos Sociais e Políticos

VENTURINI, Anna Carolina. **Ações afirmativas na Pós-graduação: uma análise dos programas de inclusão em universidades públicas brasileiras.** Revista Sinais Sociais, v. 12, p. 119-153, 2018.

VERONESE, Luciane Gheller e SOUSA, Edson Luiz André de. (2016). Burocracia: a política da indiferença. Revista Polis E Psique, v. 6 n. 2, 87–108. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2238-152X.62400>. Acesso em 10 jul. 2022.

VIANA, Ana Luiza d'Ávila e SILVA, Hudson Pacifico. Meritocracia neoliberal e capitalismo financeiro: implicações para a proteção social e a saúde. Revista Ciência Saúde Coletiva, v. 23, n. 7, Rio de Janeiro. July, 2018

VOVELLE, Michel. **A Revolução Francesa e seu eco*.** Estudos Avançados, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 25- 35, maio/ago. 1989. Disponível: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141989000200003&script=sci_arttext. Acesso em: 12 out.2020

WERNECK, Jurema. **O samba segundo as Ialodês: mulheres negras e a cultura midiática.** Tese de Doutorado em Comunicação e Cultura, UFRJ, 2007.

WERNECK, Jurema. **Racismo institucional e saúde da população negra.** Revista Saúde e Sociedade, v. 25, n. 3, p. 535–549, 2016. Disponível: <https://www.scielo.org/article/sausoc/2016.v25n3/535-549/>. Acesso em 25 jul. 2022.

WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

WEST, Cornel. **Questão de raça**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2021

YOUNG, Michael Dunlop, 1915 – **The Rise the meritocracy/Michel Young**. Originally published: London: Tharnes and Hudson, 1958.

YOUNG, Toby. I like the idea of meritocracy as much as my father hated it. **The Spector**, 2018. Disponível em: <https://www.spectator.co.uk/article/i-like-the-idea-of-meritocracy-as-much-as-my-father-hated-it>. Acesso em: 10 de out. 2020

ZIN, Rafael Balseiro. **Maria Firmina dos Reis: a trajetória intelectual de uma escritora afrodescendente no Brasil oitocentista**. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016

APÊNDICE A - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS PARA CANDIDATO.

- Como descobriu o curso preparatório para pós-graduação?
- Qual sua motivação para participar do preparatório?
- Como têm sido sua experiência?
- O que faz com que você confie nas dicas que os voluntários passam/ensinam?

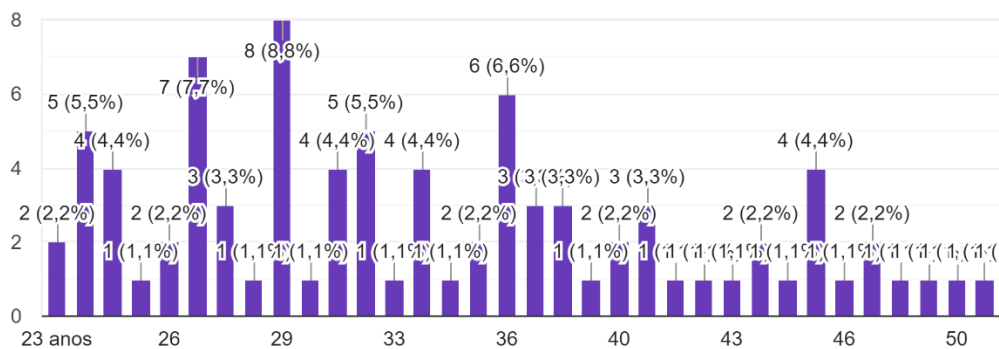
APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas semiestruturadas para voluntários.

- Qual sua motivação para participar do preparatório como voluntário?
- Como têm sido sua experiência?
- Qual é a importância do preparatório para as ações afirmativas?
- Qual é o momento ou a experiência ou um sentimento que marca a tua trajetória na pós-graduação?

ANEXO I – MAPEAMENTO DO ACESSO À PÓS-GRADUAÇÃO⁸⁹

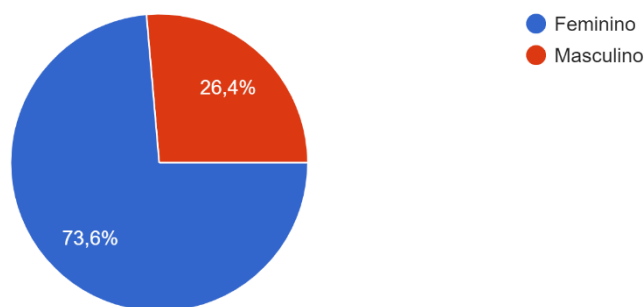
4) Qual é a sua idade?

91 respostas



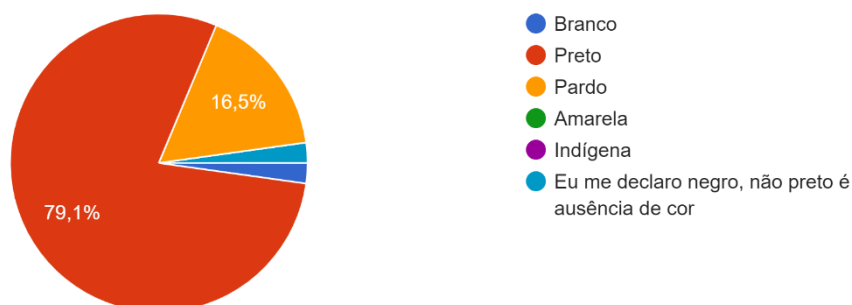
5) Como se identifica?

91 respostas



6) Segundo as categorias utilizadas pelo censo do IBGE, sua cor ou raça seria?

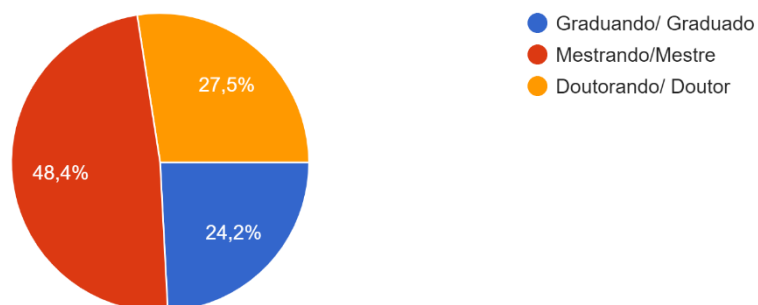
91 respostas



⁸⁹ As três primeiras perguntas do questionário foram suprimidas para que não haja identificação dos participantes.

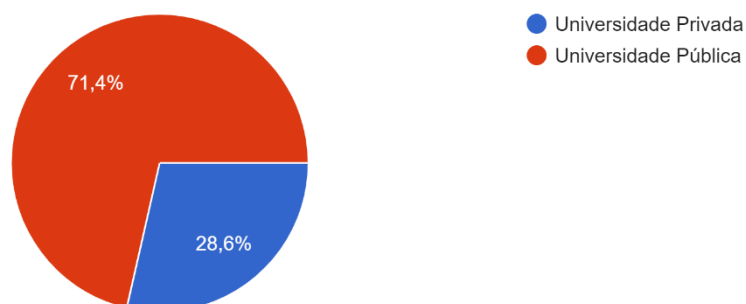
7) Qual é a sua formação?

91 respostas



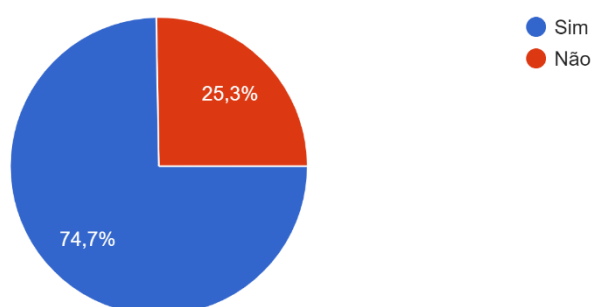
8) Onde você realizou a sua graduação?

91 respostas



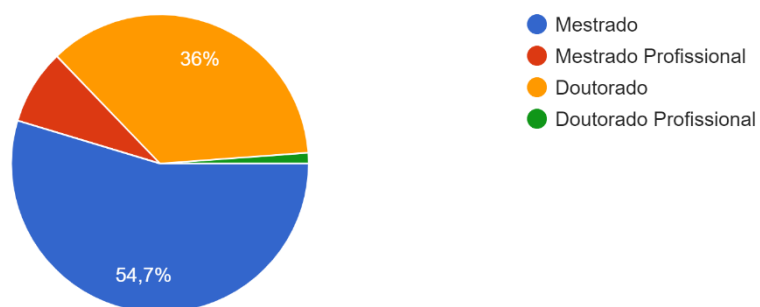
9) Realiza ou já realizou algum curso de pós-graduações stricto sensu?

91 respostas



11) Qual curso?

86 respostas



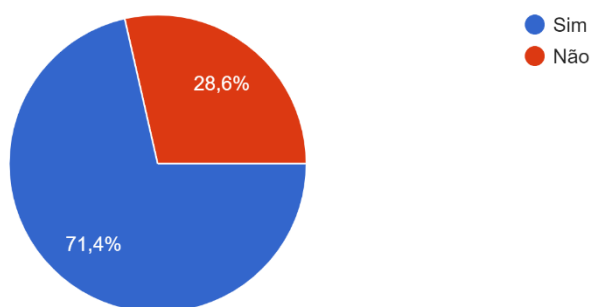
12) Qual é a área do curso?

1 Saúde Coletiva	31 Educação	61 Educação
2 Design	32 Comunicação Social	62 Educação.
3 Ecologia e Evolução - Biologia	33 Direito	63 Comunicação
4 Direitos Humanos Políticas públicas em Direitos	34 Direito Administrativo	64 Educação - Políticas públicas
5 Humanos	35 Educação	65 Psicologia
6 Não respondeu	36 Saúde	66 Sociologia
7 Comunicação e Cultura	37 Serviço social Ciências Sociais Aplicadas	67 Administração
8 Arquitetura e urbanismo	38 (Comunicação)	68 Educação
9 Ecologia e Biodiversidade	39 Letras	69 Ciências Sociais
10 Antropologia Social	40 Educação	70 Antropologia Social
11 Ambiental	41 Saúde/Educação	71 Comunicação Social Agronomia - PPG Ciência do
12 Direito	42 Comunicação Social	72 Solo
13 Contábil	43 Química Biológica	73 Linguagem ou Educação Multidisciplinar em Estudos
14 Artes visuais	44 Sociologia	74 Étnicos e Africanos
15 Letras	45 Ciência da Informação Ensino, Educação Básica e	75 Comunicação/Sociologia Ciências sociais
16 Geografia Políticas Públicas em Direitos	46 Formação de Professores	76 (administração) Ciências sociais
17 Humanos	47 Pedagogia	77 (administração)
18 Educação em Ciências e Saúde	48 Educação	78 Educação
19 Políticas públicas	49 Pedagogia	79 Não respondeu
20 Humanas	50 Educação	80 Administração
21 Humanas	51 História da Arte	81 Psicologia
22 Humanos	52 Língua portuguesa	82 Educação
23 Ciências Sociais	53 Comunicação Social	83 Educação
24 Ciências agrárias	54 Biológicas	84 Comunicação Social
25 Educação	55 Educação	85 Direitos humanos
26 Ciências Humanas (Sociologia).	56 Gestão de Processos	86 Ciência política
27 História Social	57 Educação	87 Administração Finanças e Economia
28 Saúde Pública	58 Serviço social	88 Empresarial
29 Ciências Biológicas	59 Saúde	89 Administração
30 Reflorestamento	60 História	90 Ensino
		91 Comunicação e Tecnologia

13) Em qual instituição foi seu último vínculo educacional ?			
1 UFRJ	28 UAN	55 UERJ	82 UFMG
2 Castelo Branco	29 UFMG	56 UERJ	83 NEZO
3 UERJ	30 Não respondeu	57 UNIFESP	84 UERJ
4 UFRJ	31 Uerj	58 UFF	85 UFRJ
5 Ufrj	32 UFMG	59 UFSCAR	86 FGV - EPGE
6 UFRJ	33 USCS	60 PUCMG	87 USP
7 UFF	34 UEMG	61 UFF	88 UFF
8 UFF	35 UERJ	62 UNIRIO	89 UFF
9 UNESP	36 Unesa	63 Não respondeu	90 UESPI
10 Unicamp	37 UERJ	64 UFF	91 UFF
11 UFT	38 UFMG	65 UFPEL	
12 UGF	39 CEFET	66 UNIRIO	
13 UFPA	40 Claretiano	67 UFBA	
14 UFRJ	41 UNESP	68 UFF- Niterói	
15 UFRJ	42 PUCMINAS	69 UFMG	
16 USP	43 UFRJ	70 UFRPE	
17 UFRJ	44 UFSC	71 IFBAIANO	
18 UFRJ	45 UFMG.	72 Ufba	
19 UFRJ	46 UFES	73 UFRJ	
20 Ufrn	47 Não respondeu	74 Universidade nove de Julho	
21 Ufrn	48 FEBF UERJ	75 Universidade nove de Julho	
22 UFRJ	49 Ufjf	76 Uninove	
23 FESPSP	50 UFRJ	77 CEFET-RJ	
24 UFRJ	51 UFF	78 PUC-Rio	
25 UFRN	52 FIOCRUZ	79 Unirio	
26 UFRPE	53 USP	80 Faculdade JK	
27 USP	54 Não respondeu	81 UFF	

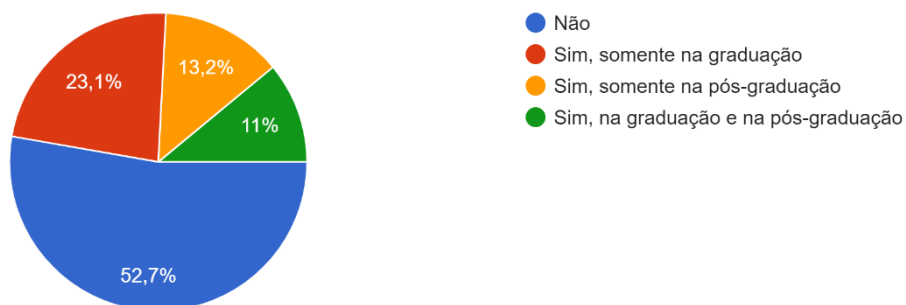
14) Você foi a primeira pessoa da sua família a ingressar na pós-graduação?

91 respostas



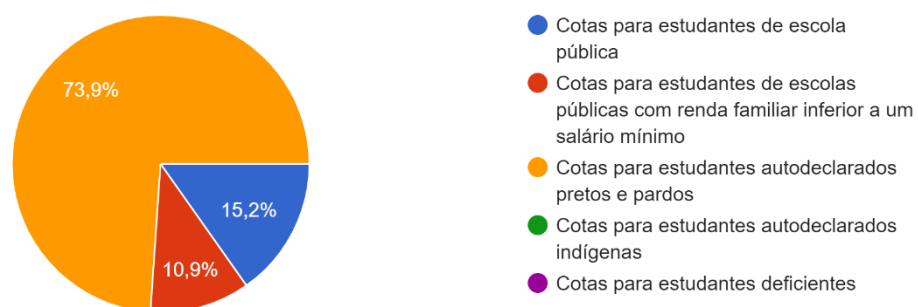
15) Você fez uso de Política de Ações Afirmativas para ingressar na universidade?

91 respostas



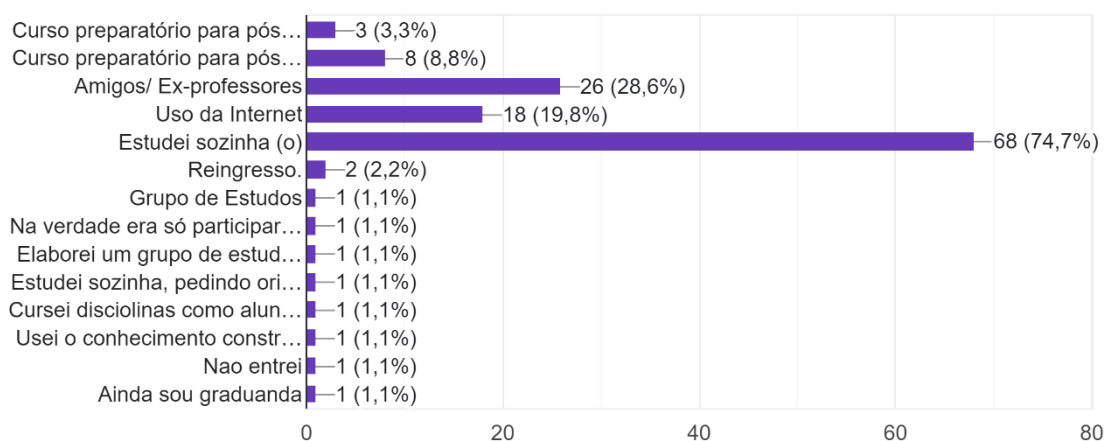
16) Qual modalidade?

46 respostas



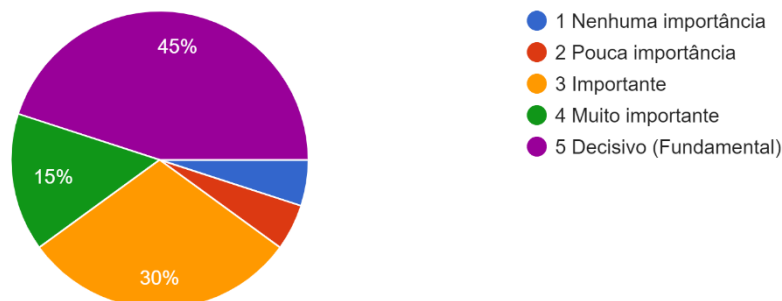
17) Como você se preparou para entrar na pós-graduação?

91 respostas



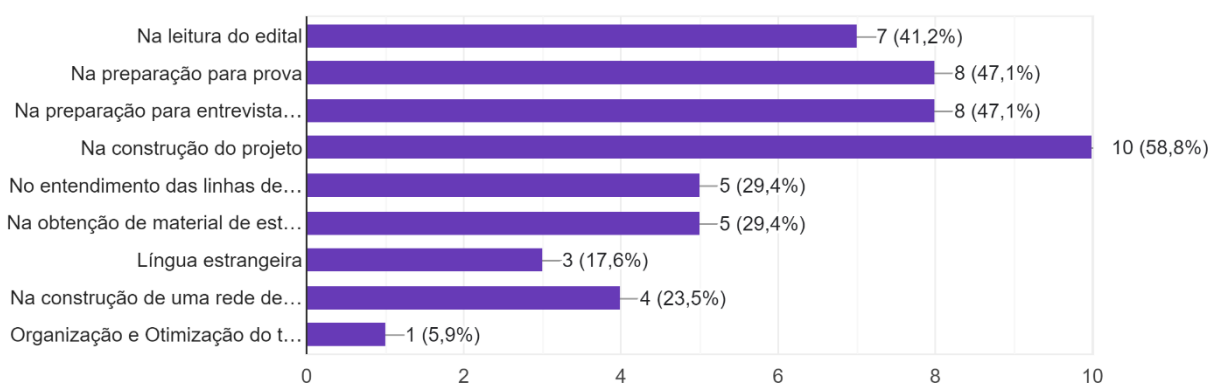
18) Se você marcou "CURSOS PREPARATÓRIOS" na pergunta anterior, qual nota você daria para importância dele no seu acesso à pós-graduação?

20 respostas



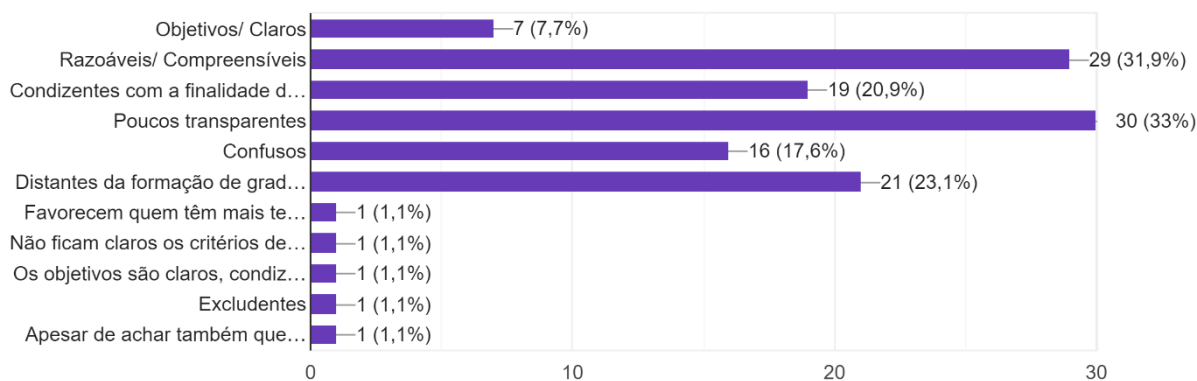
19) Em que aspecto o curso preparatório ajudou você? Marque quantas desejar

17 respostas



20) Você considera os critérios de seleção do processo seletivo:

91 respostas



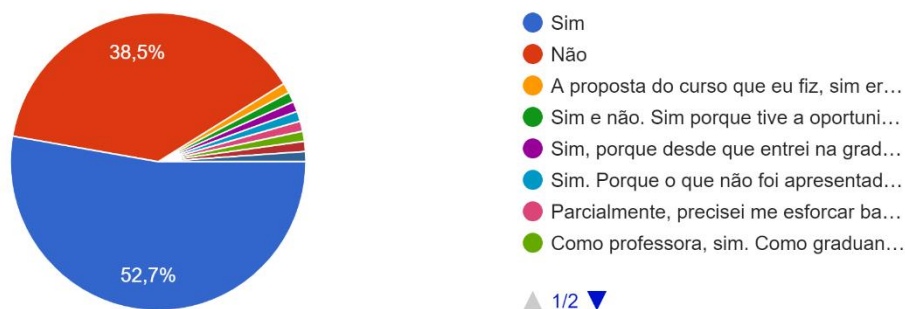
21) Caso sua percepção seja negativa, justifique sua resposta. (opcional)

Acredito que a correção das provas subjetivas deixa a desejar. Tive colegas que entraram com recurso e conseguiram aumentar em mais de 4,0 pontos a prova.
Parte da seleção é a avaliação do currículo onde iniciação científica, artigos publicados, presença em eventos acadêmicos contam como "pontos" para a candidatura. Nem todo aluno tem tempo/dinheiro para se dedicar a essas atividades durante a graduação.
Embora se proponham à ser transparentes e "justos", os processos seletivos fortalecem apenas quem tem tempo para se preparar (tempo para ler a bibliografia e preparar e revistar o projeto). Tenho a percepção que a maioria dos processos que exigem uma bibliografia extensa - pelo menos nas humanas - é para barrar quem não tem tempo para ler, sob a justificativa de exigir que os candidatos tenham capacidade de articulação das ideias. Mas né, como que trabalha 40 horas e lê uma bibliografia de mil páginas?
Alunos dos orientadores são privilegiados nas entrevistas.
É um tanto quanto preocupante que certas personalidades consigam chegar em espaços quase que exclusivos. Não deveria ser o lugar de gente racista, misógina ou homofóbica.
Falta de clareza na avaliação do projeto para o ingresso
Acho que são condizentes com o que veremos na pós-graduação, porém inacessíveis e excludentes para a maioria da nossa população.
Há muita subjetividade no que diz respeito ao processo de pontuar/dar notas @s candidatas, sobretudo em provas dissertativas/argumentativas e também no que diz respeito a análise curricular. Até que ponto há uma avaliação justa/imparcial?
Mesmo uma graduação considerada mais científica, como a da UFMG, é muito difícil para um aluno que não tenha feito iniciação científica conseguir acessar o programa de pós graduação sem ter publicações, participação em grupos de pesquisa e outras atividades acadêmicas prévias presentes no Lattes.
Sabemos muito bem que apesar da objetividade dos processos seletivos dos cursos de pós, existem algumas brechas que facilitam a entrada de alunos protegidos de certos professores. Além do que a universidade se diz pública e democrática, mas tem processos seletivos altamente excludentes e seletivos.
Sobretudo na avaliação de projetos e currículo são subjetivos. Os critérios são construídos pela banca. É algo pautado na "igualdade" e na meritocracia.
Muitos critérios subjetivos pouco explicados.
A única fase da seleção que considere menos explícita foi a "entrevista".
Acho que apesar de ter havido muitas mudanças, a universidade, sobretudo na pós-graduação, ainda busca construir um saber etéreo e distante da realidade da sociedade como um todo e que, muitas vezes, não valoriza os conhecimentos adquiridos ao longo da formação do estudante e não aceita o que não for ou tiver uma clara conexão com o viés acadêmico. Em relações étnico raciais isso pode ser visto por meio do embranquecimento e da europeização de muitas teorias presentes na área que servem para analisar dados e cenários que não se enquadram em certos contextos. Queria que as perguntas abaixo também fossem abertas, se quiser me entrevistar te respondo mais coisas
Não há uma importância com a transparência do processo. Eu fiz 3 processos, e o do PPGCOM é o que considero mais transparente, porque se coloca notas de cada etapa. Mas ainda sim, é insuficiente.
Em nenhuma das fases há informação do desempenho. Mesmo aprovada ainda não sei qual nota obtive e quais os critérios de avaliação.
Quando não se passa na seleção, não temos retorno do que não foi atingido.
Considero que a realidade do Serviço Social é bastante singular pelo seu compromisso com a democratização do ensino.
Muitos ppgs têm uma etapa de entrevista que é muito subjetiva. Conheço vários candidatos que tiraram uma nota baixa na avaliação objetiva e nota alta justamente na etapa de entrevista. Logo, na classificação final, ficam na frente de candidatos que demonstraram maior conhecimento.
Acho negativo o fato de não termos acesso aos padrões de respostas da prova escrita. Acho positivo não ter entrevistas, que julgo serem pouco objetivas.
Os critérios deveriam ser mais explícitos e objetivos

Já participei de reuniões de colegiado e via os professores falando sobre alteração de notas, já soube de casos de candidatos prejudicados ou beneficiados na seleção por sua proximidade ou distância com professores do programa.
Muitas vezes, pede-se nos editais projetos com temáticas que possuam relevância social. Porém, muitos projetos aprovados (e com bolsa) não possuem relevância social alguma. Logo, alguns processos seletivos mostram-se sem coerência.
Muito raramente uma pessoa pobre e negra preencherá os requisitos do processo seletivo do meu ppg
Penso que ainda há uma distância entre o que se deseja alcançar e o currículo do curso
Um pouco do que falei na questão 20. Muitas vezes os critérios são injustos, porque não abarcam a maioria da nossa população (que é negra). Apesar de achar que para fazer um mestrado e um doutorado é preciso ter capital cultural, muitas vezes ele vem a partir do financeiro. E isso nos prejudica. Eu mesma nunca tinha feito cursinho de inglês ou francês, por isso optei por fazer no mestrado, a prova de espanhol, por achar que era mais fácil.
São muitos textos que nem sempre estão disponíveis para fácil acesso na instituição proponente, banca rígida, e muitas vezes quem já possui contatos e mentores é beneficiado no processo. Considero os processos excludentes, não avaliam a capacidade do aluno para contribuir nos espaços ocupacionais em que atuam ou no incentivo à qualificação dos mesmos, privilegiam que já teve acesso a esta dinâmica e pode preparar-se para este processo em si ao longo da formação estudantil, que não é a realidade da população preta periférica que na maioria, estuda, trabalha, dedica-se à atividade doméstica, cria filho, teve educação mais deficiente e ainda é visto dentro d fora da academia como corpo voltado para o trabalho, não para pensar o trabalho.
os critérios não são explicados e não há divulgação de nota. apenas aprovado/reprovado
Dependendo do curso, como foi o meu, não há nenhum contato com pesquisa ou metodologia.
Já participei de reuniões de colegiado e via os professores falando sobre alteração de notas, já soube de casos de candidatos prejudicados ou beneficiados na seleção por sua proximidade ou distância com professores do programa.

22) Você considera que a sua trajetória educacional o preparou para entrar na pós-graduação?

91 respostas



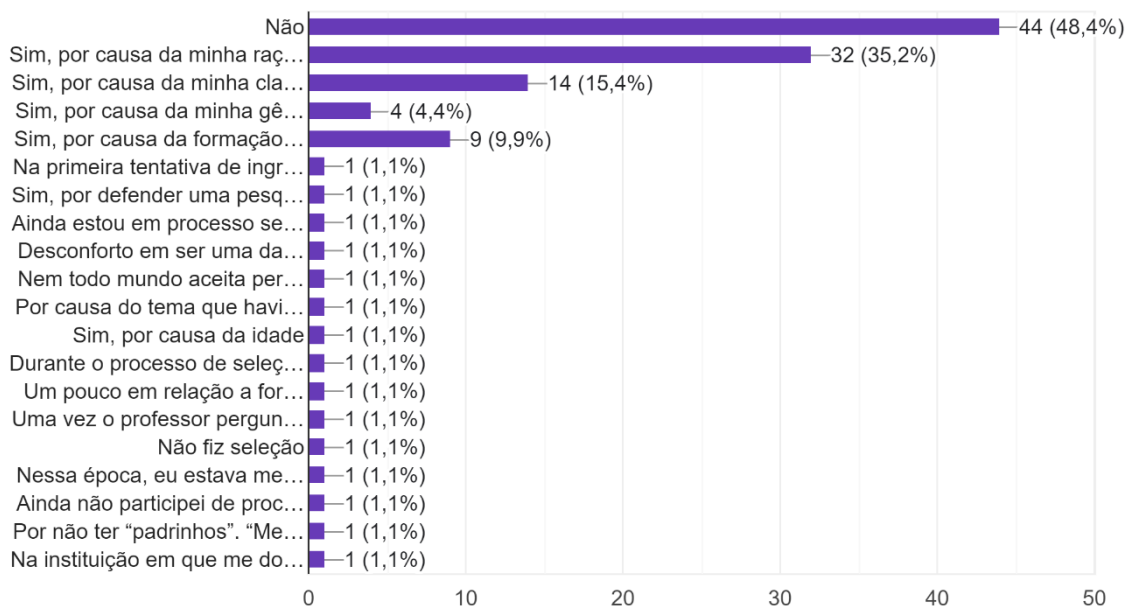
23) Você se considera suficientemente informado sobre a vida acadêmica?

91 respostas



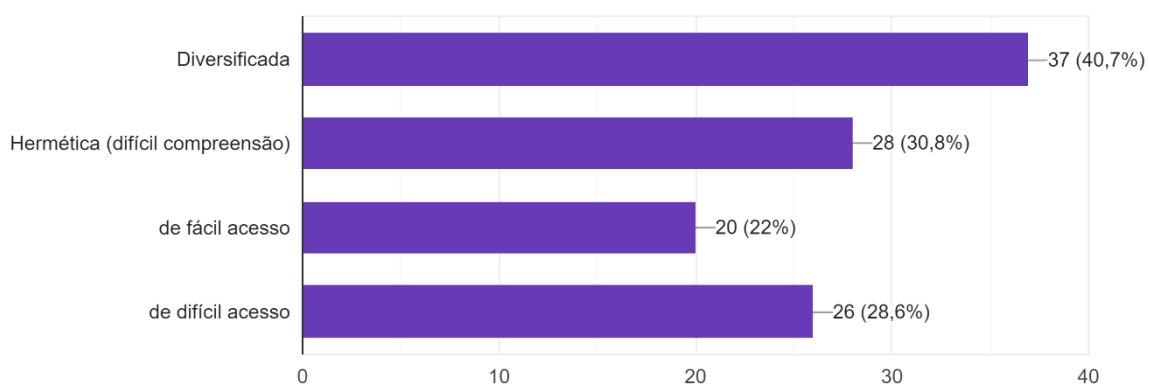
24) Você sofreu algum tipo de desconforto em virtude da sua raça/classe/orientação sexual/formação escolar durante o processo seletivo?

91 respostas



25) Você considera que a bibliografia exigida para o processo de seleção é:

91 respostas



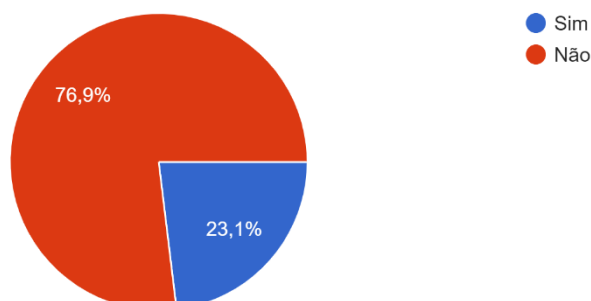
26) Você considera que a banca de seleção apresenta diversidade?

91 respostas



27) Você considera que o corpo docente do programa do qual faz parte ou quer fazer parte está capacitado para lidar com as demandas de um corpo discente diversificado?

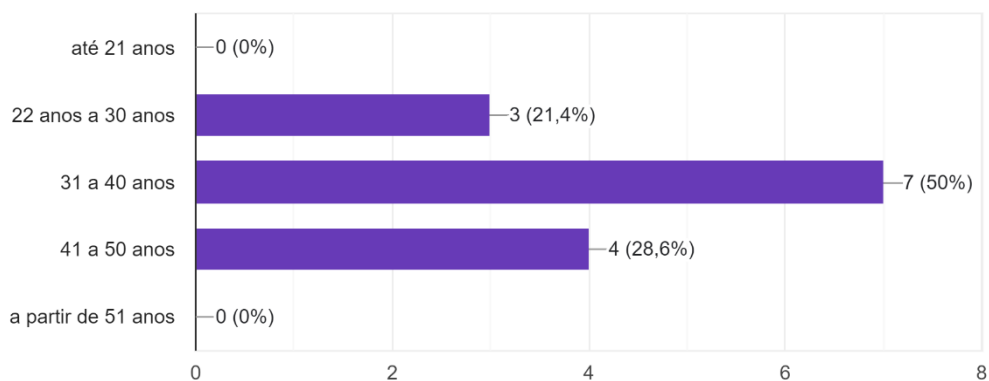
91 respostas



ANEXO II - MAPEAMENTO DOS ALUNOS DO PREPARATÓRIO DA X⁹⁰- 2020

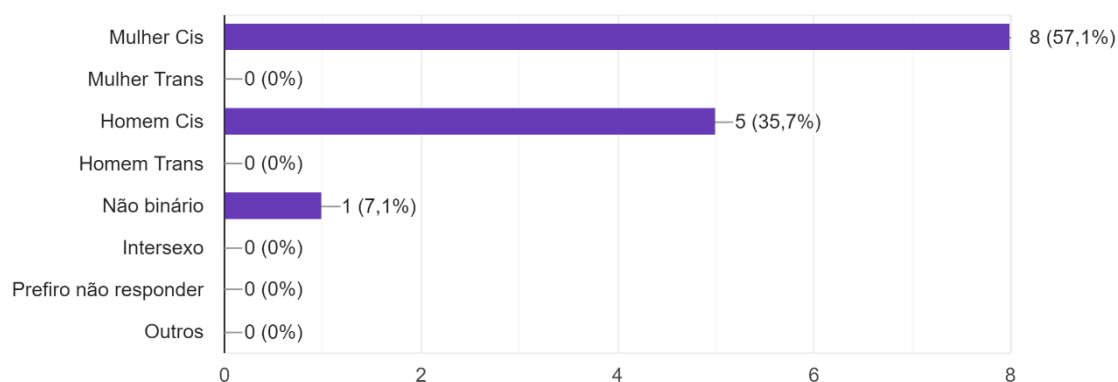
Qual é a sua faixa etária?

14 respostas



Como se identifica?

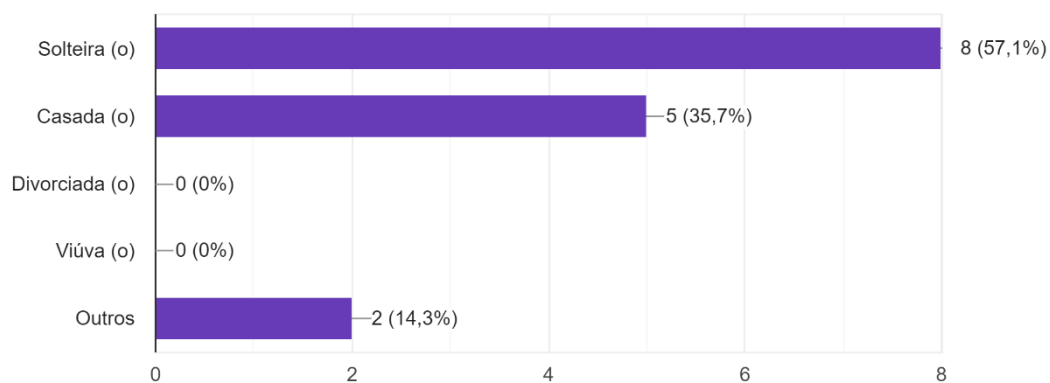
14 respostas



⁹⁰ As três primeiras perguntas do questionário foram suprimidas para que não haja identificação dos participantes.

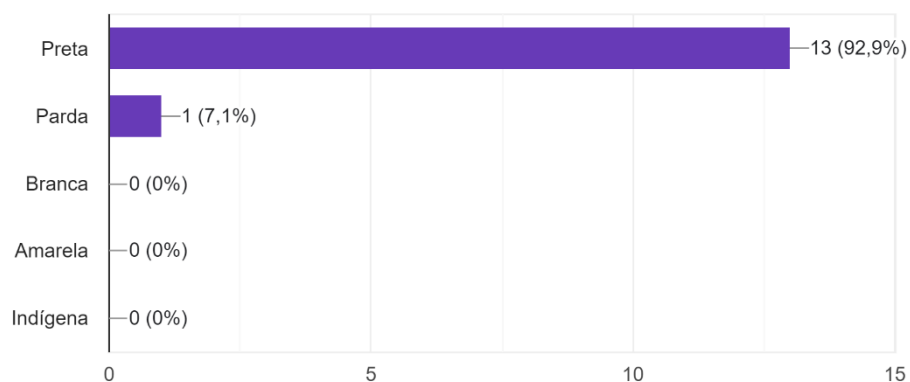
Qual é o seu Estado Civil?

14 respostas



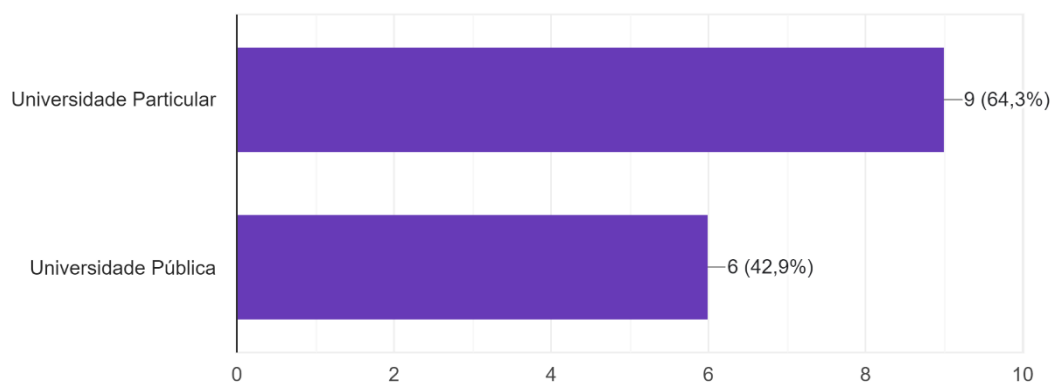
Considerando a classificação usada pelo IBGE, como você define a sua cor ou raça?

14 respostas



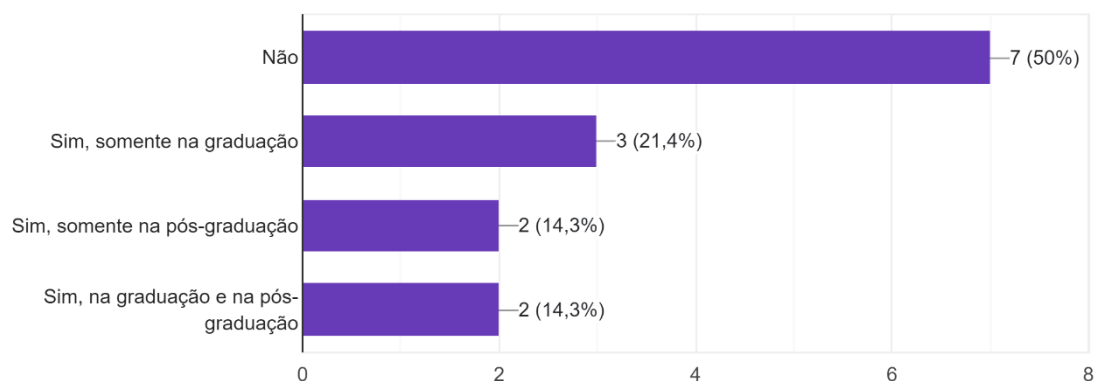
Formação na graduação:

14 respostas



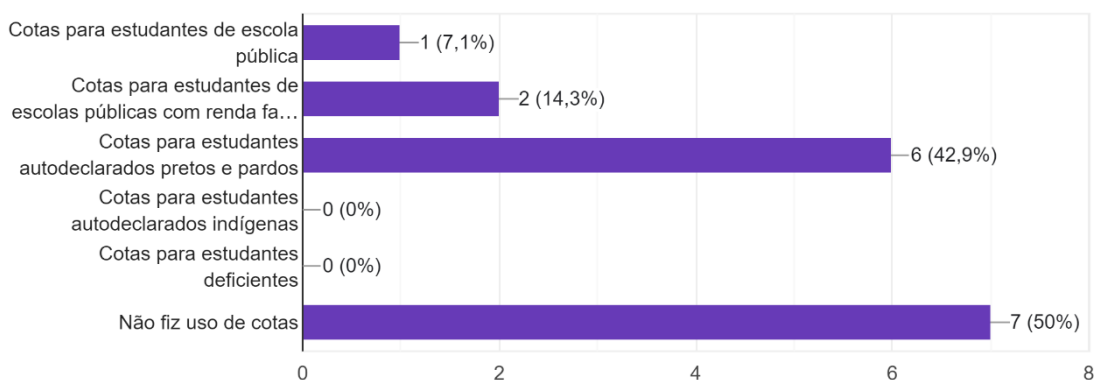
Você fez uso de Política de Ações Afirmativas para ingressar na universidade?

14 respostas



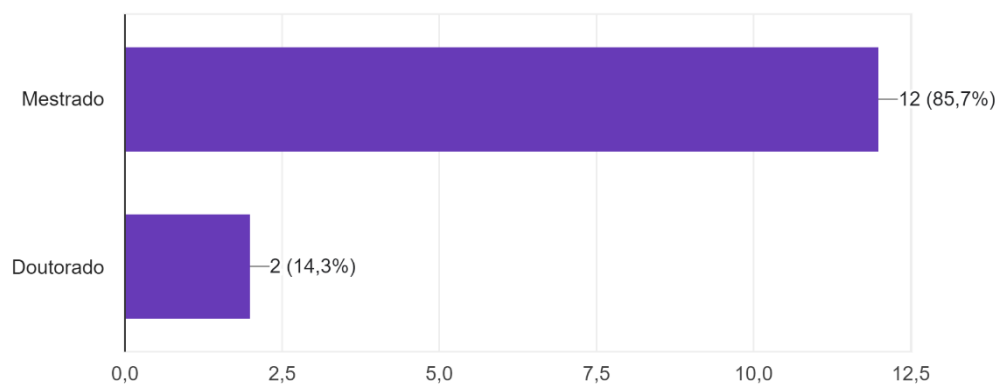
Caso tenha respondido a questão anterior com uma das opções afirmativas, favor responder qual a modalidade abaixo:

14 respostas



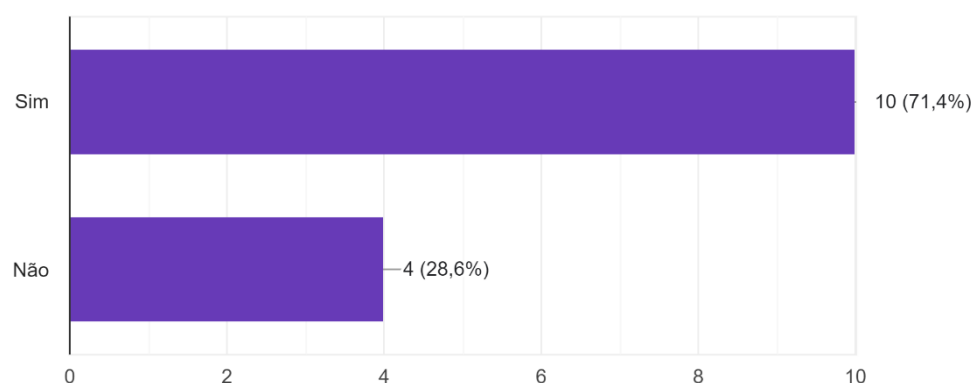
Pretende ingressar em qual modalidade da pós-graduação:

14 respostas

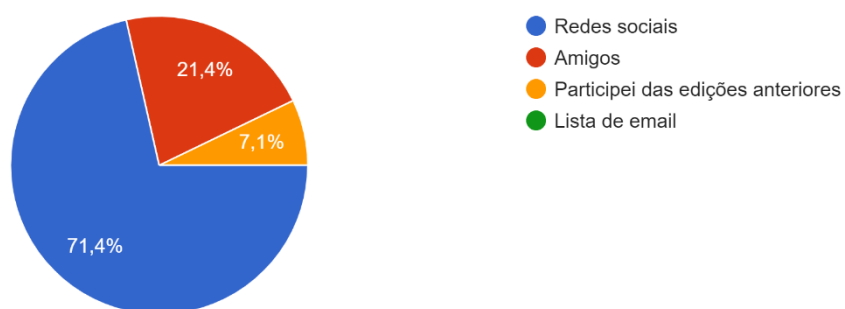


Você foi a primeira pessoa da sua família a ingressar na graduação?

14 respostas

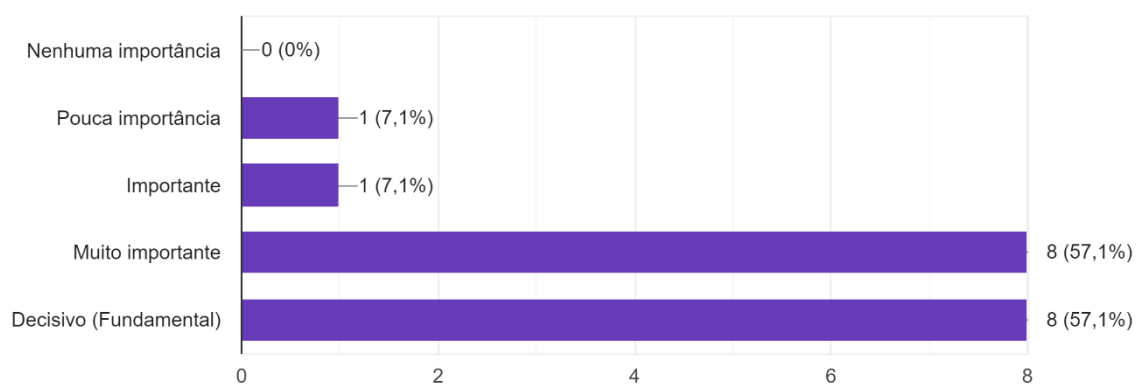


Como ficou sabendo do "Curso Preparatório à seleção da Pós-graduação da X" ?



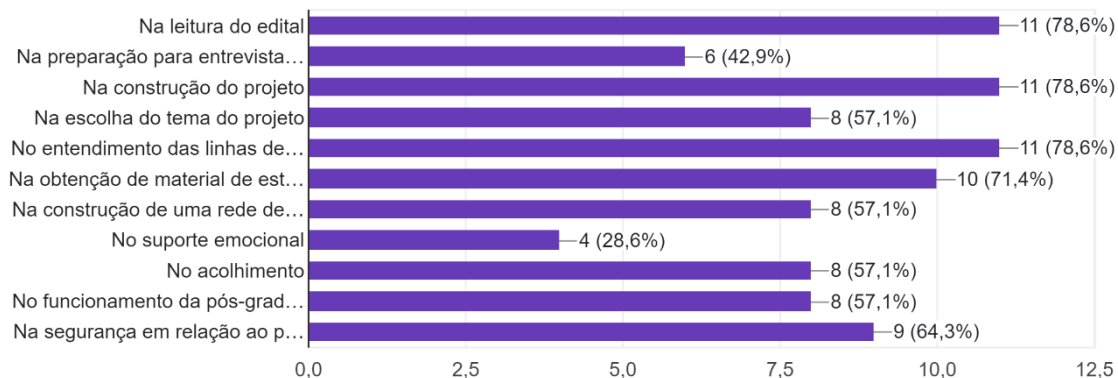
Qual a importância do preparatório no seu percurso na pós-graduação?

14 respostas



Em que aspecto o curso preparatório ajudou você? Marque quantas desejar.

14 respostas

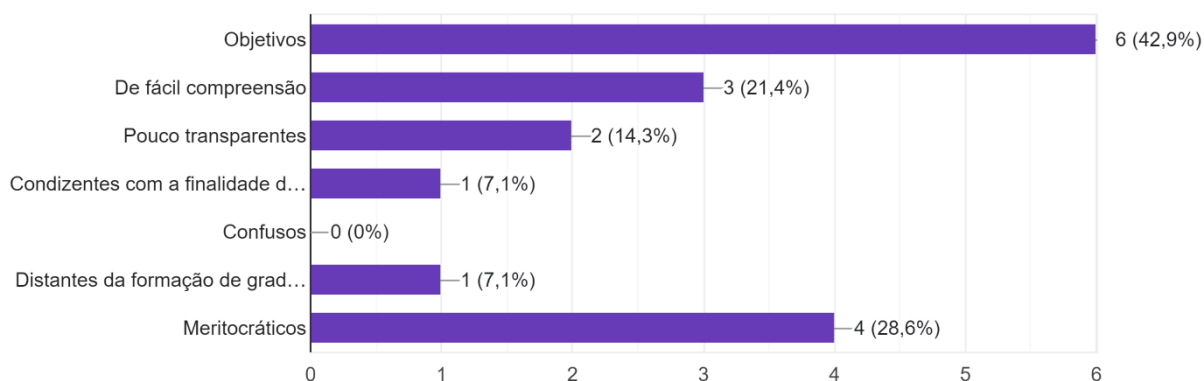


Caso tenha sentido falta algum aspecto, por favor, descreva abaixo:

Não senti falta de nada. Fizeram o que puderam.
Tudo perfeito
Não
infelizmente por conta do trabalho não pude participar mais, apenas dos três primeiros encontros, e lamentei não ter conseguido conciliar ou ter uma alternativa de poder acompanhar as gravações dos encontros virtuais, teria me ajudado mais.
Nenhum aspecto .
não se aplica
não
Não
Não senti
Senti falta de uma abordagem mais voltado para o mercado. No entanto talvez seja uma percepção minha apenas.
Nada para acrescentar
Nada a declarar
Não. Achei bem organizado.

Você considera os critérios de seleção do processo seletivo:

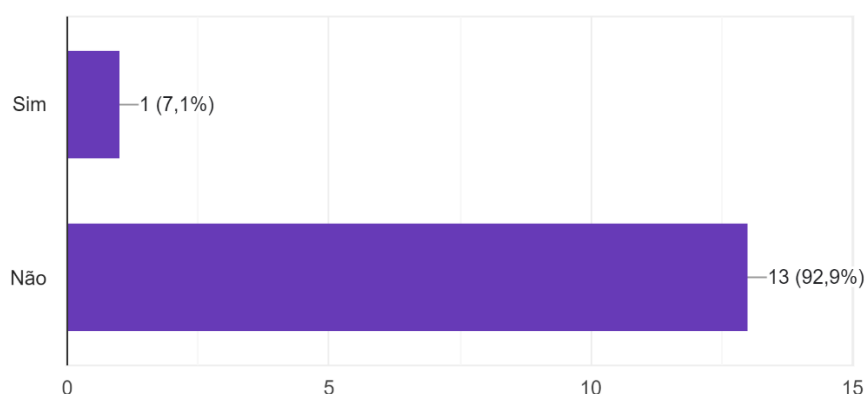
14 respostas



Caso sua percepção seja negativa, justifique sua resposta. (opcional)

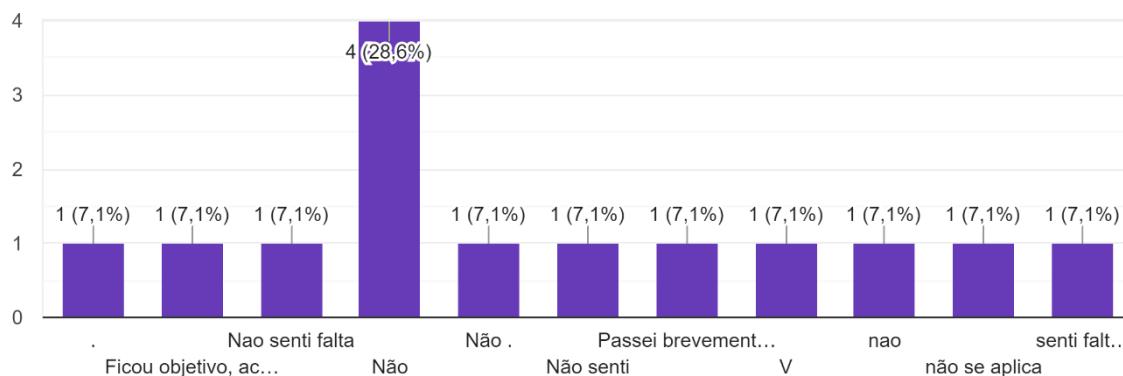
1	A forma como os critérios para ingresso na pós-graduação é construída, de maneira meritocrática, privilegia as pessoas que sempre tiveram acesso à educação de qualidade como domínio de segundo e/ou terceiro idioma, assim como os alunos que cursaram a graduação em instituições que desenvolvem pesquisa, o que faz com que estes saibam minimamente desenvolver projetos de pesquisa para os mais variados fins.
2	porque num país com tanta desigualdade fazer uma universidade é um mérito de poucos. Mesmo sendo públicas o acesso a elas é distante já a educação básica não te fornece o mesmo nível de aprendizado de uma escola particular.
3	Na graduação não necessariamente se aprende ou se recebe estímulo e informação sobre a pós-graduação, poucos amigos meus desenvolveram durante a graduação um currículo interessante para ingressar na pós, muitas vezes por precisarem priorizar outras coisas como trabalho não acadêmico e fora da área de atuação por sobrevivência.

Você sentiu falta de alguma atividade no curso preparatório?



Caso sua resposta seja SIM, justifique sua resposta.

14 respostas



Se possível, por favor, descreva como foi participar do curso preparatório do X no ano de 2020?

Importante não só com todo o suporte como também com rede de amigos que fiz.
Agradeço a acolhida, estão de parabéns, espero que tenha o próximo
Foi ótimo, de grande valia pois me norteou de forma fundamental.
foi muito bom, gostaria de ter participado até o final.
Foi maravilhoso.
Extremamente importante visto que traz à luz informações relevantes sobre o programa (edital, documentações, construção de projeto de pesquisa), professores e suas respectivas linhas de pesquisa. Acredito que o preparatório exerça a função social de democratização do acesso à pós-graduação brasileira, que sempre foi composta majoritariamente por pessoas brancas, tanto na parte discente quanto na docente. Ter acesso ao programa é garantir que alunos negros, pobres e por vezes periféricos, estejam minimamente em pé de igualdade com indivíduos que sempre ou a maior parte da vida tiveram acesso à educação e cultura, além de contribuir para ingresso de novos pesquisadores negros na academia, pesquisadores estes que no futuro poderão ser docentes nas diversas instituições do país. Dito isso, parabenizo a iniciativa e empenho dos alunos negros envolvidos nesse projeto proporcionando um ambiente colaborativo e informativo, minimizando os impactos nocivos como medo e ansiedade durante o processo seletivo.
Ótimo, as pessoas sempre dispostas a tirar dúvidas
No início achei lento e aparentemente o pessoal meio "desorganizado" em relação a datas de encontro etc. Mas um belo dia recebi o e-mail da minha "orientadora do preparatório" e a partir daí foram só flores. Sem ela não teria conseguido ir tão longe. Foi essencial.
Eu não pude participar de todas as atividades, pois estava com o cronograma de trabalho muito apertado (especialmente no dia dos encontros, às terças-feiras). No entanto, entrar em contato com falas norteadoras após um tempo afastada das atividades acadêmicas certamente me ajudou a construir o foco do meu projeto. Ainda não sei o resultado da primeira fase, mas posso dizer que essa orientação do curso foi importante pra mim. Acho a iniciativa muito importante!
Para mim foi histórico. Simplesmente pelo fato de ver pessoas igual a mim naquele espaço. Mesmo diante de uma pandemia. Senti por alguns instantes uma nova oportunidade de realizar um sonho. Isso não teve preço algum.

Esse ano foi a segunda vez que participei. Sendo que na primeira vez entrei no curso super perto da data de entrega do projeto. Como não dominava as práticas e estava a muito tempo fora da Universidade, não consegui entregar o projeto. Esse ano consegui entregar. Participei de uma aula do curso preparatório. O aluno que foi meu mentor me ajudou bastante. Leu meu projeto e me sugeriu dicas.

Eu fiz minha graduação toda e não sabia NADA sobre processo seletivo de mestrado, o PPGCOM foi importantíssimo para eu dar os primeiros passos, me auxiliando na leitura do edital, escrita das primeiras linhas do projeto e também ajudou a entender qual melhor linha de pesquisa, o que era realmente relevante e importante no meu projeto.

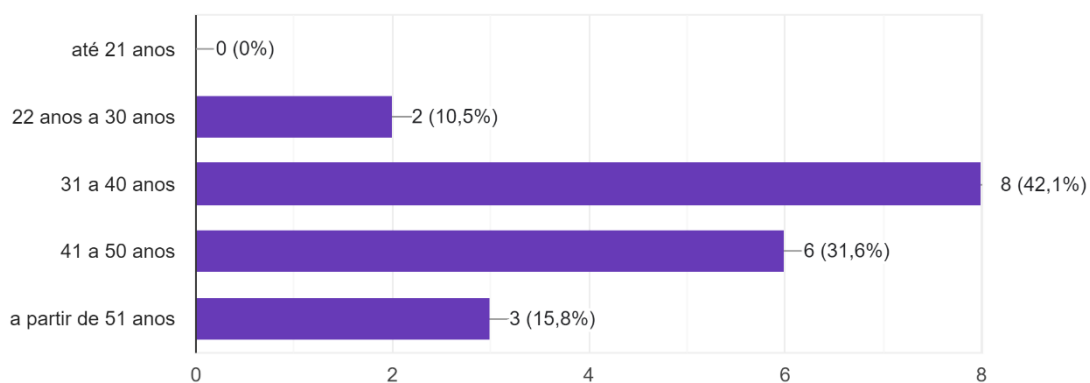
Uma nova experiência, aulas remotas via redes sociais na internet . A interação dos participantes e dos docentes e os discentes da PPGCOM.

O curso preparatório foi bastante elucidativo para entender um pouco as possibilidades de pesquisa.

ANEXO III- Mapeamento dos alunos do preparatório do Y⁹¹ 2020

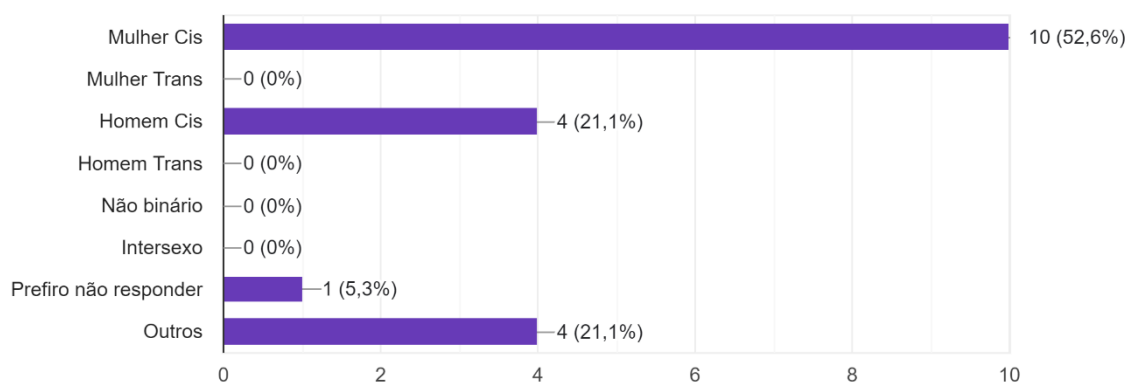
Qual é a sua faixa etária?

19 respostas



Como se identifica?

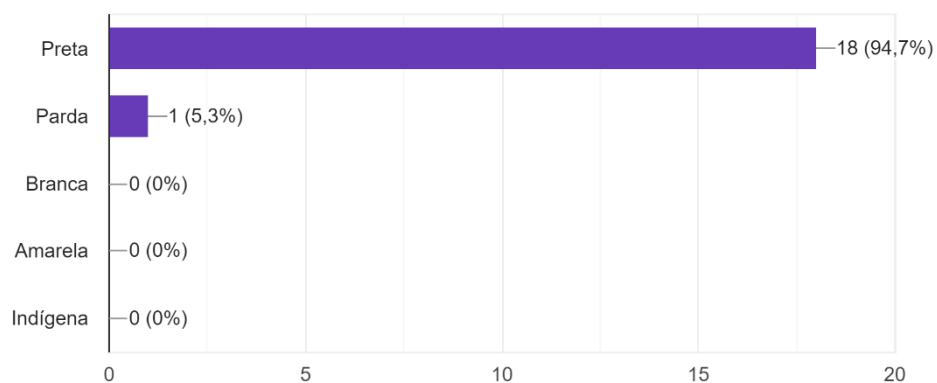
19 respostas



⁹¹ As três primeiras perguntas do questionário foram suprimidas para que não haja identificação dos participantes.

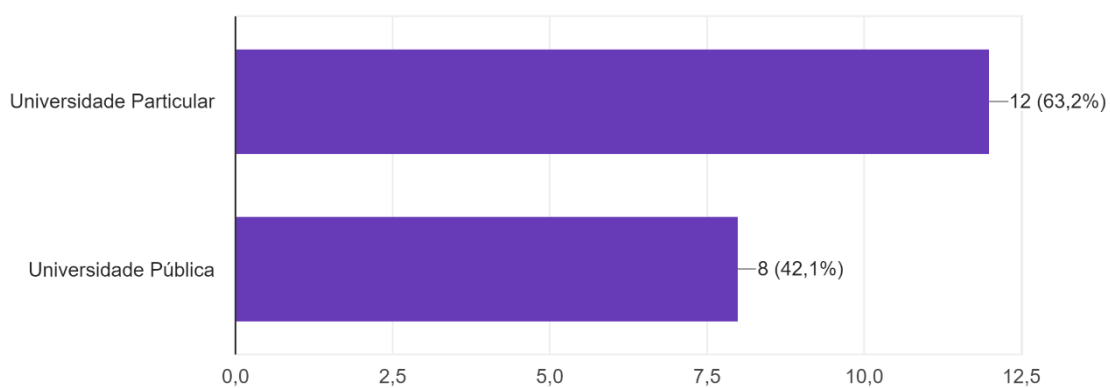
Considerando a classificação usada pelo IBGE, como você define a sua cor ou raça?

19 respostas



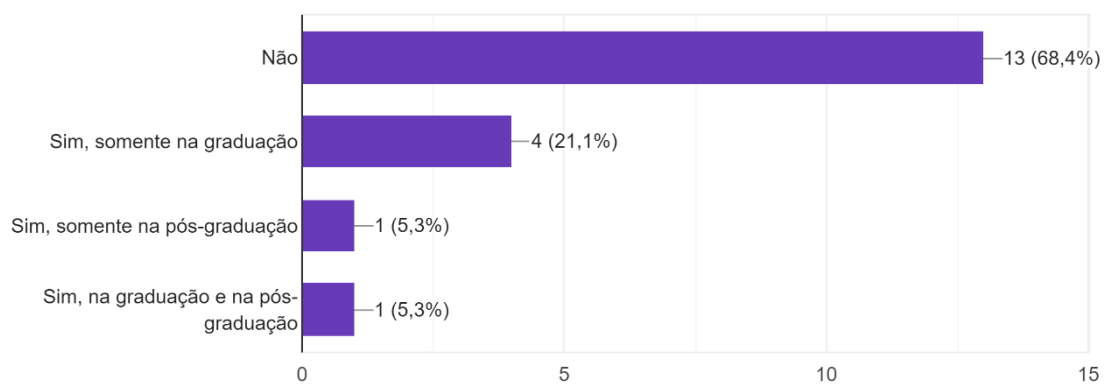
Formação na graduação:

19 respostas



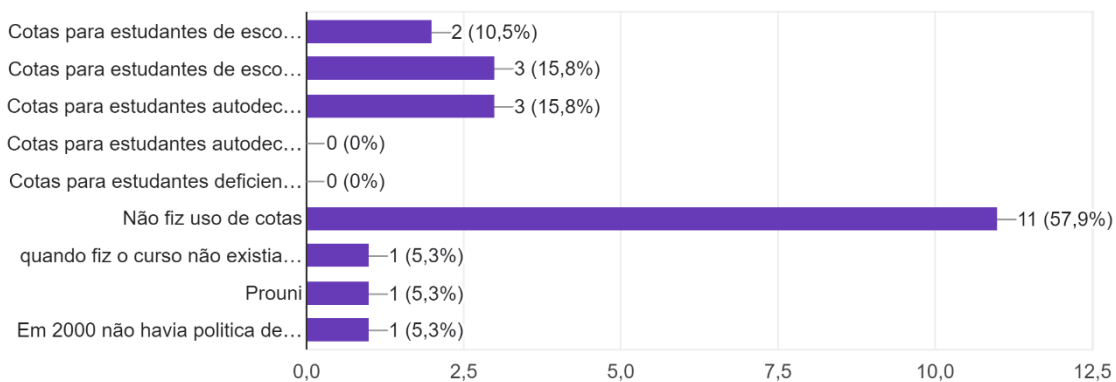
Você fez uso de Política de Ações Afirmativas para ingressar na universidade?

19 respostas



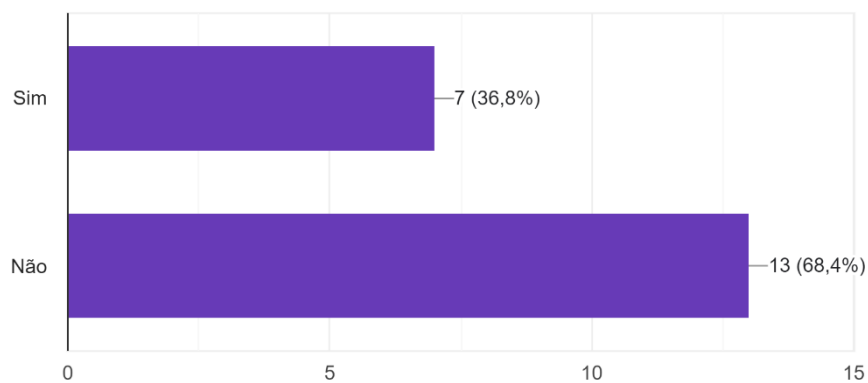
Caso tenha respondido a questão anterior com uma das opções afirmativas, favor responder qual a modalidade abaixo:

19 respostas



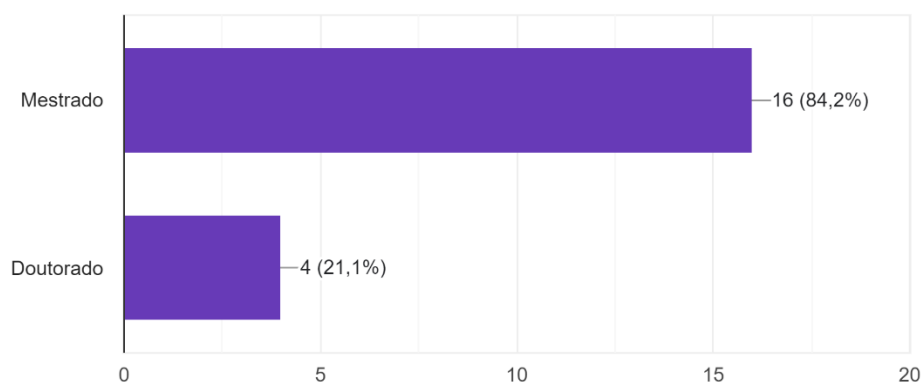
Você considera que a sua trajetória educacional o preparou para entrar na pós-graduação?

19 respostas



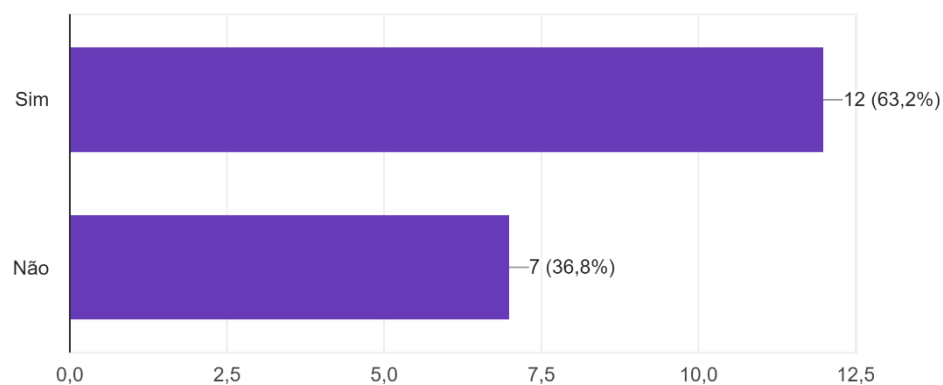
Pretende ingressar em qual modalidade da pós-graduação:

19 respostas



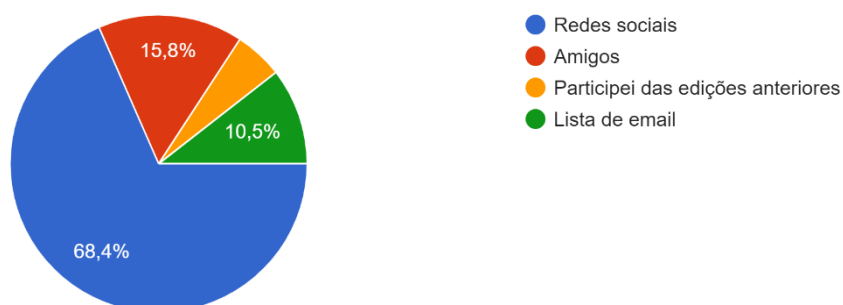
Você foi a primeira pessoa da sua família a ingressar na graduação?

19 respostas



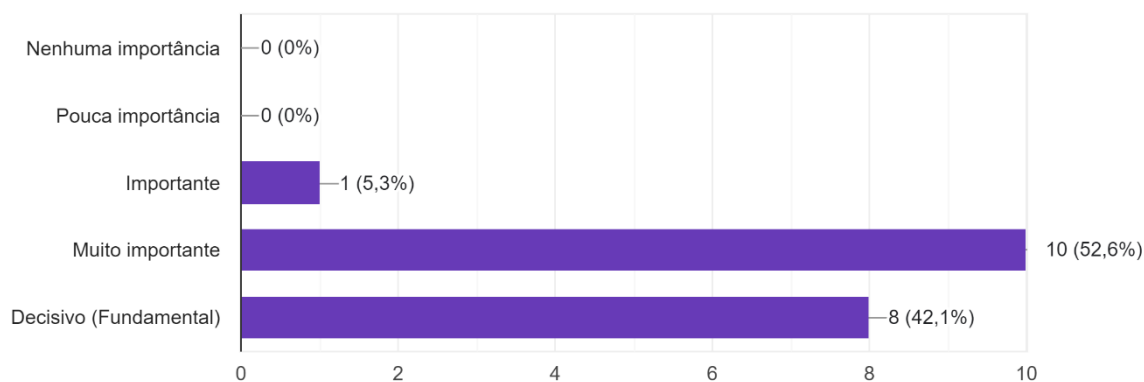
Como ficou sabendo do Curso Preparatório do Y?

19 respostas



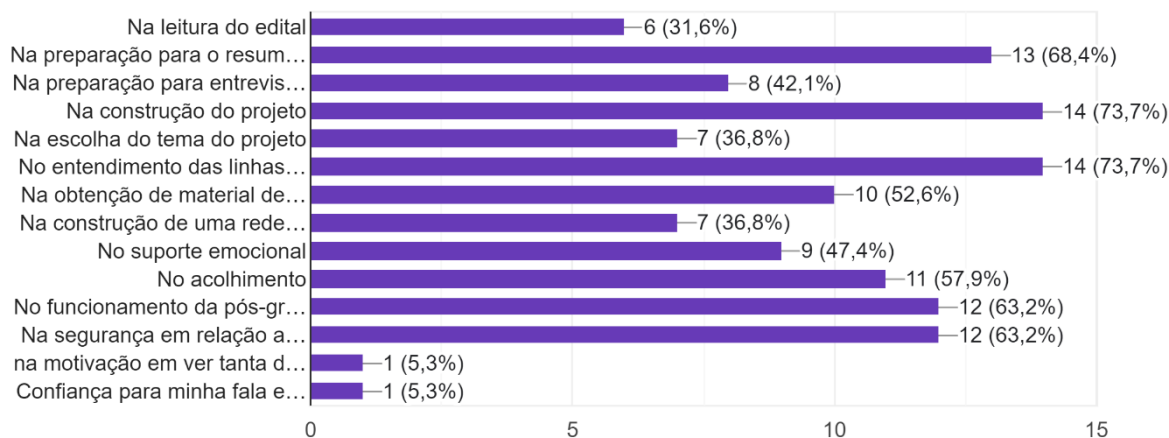
Qual a importância do preparatório no seu percurso na pós-graduação?

19 respostas



Em que aspecto o curso preparatório ajudou você? Marque quantas desejar.

19 respostas

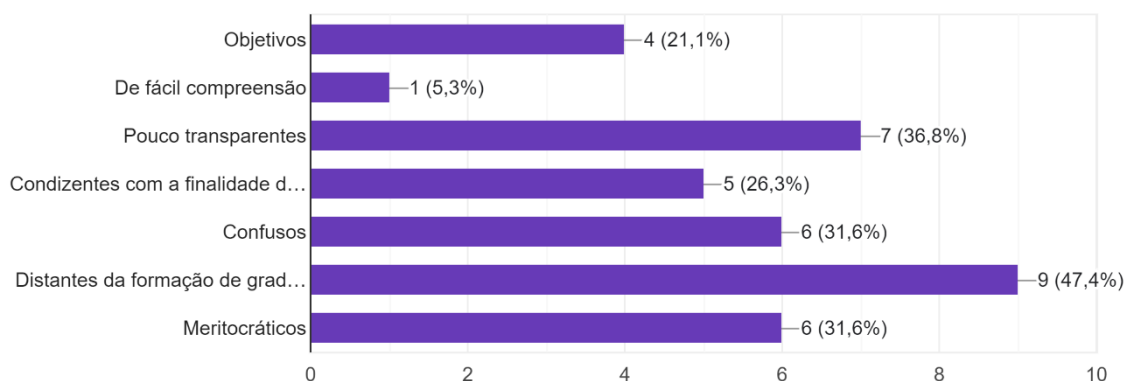


Caso tenha sentido falta de algum aspecto, por favor, descreva abaixo:

Uma simulação de entrevista da Banca
foi tudo contemplado.
Excelente.
não senti
Não senti....
Não
Não tenho falta de nada.
Nenhum
Não senti
Não senti falta de algo
Fui contemplado com os aspectos marcados acima.
Referências bibliográficas
Acredito que o curso dá possibilidades, mas para entender mesmo como montar o projeto e enviar para o orientado correto vocês precisariam de muito mais gente. Por mais que a intenção seja ótima, faltam braços para atender pq a quantidade de pessoas tentando é muito grande. Mas isso não diminui a importância do que vocês fazem.
Nada a acrescentar.
Os tutores ofereceram um excelente explanação e acolhimento, contudo, não me inscrevi.
Introdução às disciplinas
Não.
Nenhum
O acolhimento é fundamental e demonstração que é possível o ingresso.

Você considera os critérios de seleção do processo seletivo:

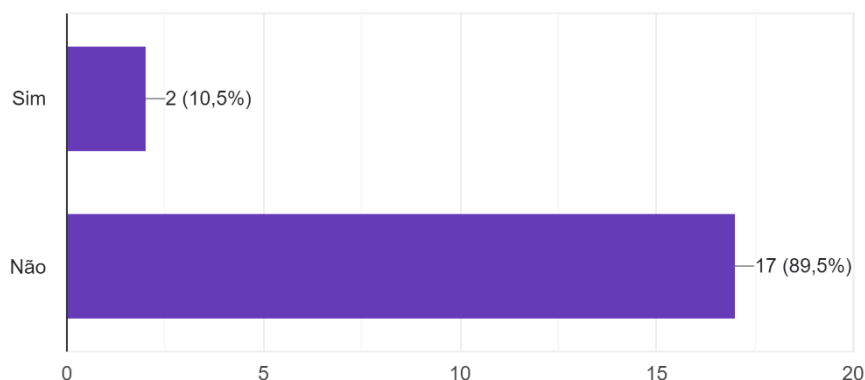
19 respostas



Caso sua percepção seja negativa, justifique sua resposta. (opcional)

Minha resposta não é bem negativa. Mas, a maioria dos cursos não preparam para vida acadêmica, principalmente se for um tecnólogo, o meu caso.
A linguagem é criada para excluir. Não temos clareza do que cada linha se refere e nem com a pesquisa que cada professor está debruçado. Se não consegue/tem apoio de alguém que já está na pós graduação é quase impossível decifrar os códigos. Por isso, o preparatório é tão importante. Muitos de nós é o primeiro da família a acessar a universidade. O que se dirá do Mestrado, doutorado, pós doutorado? Não temos familiares, conhecidos e amigos que acessaram. A rede que se constitui a partir do preparatório é fundamental para viabilizar a nossa inserção.
Ao meu ver, os critérios de seleção do processo seletivo são pouco conhecidos para um recém graduado. Pouco se sabe as estruturas de um programa, o modelo de um pré-projeto, a dinâmica das disciplinas e dos grupos de pesquisa, mesmo que de modo primário. Só fui estar ciente de certas burocracias por correr atrás de modo independente. Acredito que há uma distância, pouco diálogo entre a graduação e a pós.
Por ser oriundo de escola da rede pública e aluno de graduação em universidade particular que não alia o tripé - Ensino , Pesquisa e Extensão da Universidade Pública encontro mais dificuldade para entender o preparo e não me sendo preparado. A preparação via cursos preparatórios tem sido fundamental.
A escrita acadêmica é pouco valorizada na graduação e quando vamos para a pós percebemos que existe um grande abismo.
Considero que os critérios utilizados pela banca são muito subjetivos, ficando a cargo dos professores fazerem as escolhas do que consideram estar de acordo com o programa.
A política afirmativa de ingresso para o curso de mestrado Z é a mais justa. O edital para ingresso no mestrado do curso de direito na mesma Universidade é diferente. Observa-se que o edital deste último, necessário teste de inglês, a nota mínima e ainda não há isenção de taxa de inscrição.

Você sentiu falta de alguma informação e/ou atividade no preparatório?



Caso sua resposta seja SIM, justifique sua resposta:

Achei o curso ótimo, abriu minha visão
não senti falta
Foi satisfatório.
Embora eu compreenda perfeitamente os limites do preparatório, eu senti falta de um espaço de leitura dos nossos resumos expandidos e orientações mais específicas. Muito do preparatório se deu a partir da oralidade, mas nem todas as pessoas se sentem autorizadas a falar. Principalmente se tratando do público que o curso pretende atingir.
Não senti nada.
Não
Não
não
A resposta foi não
Não senti falta de algo
Não
Material didático
minha resposta foi não
Todas as informações foram passadas.
Não sei dizer
Introdução às disciplinas
Não senti.
Nenhuma
Mesmo para os não aprovados na primeira fase os candidatos poderiam continuar no grupo de estudos.

Se possível, por favor, descreva como foi participar do curso preparatório da Y no ano de 2020?

Foi gratificante perceber que pessoas que conseguiram ingressar olhar para trás e perceber várias outras pessoas tentando e estender a mão...
Um dos pontos foi o que mencionei sobre me sentir acolhida e integrada - porque não era a única preta no curso. Eu senti em todos que deram o curso que eles não apenas apresentaram e discutiram conteúdos, eles também passaram afeto e empatia nas falas ao falarem sobre suas experiências, confessarem que também sentiram e sentiam inseguranças, mas, que devíamos tentar sim o processo, por que devemos e podemos ocupar estes espaços.
Foi maravilhoso. Adquiri muito conhecimento mesmo não tendo utilizado neste ano. O preparatório não pode acabar. Algum dia, quando eu "crescer", se eu tiver a oportunidade de ajudar, será uma honra para mim. Gratidão.
Eu já tinha participado do curso anteriormente. Foi uma experiência diferente por conta da virtualidade. Ao mesmo tempo que afasta em algum sentido também dá a possibilidade de que pessoas de outros estados possam participar e até mesmo de que a gente consiga garantir maior assiduidade. A experiência foi incrível, ampliou bastante o meu olhar sobre o meu objeto de pesquisa, a linha de pesquisa e o próprio Programa. Sou grata aos realizadores por disponibilizarem seus tempos e energia para contribuir com a inserção de mais negros e indígenas na pós graduação.
Foi ótima! pude aprender muita coisa no curso.
Foi muito bom ouvir o pessoal que participou dos encontros. As dicas foram valiosas.
Foi um a experiência relevante.
Fez toda a diferença pra mim. Não consegui me inscrever no mestrado do RJ, mas consegui me inscrever pra Federal do Ceará, onde minha família está. Estou em Porto Alegre. Mesmo tendo tido uma gama de privilégios econômicos, já tem um tempo que tenho dificuldades por questão de cor e raça para entrar na universidade e com duas filhas pequenas as dificuldades vão aumentando. Muito obrigada, coletivo. Nem sei se passei na primeira etapa, mas já queria abraçar vocês!
Simplemente maravilhoso. Excelentes palestrantes, acolhimento ímpar. Paciência, trocas, simplicidade. ou só gratidão! Espero fazer jus a todo o conhecimento recebido. <3
Não consegui participar integralmente do preparatório por choque de horários com outras obrigações, mas dos encontros que pude estar presente sem dúvida alguma o fator de acolhimento e direcionamento para prestar um concurso à pós-graduação foram essenciais. O comprometimento e a organização dos envolvidos no coletivo de discentes auxiliaram bastante, sobretudo, com materiais adicionais disponibilizados posteriormente. Mesmo de forma remota, me senti pertencente ao grupo!
Na verdade, busquei outros editais, mas pretendo disputar para o Mestrado ou Doutorado no PPGCOM.
Gratificante, conhecer pessoas e experiência e firmas de preparação
Foi muito importante porque a pós-graduação nas universidades públicas é um túnel sem luz no fim. Todas as informações e o funcionamento do processo é para excluir mesmo e o preparatório me ajudou a perceber que tem como, pelo menos, tentar. Não consegui entrar, mas vi que há estratégias e há pessoas preocupadas em dividi-las com seus pares.
Fundamental, pois conhecemos melhor o ponto de vista da academia quanto aos autores preferidos, e a segurança emocional que é importante nesse processo.
Uma experiência excelente!
O preparatório estimulou a pesquisa sobre branquidade
Foi excelente. Havia algumas lacunas no meu projeto que estava tendo dificuldade em resolver, mas que consegui com o curso. Foi excelente.
Foi uma experiência enriquecedora e gratificando, possibilitou-me vislumbrar a possibilidade de entrar em um mestrado.

Foi muito importante um grupo de apoio emocional e sobretudo a demonstração de diversidade intelectual. Foi um projeto inteligente, estratégico que pensou de forma ampla as dificuldades de acesso ao curso de Mestrado e Doutorado. Quando digo pensado de forma ampla, inteligente, estratégica, é entender que um aluno bolsista ou de escola pública provavelmente não é proficiente em inglês ou outra língua estrangeira, tem tempo reduzido para pesquisa porque necessita trabalhar desde muito jovem, a dificuldade do pagamento da taxa de inscrição, eu observei que o edital do programa foi o mais justo para candidatos cotistas. Pode -se comparar com o edital para ingresso Pós-Graduação curso de Direito UFRJ, somente possui algumas vagas reservadas sem eficaz estratégia para ingresso de cotistas.