

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
CURSO DE HISTÓRIA

LARISSA CHAGAS DANIEL

Narrativas de estudantes negros e negras sobre o racismo no contexto da política de cotas em Jaraguá do Sul (SC)

FLORIANÓPOLIS

2020

LARISSA CHAGAS DANIEL

Narrativas de estudantes negros e negras sobre o racismo no contexto da política de cotas em Jaraguá do Sul (SC)

Trabalho Conclusão do Curso de Graduação em História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do Título de Bacharel/Licenciado em História.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Clarícia Otto

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Daniel, Larissa Chagas
Narrativas de estudantes negros e negras sobre o
racismo no contexto da política de cotas em Jaraguá do Sul
(SC) / Larissa Chagas Daniel ; orientador, Clarícia Otto,
2020.
83 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em História,
Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. História. 2. Ações Afirmativas. 3. Racismo. 4.
Narrativas. 5. Memória. I. Otto, Clarícia. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Graduação em História. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
COLEGIADO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE TCC

Aos vinte e um dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte, às quinze horas, através de videoconferência, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos seguintes membros, Prof^a. Clarícia Otto (Orientadora e Presidente); Prof^a Lara Rodrigues Pereira (Titular); Prof^a. Luíza Vieira Maciel (Suplente), designados pela Portaria TCC nº44/HST/CFH/2020, a fim de arguirem sobre o Trabalho de Conclusão de Curso da acadêmica **Larissa Chagas Daniel**, intitulado: **“Narrativas de estudantes negros e negras sobre o racismo no contexto da política de cotas em Jaraguá do Sul (SC)”**. Aberta a Sessão pela Senhora Presidente, a acadêmica expôs o seu trabalho. Terminada a exposição dentro do tempo regulamentar, a mesma foi arguida pelos membros da Banca Examinadora e, em seguida, prestou os esclarecimentos necessários. Após, foram atribuídas, pelos membros da banca as seguintes notas: Prof^a. Clarícia Otto, nota 10,0, Prof^a. Prof^a Lara Rodrigues Pereira, nota 10,0, Prof^a. Luíza Vieira Maciel, nota 10,0, sendo a acadêmica aprovada com a nota final 10,0 (DEZ). A acadêmica deverá entregar na Coordenadoria do Curso de Graduação em História em versão digital, o Trabalho de Conclusão de Curso em sua forma definitiva, até o dia 28 de julho de 2020. Nada mais havendo a tratar, a presente ata será assinada pelos membros da Banca Examinadora e pela candidata.

Florianópolis, 21 de julho de 2020

Prof^a. Clarícia Otto (Orientadora):



Documento assinado digitalmente
Clarícia Otto
Data: 21/07/2020 16:13:05-0300
CPF: 675.242.229-04

Prof^a. Prof^a Lara Rodrigues Pereira (Titular):



Documento assinado digitalmente
Lara Rodrigues Pereira
Data: 22/07/2020 00:22:06-0300
CPF: 033.549.159-60

Prof^a. Luíza Vieira Maciel (Suplente):



Documento assinado digitalmente
Luíza Vieira Maciel
Data: 23/07/2020 12:23:57-0300
CPF: 074.351.879-92

Larissa Chagas Daniel (Candidata):



Documento assinado digitalmente
Larissa Chagas Daniel
Data: 23/07/2020 17:42:16-0300
CPF: 010.519.939-70



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
Campus Universitário Trindade
CEP 88.040-900 Florianópolis Santa Catarina
FONE (048) 3721-9249 - FAX: (048) 3721-9359

Declaração

Declaro que a acadêmica **Larissa Chagas Daniel**, matrícula nº 15101726, entregou a versão final de seu TCC cujo título é “Narrativas de estudantes negros e negras sobre o racismo no contexto da política de cotas em Jaraguá do Sul (SC)”, com as devidas correções sugeridas pela banca de defesa.

Florianópolis, 26 de julho de 2020.



Documento assinado digitalmente
Clarícia Otto
Data: 26/07/2020 16:40:45-0300
CPF: 675.242.229-04

Prof^a Dr^a Clarícia Otto

Orientadora

Dedico este trabalho à professora Mônica Martins da Silva,
pela atenção e cuidado nesta trajetória;
e aos estudantes que compartilharam suas histórias.

Agradecimentos

Começo aqui não só agradecendo, mas gostaria de também dedicar esse trabalho, essa minha pequena contribuição a Dona Adriana, minha mãe. Mãe você é responsável por plantar a semente do questionar e conhecer. Não só esse conhecimento das leituras, dessas também, mas aquele aprendido no cotidiano das lutas, das passeatas, das assembleias sindicais, dos movimentos sociais e culturais que nos fez participar mesmo que como espectadores quando crianças. Agradeço pelo amor e desamor, que me faz cair, levantar e continuar, e observar o mundo com muito mais vigor.

Agradeço aos meus irmãos, pois não estou só, sem eles não estaria aqui. A minha irmã Talitta a imensa gratidão pelas leituras do texto e sua dedicação e cuidado com meus erros e acertos, e pelo constante incentivo e fé na minha pessoa.

Quero agradecer a Rose, minha companheira, sem você este trabalho não teria sido possível. Cada palavra aqui é resultado do seu apoio incondicional tanto material, como emocional. Obrigada por estar ao meu lado, pela paciência, carinho, amor.

Meu muito obrigada aos amigos Klecinha e Valmir que seguraram minha mão na ponte pênsil desta travessia; ao Lino, Nathalia e Giana pelos encontros e reencontros, por dias de luta partilhados, pelas alegrias e tristezas que trouxeram sentido a vida em Jaraguá do Sul. A Feibriss, pela tradução do resumo, mas também por grande parte desta reflexão aqui presente, por nossas semelhanças e diferenças, por acolher minhas demandas, por mostrar as possibilidades de existir nesse mundo. Agora que escrevo agradeço também a May, Aline, Jeff, Ana e Gabi pela presença em diferentes momentos.

Obrigada a Mônica Martins da Silva, que orientou toda essa escrita, por respeitar minhas dificuldades e ausências, mas principalmente pelo cuidado e apoio nas críticas. À Clarícia Otto por ter aceitado assumir a orientação e banca na fase final desta etapa, meu muito obrigada.

Agradeço ao Instituto Federal de Santa Catarina por ter possibilitado as diversas experiências que são partes desta pesquisa, as meninas da Coordenadoria Pedagógica do campus Jaraguá do Sul - Centro, em especial a Priscila e Juliana pelas trocas, ideias e crescimento proporcionado pela nossa convivência. Por fim, a todos que participaram do projeto "As trajetórias dos estudantes negros e negras do IFSC câmpus Jaraguá do Sul -

Centro" que compartilharam seus conhecimentos e potência, e mais importante aos estudantes que confiaram suas histórias e memórias.

"Libertar a memória, não é História de minoria."

Nega, Primitivo, Strumiê, Ridxblvn.

RESUMO

Este trabalho se propôs a analisar cinco entrevistas de jovens estudantes, as quais são resultado do projeto "As trajetórias dos estudantes negros e negras do IFSC, campus Jaraguá do Sul - Centro", realizado no ano de 2018, no Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Jaraguá do Sul, Centro. Essas narrativas de trajetórias escolares e de vida apresentam elementos que contribuem nas reflexões acerca do racismo e identidade no contexto das políticas de cotas raciais. Observar as diferenças e semelhanças destas trajetórias além de manifestar as nuances do racismo, serve para perceber como outras categorias se relacionam e tornam mais complexa esta opressão. Considerar o contexto das cotas raciais, as disputas travadas em diversas áreas do conhecimento e presentes no debate público se mostra produtivo diante da relevância e impacto nas reflexões presentes nas narrativas, e, portanto, imprescindível nesta pesquisa de História Oral.

Palavras-chave: Racismo; Memória; Narrativas; Ações afirmativas.

ABSTRACT

This work aimed to analyze five interviews of young students, which resulted from the project "The trajectories of black students at IFSC – Jaraguá do Sul campus – Downtown", held in 2018, at the Federal Institute of Santa Catarina – Jaraguá do Sul Campus – Downtown. These narratives of educational and life trajectories present elements that contribute to reflections about racism, identity in the context of racial quota policies. The observation of the differences and similarities of these trajectories, in addition to manifesting the nuances of racism, are useful to understand how other categories relate and make this oppression more complex. It is productive, and therefore essential in this research of Oral History, to take into account the context of racial quotas, the disputes in different areas of knowledge and present in the public debate considering the relevance and impact on the reflections present in these narratives.

Keywords: Racism; Memory; Narratives; Affirmative actions.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas

CNE Conselho Nacional de Educação

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFSC Instituto Federal de Santa Catarina

SEPPIR Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

STF Supremo Tribunal Federal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 AÇÕES AFIRMATIVAS, COTAS RACIAIS E O CONTEXTO INSTITUCIONAL DO IFSC	20
1.1. Ações afirmativas apropriação e experiências no contexto brasileiro.	21
1.2. Das ações as reações: cotas raciais uma conquista no contexto das lutas e disputas.	27
1.3. O projeto "As trajetórias dos estudantes negros e negras do IFSC câmpus Jaraguá do Sul - Centro" e a política de cotas do IFSC.	37
2. MEMÓRIA E IDENTIDADE NAS NARRATIVAS DE ESTUDANTES DO IFSC	43
2.1. História oral como método de análise.	44
2.2. Trajetórias de estudantes negros no contexto das políticas de ações afirmativas.	48
2.2.1. Quem é negro no Brasil?	57
2.2.2. Cotas: mérito ou vantagem?	65
2.2.3. Quem é pobre no Brasil?	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
Entrevistas	85
ANEXO A - Questionário aplicado no projeto "As trajetórias dos estudantes negros e negras do IFSC câmpus Jaraguá do Sul - Centro".	86
ANEXO B - Roteiro de entrevista aplicado no projeto "As trajetórias dos estudantes negros e negras do IFSC câmpus Jaraguá do Sul - Centro".	90
ANEXO C - Imagens do Câmpus IFSC - Jaraguá do Sul	91

INTRODUÇÃO

Num pequeno esforço para lembrar quando foi a primeira vez que ouvi sobre cotas, eu retorno para o ano de 2005, quando cursava o terceiro ano do ensino médio e numa aula de história a professora organizou um debate sobre o tema. Talvez esse não tenha sido propriamente meu primeiro contato, mas é a experiência que ficou marcada na memória como primeira. Naquele momento, eu já tinha uma opinião favorável às cotas, hoje não saberia dizer quais eram meus argumentos na época, mas quero acreditar que a minha trajetória pessoal, meu envolvimento no movimento estudantil, e até mesmo a história da minha mãe podem ter contribuído no meu posicionamento. Minha mãe como muitas outras pessoas negras que apesar de inúmeras tentativas para ingressar no ensino superior, enfrentava a barreira do vestibular, e sem condições financeiras de recorrer ao ensino privado, assim ela ensinou a mim e meus irmãos a valorizar a educação pública, gratuita e de qualidade. A sua admiração por Paulo Freire, o gosto pela leitura e sua luta para concluir a faculdade de pedagogia são as memórias da minha infância. Em contraposição não lembro de ter consciência sobre o racismo, ou seja, minha opinião sobre cotas não parecia estar conectada com o reconhecimento do racismo na sociedade, ou suas sutilezas. Minha trajetória parece impulsionar essa pesquisa, que pode ser compreendida como uma continuidade do trabalho iniciado no projeto "As trajetórias dos estudantes negros e negras do IFSC câmpus Jaraguá do Sul centro" realizado coletivamente por todos envolvidos em cada etapa.

Quando em 2016 eu ingressei no Instituto Federal de Santa Catarina, como cotista no cargo de assistente de alunos, além dos problemas enfrentados no processo, percebi que havia na instituição uma nebulosidade no debate acerca de cotas e relações raciais, que poderia ser específico do câmpus localizado na cidade de Jaraguá do Sul, cidade que valoriza e se orgulha da colonização e imigração alemã, o que muitas vezes resulta no apagamento de outros grupos que compõem essa história. Mas, aos poucos, observei que mesmo interessada no tema, eu desconhecía o histórico da política de cotas no Brasil, assim como suas particularidades, seus arranjos, o debate e disputas políticas envolvidas, que são parte da luta e história do movimento negro, e o quanto sua existência poderia reconfigurar as relações raciais no Brasil, ou seja, uma série de questões que estão presentes no cotidiano, principalmente se considerar

o fato de estar inserida numa instituição de ensino que tem a obrigatoriedade de efetivar a política de cotas.

Sobre as cotas raciais, elas ganham visibilidade no cenário brasileiro no início dos anos 2000, quando são implementadas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro. Considerando a longa trajetória de demandas do movimento negro principalmente no campo educacional, algumas ações do estado e eventos como o I Plano Nacional de Direitos Humanos de 1996, e a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata de Durban em 2001, marcam esse processo de implementação que impulsionam as cotas raciais no Rio de Janeiro e a aprovação da Lei 10.639 de 2003, que torna obrigatória o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira. Esse contexto, permeado por discussões em diversos espaços, como mídias e instituições de ensino torna-se imprescindível para pensar as relações raciais no Brasil, e suas novas configurações.

Frente a algumas dessas demandas do ambiente educacional, em 2018, é realizado no Instituto Federal de Santa Catarina o projeto "As trajetórias dos estudantes negros e negras do IFSC câmpus Jaraguá do Sul - Centro", que teve como objetivo, além de analisar as trajetórias escolares desses estudantes, também observar as opiniões e o conhecimento acerca das políticas de ações afirmativas da instituição. Foi a partir do material produzido neste projeto que surge a pesquisa em questão, cuja proposta é analisar as narrativas dos estudantes negros e negras sobre suas trajetórias escolares, e observar como a memória do racismo cotidiano são elaboradas no contexto das ações afirmativas e como articula-se com construção de identidades racializadas.

Desde que ingressei no IFSC enquanto servidora, e envolvida nos trabalhos relacionados às ações afirmativas algumas questões me acompanham, uma delas é: qual a relação de pertencimento dos sujeitos com as políticas públicas de caráter afirmativo, em específico das cotas raciais? O que me afeta é pensar a complexidade em torno de ser negro, ocupar o espaço institucional, a relação de ser ou não cotista. No decorrer do tempo outras situações tornam essas questões mais presentes, uma desta é o enfrentamento ao racismo na instituição, interessava então observar como estudantes negros e negras poderiam apresentar estes relatos, como se dava o processo de identificar essas ocorrências.

Outro ponto é a necessidade de avaliar as políticas de cotas, desde sua implementação em diferentes instituições é possível atentar para diversas pesquisas que se debruçaram na análise de diversos aspectos que podem estar envolvidos desde a aplicação da política como a

permanência de estudantes cotistas. No IFSC ainda são poucas as pesquisas sobre ações afirmativas, e também avaliações e ações da própria instituição para tratar do tema das cotas. O processo de inscrição e ingresso na instituição por parte dos estudantes em geral, como dos sujeitos das narrativas representa um acontecimento pois estabelece o contato direto com as cotas, o que poderá ser percebido nos relatos, pois fica observado uma certa representatividade do IFSC nas reflexões sobre a questão.

Além dos resultados mais imediatos, que foi mobilizar estudantes para o debate durante a realização do projeto, assim como também apresentar dados ignorados da experiência desses estudantes na cidade e na própria instituição, e a própria criação de uma comissão que passa a atuar na resolução de casos de racismo, assédio e opressões dentro do câmpus. A pesquisa é encerrada e o material das entrevistas que foi produzido aponta para diversas possibilidades, dado sua potência enquanto fonte.

O contexto das ações afirmativas, e do debate das cotas raciais no Brasil é relevante pois mobiliza a sociedade para reflexão, a exemplo do discurso do acirramento dos conflitos raciais em decorrência da política de cotas, que pode ser compreendido no contexto de luta do movimento negro, que desde a década de 1950 pauta a denúncia do racismo na sociedade como estruturante das desigualdades. Nesta mesma dinâmica está o combate do mito da democracia racial, que ainda é possível observar reproduzido em diversos discursos em meio ao debate.

Conforme exposto, o contexto das ações afirmativas, que neste trabalho será apenas considerado o período entre a implementação das cotas raciais no Rio de Janeiro em 2001, até a realização do projeto “As trajetórias dos estudantes negros e negras do IFSC câmpus Jaraguá do Sul - Centro”, nesse espaço de tempo alguns acontecimentos têm destaque, como: a Lei 10.639 de 2003, a regulamentação da lei de cotas a nível federal em 2012, e sua aplicação em 2009 no Instituto Federal de Santa Catarina. Esse momento que compreende a efetivação de diversas ações afirmativas da perspectiva racial, coloca a necessidade de pensar sobre políticas com o caráter de reconhecimento por parte do estado do dever de memória, quanto à memória em disputa instaurada neste cenário de luta do movimento negro. Como metodologia, a história oral confere instrumento para análise das narrativas de racismo dos estudantes, para compreender os processos de constituição das identidades, e da construção da memória. Para uso desses conceitos recorro aos autores Pollak (1989; 1992), Portelli (1997a; 1997b), no caso desses dois a escolha se dá pela crítica ao uso da história oral como método, e

as diversas possibilidades, neste caso pensar a perspectiva da memória no trabalho com fontes orais. Recorro também a Alberti (2004) e Alberti e Pereira (2006, 2008) devido algumas aproximações, principalmente pela pesquisa com lideranças no movimento negro, estabeleço um diálogo que contribui para pensar o contexto das ações afirmativas sem ignorar as disputas e estratégias do movimento negro.

No primeiro capítulo, apresento o contexto das ações afirmativas, no primeiro tópico, uma breve discussão desse conceito e como essas políticas são adotadas e aplicadas no Brasil. No segundo tópico, discuto a partir do debate acerca de duas ações afirmativas, sendo estas as cotas raciais e a Lei 10.639 de 2003, as reações que reverberaram na mídia, e nos estudos acadêmicos, pretendo dar destaque para produção dos historiadores, e estabelecer um diálogo entre os elementos destacados nas pesquisas e opiniões dos autores com as narrativas das trajetórias dos estudantes. No terceiro tópico localizo o contexto da experiência do projeto "As trajetórias dos estudantes negros e negras do IFSC Câmpus Jaraguá do Sul - Centro".

Nesse ponto, reafirmo o cuidado em inserir nessa pesquisa parte da produção de alguns intelectuais negros e negras, pois, é preciso estar atento em não compactuar com o apagamento e silenciamento, e reforçar a contribuição destes em diferentes áreas do conhecimento. No primeiro capítulo que trata do contexto das ações afirmativas procurei trazer esse referencial de intelectuais negros, considerando a sua imensa contribuição para o tema: Gomes (2008, 2010, 2012a, 2012b, 2017), Carneiro (2011), Munanga (1988, 2006, 2012), Fonseca (2009).

Posterior a contextualização do projeto no capítulo um, e a produção das fontes, o segundo capítulo dedico a análise dessas fontes. Inicialmente realizo uma discussão dos conceitos de memória, enquadramento da memória, memórias em disputa, dever de memória e racismo com base nos trabalhos de Pollak (1989, 1992), Alberti e Pereira (2006, 2008), Kilomba (2018) e Almeida (2018) que são concepções imprescindíveis para o trabalho de análise. A análise das fontes foi organizada com base em três eixos principais: identidade racial, meritocracia e a relação entre classe e raça. Esses eixos se articulam a partir de elementos comuns e foram assim dispostos para contemplar as elaborações presentes nas narrativas dos estudantes.

Para compreender melhor o processo de análise e sua sistematização, primeiro deixo explícito que as entrevistas são decorrentes do projeto "As trajetórias dos estudantes negros e negras do IFSC câmpus Jaraguá do Sul - Centro" realizado no IFSC, no ano de 2018, e os

objetivos diferiam dos propostos neste Trabalho de Conclusão de Curso. Como indico, as perguntas do roteiro seguiram na mesma linha dos questionários, enviados para todos os estudantes para mapear o interesse em participar das rodas de conversa, estas foram etapas aplicadas no projeto, no caso aqui os questionários e relatos das rodas de conversa servem de apoio para elencar alguns temas. Aconteceu que o roteiro das entrevistas tornou-se algo entre o questionário, e os debates nas rodas, um prolongamento da conversa, um ato de minúcia.

Sobre os jovens, e as narrativas aqui analisadas, destaco que quatro dos cinco participaram de uma ou mais rodas de conversa, e tinham algum grau de proximidade com uma das bolsistas envolvidas na pesquisa. O convite para entrevista foi feito a partir dos questionários respondidos e pessoalmente com alguns estudantes que participaram das rodas. Totalizaram cinco entrevistas que foram possíveis pela disponibilidade dos interessados. Uma das entrevistadas não era mais estudante da instituição quando o projeto foi realizado, os outros eram todos estudantes da modalidade técnico integrado ao ensino médio. A faixa etária varia entre 15 e 20 anos, todos se autodeclararam nas categorias pardo, negro ou preto, apesar de no decorrer das narrativas colocarem em questão essas categorias, que pode estar relacionado com as perguntas propostas. Algo que surpreendeu foi que quatro dos cinco não eram naturais de Jaraguá do Sul, mas destes a maioria migrou na infância antes de ingressar na escola básica, ou seja, fizeram suas trajetórias escolares na cidade de Jaraguá do Sul, grande parte na escola pública, apenas um traz relato significativo sobre a experiência em escola privada. Nos trechos que serão citados os nomes foram substituídos para respeitar o anonimato, assim como algumas passagens, nomes pessoais, ou referências foram suprimidas para não haver qualquer associação direta.

Para apresentar melhor esses jovens, o faço através de trechos compartilhados que me levaram a reflexões difíceis e muito aprendizado. Começo por Líbia (20 anos), ao transcrever suas palavras me afetou esse não lugar de um corpo que vacila diante da possível branquitude e da negritude, e portanto é na figura materna, de uma mulher negra, "estrangeira" e sozinha em Jaraguá do Sul, que encontra suas memórias. Ela faz um relato da sua experiência de infância, que seu cabelo estava crescendo e era volumoso, que a mãe incentivava a usá-lo solto, mas que não gostava, e sobre a experiência da mãe ela diz:

"O cabelo dela é crespo... ela sempre aliso... na verdade assim... depois que ela casou ela começou a alisar o cabelo... na família do meu pai é todo mundo de cabelo liso... e aí:: quando tu se vê sozinha numa situação onde tu é a única diferente acho que foi ali que ela começou a:: tratar o cabelo sabe?... fazer

química e relaxamento... e alisar... daí agora... ta voltando fazendo...[transição capilar]" (Líbia, 2018)

No caso, a sua relação afetiva familiar, e as experiências da mãe fazem parte da sua narrativa e reflexões e posicionamentos acerca da questão racial.

Sobre a entrevista com Luanda (16 anos), talvez a mais difícil pra mim, em diversos momentos fiquei reticente em aprofundar algumas questões, foi nesta entrevista que atentei o quanto poderia ser complexo tratar deste tema com jovens, o quanto as diferenças geracionais entre entrevistador e entrevistado podem causar um distanciamento, ou até mesmo um desencontro. Naquele momento reconheço que tive dificuldade para encontrar caminhos possíveis e trazer mais elementos para o relato. O momento mais forte, foi quando consegui fazer uma pergunta que estava fora do roteiro, e a resposta veio como um ensinamento sobre todo o processo de se reconhecer e expressar isso ao outro, o quanto precisamos estar atentos, ouvir o outro e também falar com o outro sobre nós, e sobre como nos sentimos, assim Luanda me ensinou:

"quando era mais novo a gente costumava brincar de ser tal personagem de tv... de desenho.. e eu nunca tive muitas referências... de... é:: personagens negros... né?... e:: os que tinham eram sempre personagens que não... faziam papel de escravo... ou tipo de coisa... e a gente nunca queria ser esse personagem... esse tipo de personagem... né?... então a questão foi mais me achar... com a minha cor... e principalmente com meu cabelo... porque tinham poucas referências de cabelo crespo naquela época... em relação aos meus amigos... então... até eu aprender... a me aceitar e ensinar pra eles como é que funcionava" (Luanda, 2018)

Na sequência apresento Argel (18 anos), com quem compreendi que a paciência e tranquilidade são armas potentes para lidar com o cotidiano, sobre sua participação no projeto, ele narra:

"Eu achei que foi muito boa assim... muitas vezes que eu saí... e apesar de eu não falar muito nas rodas... depois eu sai e começava a pensar... e a refletir sobre a minha vida... e a vida de algumas pessoas que eu conheço... e percebi que muita das coisas que eram faladas ali... eram... são verdadeiras... sabe?... são coisas que podem ser comprovadas... então eu achei bem positivo isso." (Argel, 2018)

Esse relato foi extremamente importante para saber da importância deste espaço que o projeto proporcionou para os estudantes, o quanto foi significativo. Em todas as etapas do projeto "As trajetórias dos estudantes negros e negras do IFSC câmpus Jaraguá do Sul - Centro" houveram relatos sobre a importância dos debates que estávamos proporcionando, e da ausência desses

momentos em todas as instituições educativas que estiveram, e que minimamente o IFSC proporciona um pouco mais de contato com o tema das relações étnico-raciais e ações afirmativas. Sobre isto também apresento o olhar de Zâmbia (16 anos), que demonstra como projetos que trazem a temática numa perspectiva de posituação da participação de negros na sociedade estabelecem identificações, e resultam maior participação dos jovens negros nesses espaços, assim relata:

"inclusive eu me considerei mais MAIS negra quando entrei no IFSC... os projetos também... me fez ficar mais próxima... e eu acho muito legal... o IFSC traz uns projetos que você se identifica sabe?... e eu acho bem legal isso... e me fez cada vez mais procurar minha identidade depois que eu entrei aqui... inclusive [...] a B. me chamou pra essa roda de conversa... aí:: eu pensei "porquê não ir?" né?... e eu fui... e:: agora eu abri a minha cabeça que eu tenho que ir... nas rodas de conversa... eu vou ao máximo tentar... participar... porque eu acho muito bom... tanto pra formação do seu psicológico também... pra abrir um pouco mais a cabeça sabe?... eu achei muito legal."(Zâmbia, 2018)

O projeto não só produziu fontes em potencial para esta pesquisa, como também mostrou possibilidades de diálogo com a juventude sobre um tema que afeta a todos, alguns destes dão pistas de como se conectar com suas realidades, Chade (15 anos) fala disso, quando questionado sobre conversar com colegas sobre racismo, ele relata:

"eu converso muito sobre rap... eles escuta rap junto comigo... daí a gente tanto que a gente começou a nossa amizade escutando rap né?... aí quando a gente vai conversar sobre uma letra de rap a gente fala né?... ah... tal... isso principalmente o Djonga... porque o Djonga critica muito a sociedade em termos do racismo né?... então principalmente quando a gente vai falar das músicas do Djonga... que é um rapper... a gente comenta muito sobre isso."(Chade, 2018)

Então realizar esta pesquisa também vem da necessidade de aprofundar o debate, e para isto é necessário escutar e ler esses jovens com cuidado. Foram muitos processos e dificuldades para realização da pesquisa aqui apresentada, talvez a maior seja o processo de escrita, principalmente por vacilar diante da página em branco, diante das leituras e da responsabilidade. A maneira encontrada de superar esta etapa foi encontrar sentido em cada frase, citação e assim só foi possível na dinâmica em que me coloco no texto em diálogo com os autores, com os entrevistados, e com os possíveis leitores. Percebo que ao longo do trabalho novas perspectivas se colocaram, e mais dúvidas surgiram, e que o conhecimento aqui compartilhado não é produto acabado.

1 AÇÕES AFIRMATIVAS, COTAS RACIAIS E O CONTEXTO INSTITUCIONAL DO IFSC

Em maio de 2019, o deputado estadual Rodrigo Amorim protocolou o projeto de lei 470/2019 que visa extinguir o sistema de cotas para ingresso nas universidades no âmbito do estado do Rio de Janeiro. Apesar de ser uma ação localizada, e direcionada àquele estado, é preciso reconhecer que este foi o primeiro a instituir cotas raciais no ano de 2001, o que é um marco para o debate público sobre o tema, visto as reações nas mídias, principais jornais, e universidades. A justificativa apresentada junto ao projeto de lei, citado no início deste texto, dá pistas de uma precária atuação política, ou não comprometimento em respaldar-se pelas pesquisas elaboradas ao longo da existência da política de cotas raciais no país. Não estou aqui deslegitimando uma série de argumentos contrários às cotas, porém estou ciente que os argumentos que justificam e amparam a política de cotas raciais não podem ser ignorados. Nesse aspecto é importante destacar que a história enquanto campo de conhecimento é diversas vezes acionada para sustentação dos argumentos,

Mais ainda, está em jogo a própria legitimidade do historiador em intervir no julgamento sobre eventos do passado que possam justificar, ou não, no presente, os direitos de grupos sociais, os deveres da memória e as políticas afirmativas. (ABREU, M. MATTOS, H. DANTAS, C. 2010, p. 29)

Nesta pesquisa não está em questão a dinâmica de encontrar no passado a justificativa para ações no presente, mas sim a partir das fontes do presente, no caso as narrativas de trajetórias escolares de jovens estudantes, analisar as elaborações das identidades, e memórias do racismo cotidiano inseridos num contexto das políticas de ações afirmativas, e refletir sobre a reconfiguração das relações raciais na sociedade brasileira. É parte deste processo o desafio de localizar essas narrativas inseridas no projeto "As trajetórias dos estudantes negros e negras do IFSC câmpus Jaraguá do Sul - Centro", ou seja, localizar traz a necessidade de pensar a instituição IFSC, desde a implementação da política em 2009, até a configuração atual. Para isto, neste primeiro capítulo com três tópicos, inicialmente faço uma breve discussão do conceito de ações afirmativas, como essas políticas são adotadas e aplicadas no Brasil, num segundo momento tratarei das cotas raciais em específico, um breve percurso sobre as leis, aplicações, e as reações que reverberaram na mídia, e nos estudos acadêmicos. Pretendo dar destaque para produção dos historiadores, e estabelecer um diálogo entre as

concepções que fundamentam as pesquisas e opiniões dos autores com as narrativas das trajetórias dos estudantes. Finalizando o primeiro capítulo, localizo o contexto da experiência do projeto "As trajetórias dos estudantes negros e negras do IFSC Câmpus Jaraguá do Sul - Centro", e brevemente o processo de implementação das ações afirmativas na instituição, elaborando uma observação crítica a partir da minha experiência como servidora e atuante em algumas frentes de debate em correlação com o tema da pesquisa.

1.1. Ações afirmativas apropriação e experiências no contexto brasileiro.

O termo *ações afirmativas* pode ser usado de forma equivocada para designar as cotas raciais, porém deve ser de conhecimento que as cotas raciais são uma modalidade de política de *ações afirmativas*, ou "um de seus instrumentos" (CARNEIRO, 2011, p. 105). Outros termos como *discriminação positiva*, ou *políticas compensatórias* podem ser semelhantes ao entendimento de *ações afirmativas*, definida por Fonseca (2009, p. 11) como

[...] políticas públicas destinadas a atender grupos sociais que encontram-se em condições de desvantagem ou vulnerabilidade social em decorrência de fatores históricos, culturais e econômicos.

Ou, de forma mais detalhada, com base no argumento jurídico, no qual visa reparar as injustiças não sanadas pelo princípio constitucional de igualdade do Estado liberal burguês, Gomes (2001, p. 135) a define

[...] como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. [...] Em síntese, trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidos por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito.

Conforme Gomes (2001), que esteve diretamente ligado às decisões sobre a política de cotas raciais no Supremo Tribunal Federal quando foi ministro. Gomes também possui uma vasta pesquisa acadêmica sobre ações afirmativas. Mesmo que o termo seja cunhado

historicamente na experiência Estadunidense de alteração do regime segregacionista, ou seja, diretamente associado com as políticas voltadas a população negra, no seu caráter jurídico e político ele contempla outros grupos sociais.

Assim compreendida, pode-se afirmar que existem diversas experiências de caráter afirmativo já muito antes aplicadas. Outros autores contribuem ao apontar a existência de políticas que visam dirimir as desigualdades impostas pelas dinâmicas sociais, econômicas e culturais estabelecidas, que em parte se deve ao modelo do mundo moderno colonial. Antes dos Estados Unidos da América, a Índia já havia adotado sistema de cotas de acesso a educação para determinadas castas; na antiga União Soviética também era aplicada reserva de vagas para estudantes da Sibéria; no Líbano as ações visavam equiparar acesso a diferentes grupos religiosos. Outras formas de ações afirmativas foram adotadas por Canadá, Noruega, Bélgica, Colômbia, e Peru (MEDEIROS, 2005, p. 123).

No Brasil, há alguns aspectos que devem ser explorados frente as exposições sobre o tema. Primeiro reconhecer que a implementação das cotas raciais em 2001 no estado do Rio de Janeiro, e o contexto que ronda esse processo, como participação do país na Conferência de Durban, impulsionaram o debate e conhecimento público de política de ações afirmativas; segundo é preciso apontar uma série de políticas e iniciativas caracterizadas pelo tipo compensatório ou afirmativo no país; e terceiro seria reconhecer a participação ativa de movimentos sociais no debate e implementação das ações afirmativas, ou seja, apresentar propostas que foram ignoradas, mas que contribuíram no seu avanço, principalmente quando direcionada a determinados grupos, um exemplo foram as ações do movimento negro e atuação nas disputas sobre as cotas raciais.

Com base na obra de Fonseca (2009) vou citar três políticas públicas em que se refere como política de compensação, ou de caráter afirmativo implementadas no Brasil que ao atender determinados grupos contribuíram com a exclusão, e maior desigualdade do povo negro. A primeira ocorreu em 1884, via ofício do Ministro da Agricultura da época, Antônio da Silva Prado, que visava facilitar o acesso à terra aos imigrantes europeus, em que o estado poderia ceder ou subsidiar a venda de lotes. A segunda trata-se da Lei 19.482 de 1930, conhecida como Lei dos 2/3, que frente a competição com trabalhadores estrangeiros garantia um percentual de trabalhadores brasileiros natos nas empresas e fábricas. Por último, já no período da ditadura militar foi sancionada lei que reservava percentual de vagas em instituições de ensino mantidos pela união a agricultores e filhos de agricultores. Aqui

pode-se observar a atuação do estado ativo em diferentes frentes, propriedade de terras, emprego e educação. O mesmo autor vai apontar na sua análise crítica como essas ações atenderam ao interesse de determinados grupos, e aprofundaram a desigualdade em relação a população negra que foi excluída direta ou indiretamente. É possível dizer que as políticas afirmativas configuram-se a partir de disputas, isto por que como definidas anteriormente, e reafirmada por Nilma Lino Gomes quando trata da lei 10.639/2003:

Essa legislação deve ser entendida como uma medida de ação afirmativa, pois introduz em uma política de caráter universal, a LDBEN 9394/96, uma ação específica voltada para um segmento da população brasileira com um comprovado histórico de exclusão, de desigualdade de oportunidades educacionais e que luta pelo respeito à sua diferença (GOMES, 2010, p. 106).

Elas estão diretamente associadas a grupos discriminados, em condições de desvantagens ou vulnerabilidade social, ou seja, em situação desigual. A disputa está no reconhecimento das condições de vulnerabilidade, exclusão e discriminação a que estão submetidos determinados grupos na sociedade, além dos critérios que definem essas condições. Conforme as políticas citadas por Fonseca (2009) anteriormente não cabe desqualificar a necessidade destas, mas demonstrar que contribuíram para aumentar a desigualdade e exclusão da população negra.

Para contextualizar minha argumentação, retomo o projeto de lei citado no início deste capítulo, o PL 470/2019 que propõe extinguir as cotas raciais, mas mantém a reserva de vagas para estudantes alunos da rede pública de ensino, pessoas com deficiência, e filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e etc. Fica estabelecido o entendimento de que os grupos mantidos na política de cotas necessitam de ações afirmativas pois há o reconhecimento de que sofrem discriminação, ou estão em condições desiguais de acesso a oportunidades. Conforme justificativa, para o deputado autor do plano de lei esses grupos são prejudicados de alguma forma dentro do sistema meritocrático de acesso à universidade. Para o deputado quanto aos porquês da extinção das cotas raciais estariam o precedente para discriminação social baseada em raça, e que o sistema estaria mensurando a capacidade a partir do critério de cor de pele. Considero este o exemplo que ignora a desigualdade de oportunidade que está sujeita a população negra, assim como a discriminação racial e o racismo que estruturam as relações no Brasil, ou seja, é perceptível que o deputado incorpora

um discurso que nega a existência da discriminação racial, e ignora este como fator das desigualdades no Brasil.

Apesar do destaque que as cotas raciais ocupam no debate de ações afirmativas no Brasil, historicamente há uma série de leis que versam sobre os negros, algumas aparentemente favoráveis mas que colaboraram com a manutenção ou perpetuação das condições precárias dos negros na sociedade brasileira, a exemplo da lei dos sexagenários:

O fato é que a lei libertava apenas aqueles que já não podiam produzir renda para o escravista. Milhares de idosos foram abandonados à própria sorte. A liberdade concedida não lhes possibilitava a manutenção digna. Ao contrário: deixava-os vulneráveis diante de uma condição social - a da liberdade - que não conheciam. Alguns poucos tiveram o respaldo das irmandades e confrarias negras. Outros foram para as ruas. Mas a maioria permaneceu na fazenda ou no sobrado vivendo uma pseudoliberalidade com a família do escravista e sendo submetida às tiranias e vilanias de feitores, capatazes etc. (FONSECA, 2009, p. 60).

Outras leis correspondem a esse mesmo padrão, no que trata sobre o acesso à educação, "a proibição formal aos escravizados de frequentar aulas e as incertezas quanto à aceitação aos ingênuos e libertos, foram alguns dos obstáculos pelos quais os negros e negras tiveram que passar" (SEBRÃO, 2015, p. 241). Portanto, pretendo explorar a partir deste momento as iniciativas e políticas dedicadas ao combate à desigualdade racial e racismo, algumas ignoradas e esquecidas, e outras que implementadas incrementaram as discussões sobre as relações raciais no Brasil. Seria necessário uma análise mais detalhada dos contextos para observar os arranjos políticos, sociais que envolvem as iniciativas que serão destacadas neste texto, porém o objetivo consiste em localizar as experiências atuais não de maneira isolada.

Na década de 1950, foi aprovada a Lei 1.390/1951 que inclui nas contravenções penais as práticas de discriminação por raça ou cor, conhecida como Lei Afonso Arinos e apontada como primeira lei contra a discriminação racial no Brasil, mesmo tendo questionada sua eficácia, foi responsável por impulsionar o debate, principalmente dando visibilidade para as denúncias e mobilizações do movimento negro. Neste mesmo período, a UNESCO promoveu pesquisas no Brasil sobre as relações raciais, que posteriormente serão citados por Abdias Nascimento, quando este realiza uma série de denúncias em carta publicada em resposta a rejeição do seu trabalho intitulado *'Democracia racial' no Brasil: mito ou realidade?* no Colóquio do Segundo Festival Mundial de Artes e Culturas Negras e Africanas. Neste mesmo

Colóquio foi aprovada uma recomendação para investigar as condições do negro no Brasil para verificar a existência da discriminação. Foi sobre esta recomendação que Abdias fez alusão às pesquisas já realizadas e sugeriu substituí-las por outras medidas sugeridas ao governo brasileiro. Duas delas merecem destaque, seriam:

- b. promova o ensino compulsório da História e da Cultura da África e dos africanos na diáspora em todos os níveis culturais da educação: elementar, secundária e superior;
- c. inclua informações válidas com referência aos brasileiros de origem africana em todos os censos demográficos, assim como em outros indicadores tais como: natalidade e morte, casamento, crime, educação, participação na renda, emprego, mobilidade social, desemprego, saúde, emigração e imigração (NASCIMENTO, 2016, p. 38).

Um breve comentário sobre o item "c" para justificar seu destaque, Abdias escreveu esta carta em 1977, durante o governo militar no Brasil. No censo realizado em 1970 a categoria cor/raça foi excluída, o mesmo ocorreu nos censos de 1900 e 1920. Há estudos que apontam detalhadamente os conflitos, disputas e interesses quanto a presença desse sistema classificatório nos censos. Mas é reconhecida a importância destas pesquisas para implementação de políticas públicas, e se tornam referência para atestar as desigualdades raciais no país, ou seja, os censos são um importante instrumento, e, em conjunto com uma análise criteriosa, tornam-se um elemento fundamental na construção de políticas de ações afirmativas em diferentes áreas. Sobre o item "b" pode-se observar uma semelhança com a lei 10.639/2003, ou seja, já havia uma demanda e entendimento acerca da necessidade de uma outra leitura histórica sobre o negro na sociedade brasileira. O trabalho de Abdias Nascimento já coloca-se neste momento com caráter afirmativo, o que ocorre é que o movimento negro já atua antes da década de 1950, em diversos segmentos, mas principalmente no âmbito educacional numa perspectiva afirmativa.

A compreensão acerca da centralidade do movimento negro na concepção e sustentação dos estudos das ações afirmativas no âmbito educacional podem ser analisadas a partir das contribuições da professora Dra. Nilma Lino Gomes, ex-ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR que considera a população negra brasileira na perspectiva da soma de pretos e pardos, a partir da análise de dados de escolaridade que justificam essa junção, e sobre a construção da identidade negra neste contexto. Também por diversas vezes vai resgatar uma longa trajetória da luta e participação

ativa do movimento negro na construção das políticas públicas, e principalmente das ações afirmativas, e propõe uma leitura destas por sua força transformadora,

[...] as ações afirmativas possuem o potencial contestatório capaz de desencadear um processo de reeducação da sociedade, do Estado, da escola e da formação de professores(as) em relação à diversidade étnico-racial. (GOMES, 2008, p. 104)

Em conjunto com as cotas raciais, outras políticas tiveram impacto fundamental nas discussões das relações étnico-raciais, são elas, as leis 10.639/2003 e 12.288/2010 e a Resolução do CNE n. 1 de junho de 2004, a primeira trata da inclusão obrigatória do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, posteriormente regulamentada pela resolução citada, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e a segunda trata-se da instituição do Estatuto da Igualdade Racial. As ações afirmativas no Brasil não ocorrem de maneira pontual e isolada, ou seja, as propostas que visam atender a população negra estão fundamentadas pela real desigualdade que atravessa a vida dessa população, e o reconhecimento do racismo como elemento estruturante da sociedade brasileira.

Neste momento não vejo dissociada a discussão das relações étnico-raciais na perspectiva da educação antirracista das ações afirmativas, assim como toda a luta do movimento negro pela democratização e acesso à educação. Acerca dos estudos sobre a lei 10.639 de 2003 Gomes (2008, p. 104) informa:

A sanção da Lei 10.639/03 e a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são medidas de ação afirmativa voltadas para a educação básica que pressionam, também, o ensino superior. Por isso, mais do que uma legislação ou um elemento a mais na estrutura burocrático-normativa, essa lei e as suas diretrizes podem ser interpretadas como expressão da luta do Movimento Negro e como possibilidade de socialização, investigação, divulgação e registro de saberes políticos, históricos, identitários e estéticos/corpóreos por ele sistematizados.

De fato, a legislação aponta para essa possibilidade mas não sem o antagonismo de outros grupos, e neste cenário de disputas, principalmente no campo das ciências humanas algumas divergências constituem significativa relevância para os especialistas, no caso das ciências sociais parte do acirramento do debate das ações afirmativas encontram bases nos estudos dos conceitos de "raça", "negro", "branco", "racismo" como nos aponta Hofbauer (2006). No campo da Educação a exemplo do trabalho de pesquisa desenvolvido por Gomes

(2008, 2010, 2012a, 2012b, 2017) interessa incorporar nas dinâmicas das ações afirmativas, a partir da políticas públicas via legislação, uma longa trajetória do movimento negro educador, ou seja, um reconhecimento das estratégias dos movimentos sociais na sua atuação prática.

Nesta pesquisa interessa o debate dos historiadores, por alguns usos conceituais, como: dever de memória, memória, memória em disputa; e o conteúdo do próprio debate em torno de duas ações afirmativas que seriam a lei 10.639/2003 e sua regulamentação via Diretrizes e a lei de cotas. Os conteúdos trazem à tona o debate sobre o uso do passado, a construção da memória nacional, e o mito da democracia racial na formação da sociedade brasileira.

O que pretendo a seguir é contextualizar as cotas raciais, as disputas de posicionamento dos historiadores em dois espaços principais, artigos acadêmicos, e jornais e revista de mídia, elencar alguns elementos presentes nos argumentos, pois serão importantes para pensar como esses mesmos elementos atravessam as narrativas das trajetórias dos estudantes, como: reparação histórica da escravidão, meritocracia, ou capacidade baseada na raça, identidade racial, ou pertencimento racial, e outros.

1.2. Das ações as reações: cotas raciais uma conquista no contexto das lutas e disputas.

Como apresentado no tópico anterior, a implementação das cotas raciais não ocorre de maneira isolada, ela está inserida num contexto de constantes disputas narrativas e ideológicas, mas deve-se considerar a conjuntura interna e externa que propiciou que, uma medida apontada por alguns como extrema, fosse implementada.

No ano de 2001, as cotas raciais são implementadas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) com a aprovação da lei 3.708. No ano anterior já haviam aprovado 50% de vagas para estudantes provenientes de escola pública (CRUZ, p. 10, 2014). Conforme Alberti e Pereira (2006, 2008), a polêmica das cotas raciais ocorreu enquanto eram produzidos debates acerca do documento que o Brasil apresentaria na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, na África do Sul, no

ano de 2001. Porém, pode-se retomar uma série de acontecimentos, ações que demonstram um debate anterior sobre o tema.

Em 1996 o Brasil por meio do decreto 1.904 estabeleceu o I Programa Nacional de Direitos Humanos, neste documento estão listadas uma série de propostas a curto, médio e longo prazo, voltadas para diferentes agrupamentos sociais, como crianças e adolescentes, mulheres, indígenas, e outros. Entre os vinte e dois itens referentes a população negra, estão:

Curto prazo

[...] Inclusão do quesito "cor" em todos e quaisquer sistemas de informação e registro sobre a população e bancos de dados públicos.

Apoiar o Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação - GTEDEO, instituído no âmbito do Ministério do Trabalho, pelo decreto de 20 de março de 1996. O GTEDEO de constituição tripartite, deverá definir um programa de ações e propor estratégias de combate à discriminação no emprego e na ocupação, conforme os princípios da Convenção 111, da Organização Internacional do Trabalho - OIT. [...]

Apoiar as ações da iniciativa privada que realizem discriminação positiva. [...]

Médio prazo

[...] Criar banco de dados sobre a situação dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais da população negra na sociedade brasileira que oriente políticas afirmativas visando a promoção dessa comunidade. [...]

Desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta.

Determinar ao IBGE a adoção do critério de se considerar os mulatos, os pardos e os pretos como integrantes do contingente da população negra.

Adotar o princípio da criminalização da prática do racismo, nos Códigos Penal e de Processo Penal.

Estimular que os livros didáticos enfatizem a história e as lutas do povo negro na construção do nosso país, eliminando estereótipos e discriminações. [...]

Longo prazo

Incentivar ações que contribuam para a preservação da memória e fomento à produção cultural da comunidade negra no Brasil.

Formular políticas compensatórias que promovam social e economicamente a comunidade negra.

Este documento representava em parte o comprometimento do estado com questões e demandas específicas de determinados grupos, amparado pelo contexto internacional. Como exposto no item 141, as ações afirmativas já ocupavam espaço no debate político, exemplo

¹ Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Comunicação Social, Ministério da Justiça, 1996. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/programa-nacional-de-direitos-humanos-1996.pdf/@@download/file/Programa%20nacional%20de%20direitos%20humanos%20-%201996.pdf>. Acesso em: 8 set. 2019.

disto é o PL 3.196/1984 proposto pelo deputado federal, na época, Abdias Nascimento, com parecer inconstitucional da Comissão de Constituição e Justiça da Câmara de Deputados, que propunha reserva de 40% de vagas para negros (20%) e negras (20%) nos vestibulares do Instituto Rio Branco. Porém já tramitava outro texto proposto pelo mesmo deputado, PL 1.332/1983 que incorporava reserva de vagas para negros e negras nos serviços públicos e privados, além da reserva para o mesmo Instituto Rio Branco, este foi arquivado no ano de 1989.

Retomar essas iniciativas serve a dois objetivos, primeiro para demonstrar que o viés afirmativo, ou até mesmo propostas de políticas de cotas já eram pautas da atuação de alguns militantes negros e políticos; segundo é que a busca em definir um marco sobre o debate das políticas de cotas esbarra talvez na necessidade cada vez mais latente de não só visibilizar o movimento negro, como passar a compreendê-lo como diverso, múltiplo o que implica observar as diferentes frentes de atuação e como estão articulados com outros movimentos.

Portanto, observa-se que já havia um histórico de propostas de cotas semelhantes às implementadas pela assembleia do Rio de Janeiro em 2001. Posteriormente, outras universidades passam a adotar o sistema de cotas, outras dão início às discussões frente a grande repercussão nas mídias e no próprio ambiente acadêmico. Somente em 2012 foi aprovada e sancionada a lei, antes PL 73/1999, que trata do ingresso nas universidades e institutos federais e reserva 50% das vagas para estudantes provenientes de escola pública, e dentre estas institui reserva para pretos e pardos, indígenas e pessoas com deficiência, respeitando a proporcionalidade da população nas unidades federativas em que localizam-se as instituições. No transcurso entre a implementação no Rio de Janeiro até a regulamentação da lei, constitui-se um cenário favorável ao debate. Algumas considerações são necessárias, frente aos elementos presentes nos argumentos, como concepção de raça, reparação histórica das condições de desigualdade em detrimento da escravidão, reconhecimento da discriminação racial e racismo, meritocracia e outros. Pretendo analisar o debate promovido pelos historiadores, publicado em artigos científicos, ou em jornais.

Observo que há dois momentos em que os historiadores se posicionam, primeiro assumem o palco do debate sobre a lei 10639/2003, desde críticas direcionadas ao texto da lei e parecer, assim como reações mais diretas ao trabalho de "revisão histórico" que seria estimulado por esta política. Num outro momento, a pauta foram as cotas raciais no ensino superior, com maior visibilidade na mídia, quando houve um embate entre contrários e

favoráveis, dentre os quais podemos citar alguns: José Roberto Pinto de Goes e Ronaldo Vainfas (contrários); Luiz Felipe de Alencastro, Sidney Chalhoub, e Martha Abreu (favoráveis).

Neste trabalho não há intenção de analisar profundamente este debate entre os historiadores, interessa nestes artigos os argumentos. A seleção dos artigos publicados na imprensa considerou a produção acadêmica dos autores sobre a temática das relações raciais. O critério de busca partiu da citação nos artigos acadêmicos sobre o tema das cotas raciais, também a participação nos espaços de discussão política e jurídica do tema, como: Comissão do Senado, e em audiência no STF. Os meios de divulgação ficaram restritos aos jornais *Folha de São Paulo* e *O Globo*. Outros veículos poderão ser citados pois é possível observar uma rede de conexões entre as publicações, algo como um debate, em que por vezes se estruturam como respostas, ou aprofundamento de algum argumento específico citado.

Em 2001, a *Folha de São Paulo* produziu uma matéria sobre as cotas raciais, em que recorre a alguns historiadores como mecanismo de legitimação da construção narrativa sobre a exclusão do negro na sociedade, especificamente no campo educacional o que justificaria as cotas raciais inseridas nas políticas de combate ao racismo², há uma série de pesquisas que tratam das desigualdades raciais existentes em diversas áreas, no tocante às cotas os dados educacionais ao longo da história nem sempre são acionados nos debates, mas são relevantes também para compreensão das configurações raciais no mercado de trabalho, e classe. Já em 2006 a *Folha* veiculou nas suas páginas os manifestos contra e a favor das cotas raciais³, são muitos os nomes que assinaram: sindicalistas, representantes dos movimentos sociais, professores, jornalistas, artista, e historiadores; outros manifestos semelhantes possivelmente circularam pelo país durante a tramitação do PL 73/1999, no manifesto contrário pode-se observar um debate raso sobre identidades raciais, onde afirmam a transformação das classificações estatísticas em identidades fixas, e que se trataria de uma invenção das raças, algo que retoma as teorias raciais do século XIX, em ambos também são abordados a perspectiva de reparação ao histórico de escravidão do país, de perspectiva que diferem, no manifesto favorável deve ser destacado as desigualdades educacionais que são apontadas. Ao

² MENINO, Frederico. Um século sem enxergar a exclusão. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 13 out. 2001. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/menosiguais/xx1310200123.htm>. Acesso em: 01 set. 2019.

³ Confira a íntegra dos manifestos contra e a favor das cotas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 04 jul. 2006. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18773.shtml>. Acesso em: 01 set. 2019.

considerar o alcance desta publicação é possível levantar os historiadores que assinaram, em alguns casos pode-se acompanhar seus posicionamentos frente ao tema. Em março de 2007, Matilde Ribeiro então ministra da SEPPIR, em entrevista a *BBC Brasil*⁴ fez algumas colocações que repercutiram, o posicionamento que foi questionado por dois historiadores, Ronaldo Vainfas com entrevistas publicada na *Folha*⁵ e José Roberto Pinto de Góes citado na revista *Época*, em artigo próprio no *O Globo*, também reproduzido na página do *Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)*⁶, foi a afirmação por parte da ex-ministra que não há racismo reverso. Essa entrevista com Matilde Ribeiro tratou de forma bem ampla algumas políticas públicas para redução das desigualdades raciais, não tratava especificamente sobre cotas raciais, porém é possível observar que a matéria publicada pela revista *Época*, e a entrevista com Vainfas, ambos os canais aproveitaram para reforçar posicionamentos contrários a política de cotas. Os argumentos presentes nos textos são a não existência de leis segregacionistas no Brasil, logo as desigualdades não resultam de políticas racistas, mas social, de classe; há também uma forte negação do racismo amparada na ideologia da democracia racial, pois abordam as relações raciais no Brasil como harmoniosas, e que estaria a ministra na sua declaração incitando o conflito. Certamente alguns episódios dão a tônica, ou mesmo estimulam o debate, como neste caso mencionado da entrevista da ministra.

Outro texto divulgado na imprensa, foi a fala em 2010 no STF do historiador Luiz Felipe de Alencastro, quando estava em tramitação a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186, referente a constitucionalidade das cotas raciais na Universidade de Brasília. Este texto está dividido em dois momentos, um em que apresenta uma série de ilegalidades cometidas no período da escravidão, e o segundo em que considera esse processo de formação histórica do sociedade brasileira não para ser usada como justificativa de uma possível reparação, mas sim para compreender a necessidade de não reproduzir as mesma

⁴BACOCINA, Denize. Não é racismo se insurgir contra branco, diz ministra. **BBC Brasil**, Brasília, 27 mar. 2007. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/reporterbbc/story/2007/03/070326_ministramatildeddb.shtml. Acesso em: 01 set. 2019.

⁵ O divisor de águas turvas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 01 abr. 2007. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0104200711.htm>. Acesso em: 01 set. 2019.

⁶Ela incitou o racismo? **Revista Época**, Rio de Janeiro, ed. 463, 02 abr. 2007. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDR76853-6009,00.html>. Acesso em 01 set. 2019.

GÓES, José Roberto P. de. A ministra pode esperar sentada. **O Globo**, Rio de Janeiro, 29 mar. 2007. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/405800/noticia.htm?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 set. 2019.

dinâmicas. Conforme Alencastro "trata-se, sobretudo, de inscrever a discussão sobre as cotas no aperfeiçoamento da democracia"⁷.

Assim como o debate sobre cotas invadiu os meios de comunicação, incitando um debate inicial em diversos lugares, será muitas vezes na aula de história ou sociologia que o estudante terá a oportunidade de ampliar a discussão sobre o tema, e outros assuntos considerados polêmicos. Nas universidades, a lei 10.639/2003 será amplamente analisada e estudada nas áreas de História e Educação, já as cotas raciais ainda parece um campo em aberto para disciplina da História. Porém, apresento brevemente, com base em três artigos dos historiadores Abreu e Mattos (2008, 2010) e Domingues (2005), o debate sobre cotas raciais, a lei 10.639/2003, e a resolução 01/2004/CNE.

Petrônio Domingues escolheu a tática de construir sua defesa das cotas raciais contra argumentando com teóricos contrários a política, ou mesmo com discursos disseminados no senso comum. Em seu texto, são ao menos sete tópicos abordados aos quais se contrapõe, são estes: 1 - Cópia das ações afirmativas no Estados Unidos, 2 - As cotas raciais seriam "uma reivindicação reformista, e não revolucionária" (DOMINGUES, 2005, p. 168), 3 - As cotas subvertem a lógica do mérito, 4 - Ter estudantes cotista implica no rebaixamento da qualidade de ensino, 5 - Solução no âmbito educacional para reparar as desigualdades raciais seria investir e melhorar o ensino fundamental e médio, 6 - O programa de cotas acentua o racismo no ambiente universitário, e cotidiano do estudante, 7 - Não há como definir quem é negro no Brasil, por isso as cotas não são possível.

Já Martha Abreu e Hebe Mattos trabalharam juntas em dois artigos, em um deles contribuiu também Carolina Vianna Dantas, as pesquisadoras se debruçam sobre os debates em torno da lei 10639/2003, especificamente o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Resolução 01/2004/CNE), os conceitos e conteúdos presentes nesses documentos serão analisados pelas autoras com o objetivo de procurar subsídios para o trabalho dos historiadores. Incorporam também algumas análises sobre o debate das cotas raciais.

No artigo publicado em 2008, algumas considerações são pertinentes, quando tratam dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacional), de 1996, documento este que para as autoras

⁷ ALENCASTRO, Luiz Felipe de. Racismo e cotas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 07 mar. 2010. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0703201009.htm>. Acesso em: 18 set. 2019.

prepara as "Diretrizes" aprovadas em 2004, ambos já deixam explícito em seus textos e pautas a forte atuação do movimento negro,

[...] e da formação de um novo consenso no campo pedagógico em relação ao chamado “mito da democracia racial” no Brasil. Pelos dois documentos oficiais, fica evidente que não é mais possível pensar o Brasil sem uma discussão da questão racial. (ABREU, MATTOS, 2008, p. 6)

Nos PCNs as possíveis abordagens das relações raciais estará presente no tema pluralidade cultural, este suscitou uma análise de dois conceitos, cultura e identidade. A proposição da pluralidade cultural se estabelece como possibilidade de questionar a ideia de uma cultura uniforme, constituída a partir identidade brasileira mestiça, formada por índios, negros e brancos.

O texto dos PCNs enfatiza o papel homogeneizador dessa formulação anterior, que encobria com o silêncio, entre outras diferenças, uma realidade de discriminação racial reproduzida desde cedo no ambiente escolar (Brasil, 1998: 15). (ABREU, MATTOS, 2008, p. 7)

Muitos questionamentos são colocados pelas autoras que procuram compreender como essa pluralidade pode ser trabalhada no ambiente escolar, e que conceito de cultura deve ser utilizado. Para as autoras o documento sinaliza duas formas de pensar essa relação, a de cultura mestiça = identidade mestiça, e diversas subculturas = identidades formadoras (afro-brasileira, ítalo-brasileira, polonesa-brasileira, etc). Porém, para as autoras, deve-se:

Formular o problema de outra forma. Podemos pensar a cultura como processo, e as identidades coletivas como construções culturais, por isso históricas e relacionais. Nesse modelo, as identidades culturais são literalmente construídas no processo histórico. Não existem antes ou além dele. Dependem, em cada caso, das formas históricas em que as fronteiras entre nós e os outros se constroem, se reproduzem ou se modificam (Barth, 2000; Cerutti, 1998). Nesse sentido, as pluralidades culturais podem permitir problematizar de forma criativa a multiplicidade (ou homogeneidade) cultural que efetivamente compõe cada ambiente escolar. Podem ajudar a investigação, na sala de aula, na escola e no bairro, sobre as identidades construídas pelos alunos ou a eles atribuídas. (ABREU, MATTOS, 2008, p. 8)

A crítica ao texto do PCNs por outros autores seria de que isso estaria incorrendo no erro de reproduzir uma ideia fechada e homogênea das subculturas, assim como apresenta a cultura mestiça de maneira homogênea. Diferentemente dos PCNs, as Diretrizes direcionam para um trabalho sobre as relações raciais, em específico sobre a população afro-brasileira. O conteúdo das diretrizes apontam para uma escrita de pessoas vinculadas diretamente ao

movimento negro, ou seja, uma formulação que visa contemplar as demandas educacionais da população negra.

Os objetivos mais evidentemente políticos do parecer fizeram crescer as críticas acadêmicas ao texto. Uma crítica à “essencialização” dos grupos culturais, ou seja, a pensá-los como realidades fixas e imutáveis que precedem os processos sociais em que estão inseridos, se aprofundou. De fato, muitos críticos consideraram especialmente danosa essa tendência, que levaria a uma naturalização dos grupos étnico-raciais, com a possibilidade de tornar mais rígidas e tensas fronteiras étnico-raciais tradicionalmente bastante difusas na sociedade brasileira. (ABREU, MATTOS, 2008, p. 9)

As autoras confirmam que por vezes o texto das Diretrizes apontam para identidades fixas, e atrelam negros e brancos a descendentes de escravizados e senhores, respectivamente, porém o mesmo documento também inclui uma noção de raça como construção social e histórica, é necessário reconhecer que não é possível analisar essas categorias de maneira rígida no Brasil.

Passando pela defesa do "reconhecimento", e direcionando para afirmação da "existência de uma cultura negra e africana em oposição a um padrão cultural e estático branco europeu" (ABREU, MATTOS, 2008, p. 13) no olhar crítico das autoras o documento ignora todo processo histórico, e as disputas políticas que constituem a identidade nacional. Somado a isso questionam a partir de formulações de Stuart Hall:

Que ‘negro’ é esse na cultura negra”? (Hall, 2003: 335) Os negros não poderiam partilhar da dita cultura européia ou branca? E os reconhecidos brancos não poderiam se identificar com práticas culturais costumeiramente atribuídas aos descendentes de africanos no Brasil? (ABREU, MATTOS, 2008, p. 13)

Na concepção das autoras a construção da identidade negra nas Américas ocorre a partir da resistência, e do combate ao racismo, e não da manutenção de uma cultura africana.

No outro artigo, já publicado em 2010, mas que trata também de uma análise das Diretrizes, mas na perspectiva de debater as leituras do passado que constam no documento. As autoras recorrem a três conceitos, que no artigo serão articulados de maneira a fundamentar os argumentos das autoras, são estes: "políticas de reparação", "*dever de memória*" e "reconhecimento". Portanto, tratam das polêmicas em torno das ações afirmativas em curso no Brasil a partir da lei 10639/2003, com base em textos do historiador José Roberto Góes e das próprias autoras. Assim o ponto de partida são os questionamentos acerca dos usos do passado.

Como já propôs Ângela Castro Gomes, é “matéria de particular valor para o historiador compreender as leituras de passado que as memórias coletivas empreendem, sobretudo, se estão relacionadas a políticas governamentais explicitamente dirigidas ao enquadramento da memória nacional” (GOMES, 2007: 50). Parece-nos igualmente importante compreender o papel dos historiadores neste tipo de processo. Em casos de disputas políticas por diferentes leituras do passado, como podemos (ou devemos) nos posicionar como profissionais da história, professores e pesquisadores? (ABREU; DANTAS; MATTOS, 2010, p. 24-25)

Ao procurar analisar o papel do historiador nas discussões sobre ações afirmativas, as autoras falam que a escolha de se posicionar consiste não só em ser favorável ou contrário, mas trata-se também de disputar uma narrativa frente a memória da escravidão e da sociedade escravista.

Sem dúvida, o profissional de história não tem o poder de dizer como o que aconteceu no passado deve ser lido no presente. Mas ele pode ser o especialista que, com instrumentos teóricos e metodológicos, sabe explicar como o que aconteceu no passado tem sido lido através do tempo, formando memórias concorrentes. São essas memórias concorrentes – e por vezes em conflito – que dão origem a identidades sociais coletivas, de negros, afrodescendentes ou quilombolas, construídas e transformáveis ao longo da História (POLLAK, 1989 e 1992). São essas memórias concorrentes que, organizadas em movimentos sociais, desafiam hoje as histórias dos livros didáticos, os historiadores e as culturas históricas que nos brindaram com as idéias de um país mestiço, marcado por relações raciais democráticas singulares no mundo ocidental. (ABREU; DANTAS; MATTOS, 2010, p. 36)

Diante disso, compreendem que o que as Diretrizes propõe no campo do ensino de história é uma ampliação do olhar sobre a história dos africanos escravizados, e dos afrodescendentes. É preciso aprofundar os estudos sobre as organizações negras, os movimentos de resistências, as participações políticas e culturais dos negros na sociedade, ou seja, é preciso superar a abordagem limitante da participação dos negros na história do Brasil restrito ao período da escravidão. Quanto ao que trata da cultura afro-brasileira além apresentar expressões e tradições dos afrodescendentes, construir narrativas positivas destes e do continente africano. Ainda nas diretrizes está contida uma defesa aberta das ações afirmativas, e que esta deve estar alinhada ao estudo e combate direto do mito da democracia racial.

Considerando essa abordagem, alguns especialistas irão direcionar sua crítica a pontos específicos, a exemplo: o texto oscilar entre uma visão pluralista e historicamente construída e

uma naturalizada e essencialista dos grupos étnico-raciais. Para os defensores das diretrizes isso se justifica pela diferenças daqueles que construíram, escreveram a proposta. Há também na leitura dos discordantes um viés “revanchista”, além da “visão reificadora das identidades raciais”. Outros dois aspectos também receberam atenção dos críticos, seriam “as leituras do passado escravista” como se uso desta para defesa das ações afirmativas ignorasse a diversidade de situações já pesquisada por historiadores, e a “questão racial na sociedade brasileira”, neste último acredito que diz respeito especificamente ao tratamento do texto ao mito da democracia racial.

José Roberto Pinto de Góes é um dos historiadores que marcaram presença no debate travado na imprensa, Martha Abreu, uma das autoras dos artigos também embarcou nesta empreitada. Ambos são especialistas em história da escravidão, porém os diferentes posicionamentos podem ser compreendidos pelo diferente uso, ou interpretação “dos achados de pesquisa dos últimos anos sobre a história da escravidão” (ABREU; DANTAS; MATTOS, 2010, p. 29).

Para as autoras, os dados apresentados por Góes não são errôneos, mas sim a análise e interpretação. O objetivo é compreender como essas informações elaboram este passado, e como engendram as relações no presente.

Portanto, para além das controvérsias históricas e historiográficas, é a memória coletiva que está em jogo, a presença do passado no presente, suas formas de apropriação e representação. As vitórias alcançadas não asseguraram uma igualdade de condições nos campos educacionais e econômicos, tampouco conseguiram impedir evidentes expressões do racismo no Brasil. Seria necessário colocá-las em relevo nos currículos escolares, como as Diretrizes apontam. (ABREU; DANTAS; MATTOS, 2010, p. 33).

A relevância de ambos os artigos está em realizar uma análise que parte do questionamento sobre os usos do passado para argumentação no debate das ações afirmativas, alguns conceitos são centrais, como: cultura, identidade, dever de memória, raça, e outros.

Mais do que reforçar os argumentos que justificam a existência das ações afirmativas, é preciso aprofundar o debate sobre as contradições dos processos na sua aplicação e existência. Nas narrativas dos estudantes é possível observar algumas fragilidades, desde o desconhecimento sobre como funciona a política no âmbito institucional, até mesmo o entendimento sobre ser ou não um sujeito de direito, ou desconfortos gerados sobre ser cotista

⁸, é preciso buscar compreender como as narrativas estão inseridas e se articulam com o contexto dos debates das ações afirmativas, ademais, quais elementos podem contribuir para análise destas.

1.3. O projeto "As trajetórias dos estudantes negros e negras do IFSC câmpus Jaraguá do Sul - Centro" e a política de cotas do IFSC.

No processo de seleção de 2008 o IFSC adotou um sistema próprio de cotas aplicados aos ingressantes nos cursos de licenciatura para o ano de 2009, a formulação desta política era resultado de uma longa discussão que iniciou em 2006 com a criação do Grupo de Trabalho (GT) Ações Afirmativas (ÁVILA, 2012, p. 69-73). Conforme pesquisa realizada por Ávila (2012) no câmpus do IFSC - São José, que também presenciou o processo de implementação como servidora da instituição, houve certa resistência da comunidade escolar diante das cotas raciais.

As ações afirmativas para negros foram aprovadas no grupo após uma reflexão sobre determinados impactos da discriminação racial durante a vida de uma pessoa, o que leva os candidatos negros e brancos a chegarem ao vestibular em condições desiguais de competição. Fundamentando a sua opção por ações afirmativas para negros, o Grupo de Trabalho se referenciou em autores cujas pesquisas (MUNANGA, 2003; TRAGTENBERG, 2006; GOMES, 2005) apontam o alto grau de discriminação sofrido pelas pessoas negras e as consequências resultantes deste processo. O GT procurou conhecer as formas específicas de dominação a que os brasileiros negros estão sujeitos. Sem dúvida, a maioria de pretos e pardos no Brasil é exposta aos mesmos mecanismos de dominação de classe que afetam outros grupos subordinados. Mas, além disso, essas pessoas sofrem uma desqualificação peculiar e desvantagens competitivas que provêm de sua condição racial. Assim, o GT concentrou seus estudos nos mecanismos que reproduzem as desigualdades raciais. (ÁVILA, 2012, p. 70-71)

Mesmo com algumas disputas e resistências os diferentes modelos adotados sempre incluíram as cotas raciais, sendo que em 2012 o IFSC já se prepara para adequar o sistema ao modelo proposto em lei, em 2013 toda instituição já aplica a lei em sua totalidade, com 50% das vagas reservadas para estudantes provenientes de escola pública, com as subdivisões de renda per

⁸ Nos relatos existem algumas situações diferenciadas, todos no processo de inscrição para o exame de classificação precisam escolher as categorias de cotas (colocar as modalidades do IFSC) ou ampla concorrência. Alguns desconhecem como funciona, ficam em dúvida sobre o processo, há relato de burocracia por isso a não opção por cotas, e também um certo constrangimento sobre a experiência pessoal. Todos estudantes relataram ser favoráveis a política de cotas raciais.

capita, e a proporcionalidade de cotas raciais de acordo com a população negra do estado de Santa Catarina.

Em julho de 2016 eu assumi o cargo de assistente de alunos no IFSC no câmpus Jaraguá do Sul - Centro, lotada na Coordenadoria Pedagógica. Uma das atividades com a qual me envolvi foi na Comissão de Avaliação dos Documentos Socioeconômicos - COTAS do Câmpus Jaraguá do Sul – Centro, e também com o Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social (PAEVS) coordenado e de responsabilidade da assistência social do câmpus. Outro espaço que participava com a equipe da coordenadoria pedagógica eram os conselhos de classe, e alguns atendimentos de orientação, ou acolhimento, sempre acompanhada de alguma outra profissional pedagoga, psicóloga, assistente social. Já era de meu interesse o estudo das relações étnico-raciais, logo na minha entrada na instituição participei da organização do grupo de pesquisa *Amapô Odara: grupo de estudos sobre Educação, Gêneros, Corpos e Identidades*, ou seja, os estudos promovidos pelo grupo, e minha participação em outros espaços de formação constroem minhas reflexões dos processos de trabalho.

A ideia de realizar o projeto "As trajetórias dos estudantes negros e negras no IFSC câmpus Jaraguá do Sul - Centro" e submetê-lo ao Edital Programa de Apoio ao Desenvolvimento de Projetos que contemplem a “Pesquisa como Princípio Educativo”, foi da pedagoga Priscila Juliana. As motivações foram diversas, mas acredito que uma foi incentivar meu trabalho como assistente de alunos no IFSC, além de compreender meu interesse sobre questões étnico-raciais, ações afirmativas, e minhas críticas a ausências de propostas institucionais de combater situações de racismo.

Durante a pesquisa de elaboração do projeto observamos algumas fragilidades presentes nos documentos orientadores da instituição, conforme exposto:

Apesar do sistema de ingresso por cotas estar estabelecido na instituição o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2015-2019 não prevê ações afirmativas para os estudantes negros, e trata de apenas de ações gerais de permanência e êxito. Ressalta-se que nas normativas internas do IFSC apenas a Resolução nº 005/2011 (IFSC, 2011) do Conselho Superior trata das ações afirmativas para estudantes negros, mas apenas nos cursos superiores. (SILVA, DANIEL, 2018, p. 2)

Mesmo que algumas iniciativas surjam, como: as atividades no mês da consciência negra em novembro, a criação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígenas (NEABI) em

2016 no IFSC - Gaspar, que sediou a VI Semana de Reflexões sobre Negritude, Raça e Gênero⁹, primeiro Sernegra itinerante, fora do IFB (Instituto Federal de Brasília). Estas vão na contramão do que está posto, algo como uma cultura de silenciamento e resistência às abordagens da temática das relações raciais dentro da instituição. Houve pouco avanço nos debates desde a implementação da política de cotas, assim como nos processos de avaliação da política, apenas em 2017 foi proposto uma roda de conversa com estudantes cotistas¹⁰.

Diante do cenário institucional nossos objetivos com o projeto foram:

Analisar o perfil socioeconômico dos estudantes, egressos e evadidos dos curso técnicos integrados do IFSC - Câmpus Jaraguá do Sul que se autodeclararam negros no processo de matrícula.

Registrar as opiniões dos estudantes, egressos e evadidos, que se autodeclararam negros no processo de matrícula, sobre preconceito racial na sociedade brasileira e no IFSC - Câmpus Jaraguá do Sul.

Identificar qual a compreensão dos estudantes, egressos e evadidos, que se autodeclararam negros no processo de matrícula, sobre ações afirmativas em geral e sobre o programa de ações afirmativas do IFSC. (SILVA, DANIEL, 2018, p. 4)

Dois aspectos merecem atenção, primeiro que optamos pela categoria racial da matrícula, englobando assim estudantes cotista e não cotistas. E agregar as categorias pardo e preto, fazendo uso da categoria negro, pois naquele momento o entendimento partia de que pretos e pardos compõem o grupo racial negro, dado que o próprio Instituto de Geografia e Estatística - IBGE agrega essas categorias em algumas de suas análises e publicações. Neste trabalho mantenho o uso desta, mesmo com os questionamentos e as reflexões posteriores advindos das análises das fontes, conforme GOMES (2010, p. 97-98):

Essa distribuição demográfica e étnico-racial é passível de diferentes interpretações econômicas, políticas e sociológicas. Uma delas é realizada pelo Movimento Negro e por um grupo de intelectuais que se dedica ao estudo das relações raciais no país. Estes, ao analisarem a situação do negro brasileiro, agregam as categorias raciais "preto e pardo" entendendo-as como expressão do conjunto da população negra no Brasil. [...] A possibilidade de agregar essas duas categorias não se trata política. Existem dados concretos da realidade brasileira, para além das dimensões subjetivas e identitárias, que permitem esse tipo de interpretação. A análise da relação entre nível de escolaridade e raça é aquela que mais nos ajuda a refletir sobre essa situação.

⁹ GONÇALVES, Batrice. Sernegra discute raça e gênero. **Jornalismo IFSC**, Gaspar, 15 nov. 2017. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/conteudo-aberto/-/asset_publisher/1UWKZAKiOauK/content/id/823615/sernegra-discute-ra%C3%A7a-e-g%C3%AAnero. Acesso em: 06 nov. 2019.

¹⁰IFSC promove Roda de Conversa com Estudantes Cotistas. **Jornalismo IFSC**, Florianópolis, 24 out. 2017. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/conteudo-aberto/-/asset_publisher/1UWKZAKiOauK/content/id/823308. Acesso em: 15 nov. 2019.

Essas questões das categorias raciais, assim como racismo estrutural, discriminação racial, foram debatidas em diversos momentos e espaços em que o projeto se desenvolveu. Em detalhes, o projeto teve início com a leitura e discussão do texto "A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/ sexismo epistêmico e os quatro genocídios/ epistemicídio do longo séc. XVI" de Ramón Grosfoguel, éramos uma equipe de quatro pessoas, e apesar de algum planejamento anterior, cada etapa foi definida em conjunto com as bolsistas.

Primeiro foi feito um levantamento de todos estudantes declarados pretos, pardos e indígenas na categoria raça, nos cursos Técnicos Integrados em Modelagem do Vestuário e Química, e no Técnico Integrado em Vestuário - PROEJA. Foram notificados um total de 183 estudantes no universo dos três cursos no período de 2013 a 2018, a escolha dos anos corresponde a implementação da política de cotas no câmpus, que diverge de outros câmpus. Feito isto foram previstas duas etapas, a primeira foi o envio de questionários, foram recebidos onze questionários respondidos.

A segunda etapa foram as rodas de conversa, escolhemos os temas das rodas de conversa entre a equipe, e decidimos quem faria as relatorias e quem faria a mediação entre convidados, participantes, e traria informações e questões sobre o tema. Ficou decidido que as rodas seriam abertas a estudantes, pessoas da comunidade escolar, mas que seria um espaço para pessoas negras. Ocorreram duas exceções quanto a presença exclusiva de pessoas negras, a pedagoga coordenadora do projeto e a companheira de um dos convidados. Havia intenção de construir um espaço de acolhimento, pois os temas poderiam gerar relatos íntimos. Foram escolhidos quatro temas, "Transição capilar e Estética Negra", "Masculinidade e Feminismo Negro", "Cotas Raciais" e "Violência Policial"; em cada uma das conversas convidamos duas pessoas para relatar suas pesquisas e experiências sobre o tema, das quais participaram uma mãe de estudante, uma militante do Movimento Negro Unificado em Santa Catarina, uma doutoranda da UFSC, e participaram também uma estudante de outra modalidade de curso do IFSC, um professor do IFSC, e dois estudantes do Técnico Integrado em Química. As rodas tinham como principal objetivo despertar o interesse e maior participação dos estudantes no projeto, e a análise das trajetórias partiria dos relatos produzidos nestes espaços.

Porém, a participação de estudantes nas rodas foi reduzida. Apesar da crescente participação a cada roda, os relatos não foram suficientes, então decidimos realizar entrevistas

com alguns estudantes. Elaboramos o roteiro com base no questionário e nos objetivos do projeto, após esta etapa entramos em contato com pessoas que se disponibilizaram a participar a partir do questionário respondido, e também pessoas que participaram das rodas de conversa, então totalizamos cinco entrevistas, todas com estudantes dos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, devo registrar aqui a ausência de participação de qualquer estudante da modalidade PROEJA.

Conforme exposto, o número de entrevistados foi de acordo com a disponibilidade dos estudantes interessados, naquele momento estávamos no final do semestre, isso pode ter impactado na participação destes. Todas as entrevistas foram realizadas no IFSC, em salas de aula, fora do horário de aula, não houve nenhuma interrupção. Em todos esses momentos havia duas pessoas da equipe do projeto, uma servidora e uma bolsista, além do entrevistado. Eu participei de quatro das cinco, e optei por usar todas nessa pesquisa, pois apesar de algumas particularidades, elas estabelecem diálogos, e se complementam.

O valor destas entrevistas talvez resida no próprio acontecimento, que se apresenta como uma abertura para o caminho de diálogo, algo como um espaço de escuta, e a possibilidade de reflexão de todos envolvidos no processo. Por vezes, diante da insegurança tive receio de realizar algumas intervenções e que estas pudessem gerar algum constrangimento. Uma entrevista em especial, as perguntas ficaram quase restritas ao roteiro, uma dificuldade de transpor alguns entraves. Antes do início das gravações os entrevistados tinham acesso ao roteiro, e tinham conhecimento das questões que seriam abordadas.

O roteiro priorizou obter um relato da trajetória escolar do estudante, sem direcionar para aspectos específicos num primeiro momento, e posteriormente as questões tratavam sobre a temática racial, desde reconhecer a presença de colegas e professores negros nas suas trajetórias, situações de discriminação ou racismo, sobre a identidade racial destes entrevistados e o posicionamento acerca da política de cotas raciais. Eram seis perguntas inicialmente previstas no roteiro, porém em algumas entrevistas foram surgindo outras questões a partir das informações contidas nas falas. Considerar que essas narrativas ocorrem no contexto das cotas raciais se dá frente às experiências nacionais, as trajetórias escolares dos estudantes ocorre a partir de 2002, isso quando consideramos nos relatos o ingresso a partir da pré escola.

Essa contextualização do projeto tem o intuito de dispor sobre todo material produzido, assim como pensar as possibilidades de diálogo com outras fontes institucionais.

Neste momento, a análise das fontes orais, das entrevistas com jovens estudantes negros e negras que abordou suas trajetórias escolares, e suas considerações sobre as ações afirmativas, informam a necessidade de colocar em questão conceitos como memória, identidade, raça e racismo, não isolados, mas articulados a partir das narrativas.

2. MEMÓRIA E IDENTIDADE NAS NARRATIVAS DE ESTUDANTES DO IFSC

Como você se reconhece como negro? Por exemplo... Então, se reconhece negro... simplesmente através da violência..., você se reconhece através da violência e isso gera um impacto... Isso molda a sua questão subjetiva ou a personalidade.¹¹

Quando lançou esse questionamento num debate, o psicólogo Juliano Baltazar¹² na sua resposta tratou tanto da sua experiência, como elaborou uma síntese da vivência do corpo negro. Esse trecho da fala de Juliano me interessa tanto pela pergunta que também estava no roteiro de entrevistas feita com os estudantes, quanto pela resposta que afirma que o racismo se estrutura na violência, tal como assinalou KILOMBA (2019, p. 71) "o racismo é uma realidade violenta". E o racismo é o fio condutor para analisar as narrativas dos estudantes entrevistados, e para isso será preciso buscar definir como o racismo se articula com a memória e como é possível pensar identidades racializadas em relação a experiência cotidiana do racismo.

Quando trata-se do trabalho metodológico com história oral é preciso traçar um caminho conceitual para servir de base para interpretação das fontes. Nesta pesquisa as fontes são entrevistas com cinco estudantes que possuíam matrícula, e se autodeclararam negros, no Instituto Federal de Santa Catarina câmpus Jaraguá do Sul centro, entre 2013 e 2018, período que corresponde ao ano de implementação da política de cotas no modelo previsto pela lei 12.711/2012 e da realização do projeto "As trajetórias dos estudantes negros e negras do IFSC Câmpus Jaraguá do Sul - Centro".

Sobre o projeto, um destaque é necessário: as entrevistas que não eram previstas na proposta original do projeto, tinham como objetivo produzir material mais detalhado, observando questões específicas, como: perfil socioeconômico dos estudantes, opiniões sobre "preconceito racial", e a compreensão sobre ações afirmativas e o programa de "ações afirmativas" do IFSC. No processo de escuta e transcrição das entrevistas os relatos de

¹¹ No texto faço referência a fala de Juliano Baltazar, no tempo de 1:46:44, do vídeo aqui referenciado. UJC Brasil. **Lançamento: Revolução Africana**. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JFfBhyqOsEc>. Acesso em: 27 set. 2019.

¹² Juliano Baltazar Pereira é formado em psicologia, e membro do Coletivo Negro Minervino de Oliveira.

racismo despertaram o interesse, pela forma como outros elementos da narrativa estão articulados a essa experiência.

Em *Memórias da plantação*, Kilomba (2019, p. 91) diz "que é válido olhar para experiências individuais e para relatos subjetivos acerca do racismo cotidiano para que compreendamos a memória histórica e coletiva". Nesse sentido, a sua pesquisa dialoga diretamente com o trabalho aqui proposto, porém a partir da perspectiva da experiência racializada dos sujeitos das narrativas, desejo realizar uma análise articulada aos elementos destacados dos discursos contrários e favoráveis às cotas raciais, na qual o racismo se constitui como fundamento da desigualdade, da identidade e da meritocracia.

Assumo aqui o desafio posto por ALBERTI (2004, p. 10) quanto a escolha do método da história oral:

Tentemos aperfeiçoar nossas análises para a descoberta de acontecimentos (em sentido amplo) capazes de gerar mudanças, para a descoberta daquilo que engendra novos sentidos (sempre referenciados à realidade), ao invés de repetirmos, tautologicamente, aquilo que já é sabido, sentidos que já foram dados. Digo "tentemos" porque reconheço que isso é muito difícil num meio tão hermenêutico como a história oral. Mas imagino que podemos avançar um pouco naquela direção prestando mais atenção aos "acontecimentos" a às "ações" da entrevista, ao trabalho da linguagem em construir realidades e ao trabalho de enquadramento da memória.

Portanto, neste capítulo, num primeiro momento pretendo fazer uma breve discussão de conceitos de memória, com base nos trabalhos de Pollak (1989, 1992), Alberti (2004), Alberti e Pereira (2006, 2008) e Portelli (1997a, 1997b) pois essas concepções são imprescindíveis para o trabalho de análise que será elaborado/desenvolvido na segunda parte deste capítulo. Nesta segunda parte, a análise das fontes será organizada a partir de três eixos principais, que podem aqui ser elaborados a partir de perguntas, que seriam: *Quem é negro no Brasil?*, *Cotas: mérito ou vantagem?* e *Quem é pobre no Brasil?*; esses eixos se articulam a partir de elementos comuns e foram assim organizados para contemplar as elaborações presentes nas narrativas dos estudantes.

2.1. História oral como método de análise.

Em meio à produção de muitas e diferentes visões e usos do passado, como ficamos nós, historiadores? E a nossa própria disciplina? Qual o papel da história, enquanto conhecimento controlado, produzido a partir de determinadas regras compartilhadas, sobre questões específicas propostas ao

passado, em relação à explosão da memória, entendida como presença do passado no presente, como força política? O que fazer com os passados que se recusam a passar? Qual o papel e contribuição do especialista da história, em contextos de conflito, a respeito dos usos do passado e das reivindicações que tomam como base a noção de dever de memória? (ABREU, M. MATTOS, H. 2010, p. 22).

Todas as questões contidas neste excerto inquietam meu trabalho de pesquisa, pelo simples fato de causarem desconforto frente a dificuldade de refletir sobre o que escapa, pois o que escapa não é percebido, é a constatação de ser capturada, é a pergunta que não parece ter resposta. Talvez esteja neste trabalho a memória não dita.

Quando do início desta pesquisa, rejeitava a contribuição do trabalho de memória para reflexão sobre as políticas de ações afirmativas. Neste processo um dos primeiros artigos lidos Cruz (2014) trata diretamente da relação do dever de memória associada a implementação das políticas de ações afirmativas, a partir de uma análise dos estudos de memória de Jaques Le Goff, Maurice Halbwachs, Pollak e outros, e se apoia em Heymann para afirmar que "o dever de memória é o reconhecimento pelo Estado, de acontecimentos com sofrimentos de diversos grupos que buscam ter reconhecida a sua história e a legitimação da sua memória" (CRUZ, 2014, p. 13). Aparentemente, as políticas de ações afirmativas no Brasil representariam esse reconhecimento, mas no caso das Diretrizes (Lei 10.639/2003) e das cotas (Lei 12.711/2012) elas parecem instaurar o cenário propício para que a disputa pelo reconhecimento ocorra, e principalmente para que a ocupação das universidades e escolas possibilitem questionar a história e memória brasileira. Portanto, a luta do movimento negro pelo reconhecimento do passado passa pela resistência e manutenção destas políticas na garantia do direito a terra, educação, e também sua participação na construção do Brasil, da cultura e formação da identidade nacional.

Essa história da luta do movimento negro pode ser compreendida como Com o movimento das políticas de reparação, identidades arraigadas e memórias coletivas sedimentadas – como as idéias de um Brasil mestiço e racialmente democrático – vêm sendo cada vez mais questionadas. Se os historiadores estão pouco representados nesse cenário, não deixam de ser importantes e atuantes, face à complexidade das afirmações memoriais dos grupos militantes e às formas através da qual o Estado interfere nas leituras do passado. [...] As discussões que se realizaram em torno das Diretrizes e de outras medidas governamentais criaram novos desafios para a produção do conhecimento histórico, pois o historiador teve que lidar com diferentes possibilidades de usos do passado e da própria história, tida muitas vezes como a expressão de uma verdade. A memória, entendida como a presença do passado no presente, passou, ela própria a ser objeto do conhecimento historiográfico. As representações públicas do passado, presentes nos

discursos oficiais e nos livros didáticos, por exemplo, passaram a ter que enfrentar leituras e versões concorrentes dos movimentos sociais ou das ações de agências do governo. (ABREU, MATTOS, 2010, p. 35).

Parte da dinâmica da memória em disputa definida por Pollak (1989), quando apresenta as possibilidades de uma "reviravolta da visão da história" (POLLAK, 1989, p.4). É possível afirmar, como apresentado no primeiro capítulo, que alguns fatos da história brasileira estão diretamente associados a disputas da memória, desde a Lei Afonso Arinos de 1951, a lei 10.639 de 2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (resolução/CNE n.1/2004), até a lei 12.711 de 2012 (Lei de cotas), esses marcos na lei apontam para uma série de outros fatores relacionados ao contexto político, e de luta do movimento negro. Portanto, importa nesta análise considerar

[...] como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de estabilidade. Aplicados à memória coletiva, essa abordagem irá se interessar portanto pelos processos e atores que intervêm no trabalho de constituição e de formalização das memórias. Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à "memória oficial", no caso a memória nacional. [...] Por outro lado, essas memórias subterrâneas que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados. A memória entra em disputa.[...] Uma vez rompido o tabu, uma vez que as memórias subterrâneas conseguem invadir o espaço público, reivindicações múltiplas e dificilmente previsíveis se acoplam a essa disputa da memória. (POLLAK, 1989, p. 4-5).

Diante disso, conforme coloca Pollak (1989, p. 8) "distinguir entre conjunturas favoráveis ou desfavoráveis às memórias marginalizadas é de saída reconhecer a que ponto o presente colore o passado", acredito que as ações afirmativas na sua modalidade das cotas raciais representa uma conjuntura favorável. Essas "memórias marginalizadas" referem-se às minorias, aos excluídos, aos marginalizados, esses sujeitos que estão a margem. Portanto sobre a margem persigo o mesmo caminho de leitura proposto por Kilomba (2019, p. 67):

A margem e o centro de que estou falando aqui referem-se aos termos *margem e centro* como usados por bell hooks. Estar na margem, ela argumenta, é ser parte do todo, mas fora do corpo principal. [...] Nesse contexto de marginalização, ela argumenta, mulheres *negras* e homens *negros* desenvolvem uma maneira particular de ver a realidade: tanto "de fora para dentro" quanto de "dentro pra fora".

Além disso, o autor diz: "Nesse sentido, a margem não deve ser vista apenas como espaço periférico, um espaço de perda e privação, mas sim como espaço de resistência e possibilidade." (KILOMBA, 2019, p. 68). Estar à margem é uma das especificidades dos sujeitos que compõem o corpus documental desta pesquisa. Outra especificidade é que são jovens, como pontua ALMEIDA (2009, p. 111):

A juventude tem a memória da história que lhe interessa. O que diferencia o *velho* narrador do *jovem* narrador, talvez seja o *valor* que esses atribuem à *história*. Apesar de os jovens estarem permeados pelos preceitos do mundo hodierno, que implica a valorização do presente, simultaneidade de comunicação e informação, livros e jogos virtuais, entre outros, essa juventude, como seus antepassados, não consegue se desprender, na maioria das vezes, de referências como as familiares, as históricas, as culturais e/ou as identitárias.

Nesta pesquisa é um desafio pensar nas referências que por vezes podem ser acionadas pelos jovens entrevistados. Considerando toda discussão apresentada no capítulo um, o contexto das ações afirmativas no Brasil vem desvelando as disputas de narrativas da memória, história e cultura quando trata-se do lugar que o sujeito negro ocupa nessa sociedade. Alguns aspectos característicos desse processo ganham materialidade, como a afirmação que "*a memória é um fenômeno construído*" (Pollak, 1992, p. 4), e "*a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade*" (Pollak, 1992, p. 5), logo, a identidade também é construção.

Propomos tomar a história oral, nesse contexto, como um caminho possível para escaparmos à "essencialização" por trás dessas identidades cristalizadas e quase transformadas em "coisas". Ela pode trazer - mas não só ela, evidentemente - aquilo que Hebe Mattos chama de "a compreensão e o respeito à dinâmica histórica das identidades socioculturais efetivamente constituídas" (MATTOS, 2003, p. 129). (ALBERTI, V. PEREIRA, A.A. 2008, p. 86)

De fato, a história oral se mostra como método profícuo, na análise das narrativas é preciso considerar como são constituídas as memórias destes jovens no contexto das ações afirmativas. Quais são as elaborações acerca do passado presente nos relatos? Como as identidades são constituídas, quais memórias são acionadas, reforçadas ou rechaçadas? Como estes sujeitos expõe suas experiências de racismo? Algumas dessas são questões propostas enquanto exercício de reflexão neste processo de análise e interpretação das fontes, mas é preciso compreender que existem limitações relativo ao processo de constituição da própria fonte.

2.2. Trajetórias de estudantes negros no contexto das políticas de ações afirmativas.

Conforme está colocado no início deste capítulo, a análise das narrativas busca observar a construção da identidade dos jovens sujeitos negros e negras, levando em conta a memória da experiência do racismo no contexto das cotas raciais. O racismo como regime de opressão também é parte fundamental para compreender as discussões das cotas raciais no Brasil.

Alcancamos um momento na implementação das ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras, em especial na das políticas de cotas raciais, em que já é possível tratar de uma história desse processo. Uma história marcada por momentos conflituos, mas também marcada como uma nova era para a compreensão da construção histórica das relações raciais brasileira, constituídas na desigualdade e no racismo, que igualmente se caracteriza por um contexto de desvelamento e ressignificação. Essa ressignificação tem entre seus principais aspectos a desconstrução da ideia de nação brasileira como uma democracia racial, que, como mito, vive o momento de se desmanchar no ar. (SAYÃO, 2016, p. 79).

Esse processo de desconstrução é contínuo na medida que a defesa de que o Brasil constitui-se como uma democracia racial é constantemente reforçado, e usado como justificativa para deslegitimar a política de cotas raciais. Sendo uma luta encampada pelo movimento negro, o combate ao mito da democracia racial está no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e se faz urgente. O mito da democracia racial possui alguns pilares ideológicos que ainda hoje podem ser observados presentes nos discursos acerca da configuração das relações raciais no Brasil, primeiro ele define essas relações raciais como harmoniosas, sem conflito, com base no fato de o Brasil não possuir leis segregacionistas após a abolição da escravatura; segundo exalta o processo de miscigenação, em que nega o projeto de embranquecimento anterior, e estabelece uma identidade nacional que silencia a diversidade, ao mesmo tempo que hierarquiza as diferenças; e terceiro associa as condições de desigualdade racial a escravização, negando que a manutenção desta se deva pelo mecanismo de discriminação (ALBERTI, PEREIRA, 2005). Assim, pode ser compreendido como uma estratégia política em que ao mesmo tempo que nega o racismo, estabelece a manutenção deste. Outro ponto importante é que instituições, até mesmo educacionais foram responsáveis por legitimar esse discurso.

O que ocorre é que nessa disputa da desconstrução do mito da democracia racial e a constante reafirmação deste por parcela da sociedade, as cotas raciais representam o reconhecimento das desigualdades raciais, ou seja, não trata-se apenas de reparação da escravização, mas sim do reconhecimento do racismo como estrutura da desigualdade. As cotas raciais escancaram esse momento de *disputas de memória*, que parece acirrar o conflito racial. Dado esse contexto, as relações raciais assumem novas configurações, principalmente porque as cotas também alteram os cenários desses conflitos.

Ao mesmo tempo que as cotas representam o reconhecimento do racismo, a entrada de sujeitos negros nas universidades, e também nos Institutos Federais, pode estabelecer o estigma de que todo estudante negro é cotista, articulando questões complexas, como: sentimento de pertença, processo de construção da identidade com base nos estereótipos e essencialização, e até mesmo o enfrentamento ao racismo, relações de sociabilidade, etc. Diante dessas questões, e ciente de que o racismo estrutura as relações, e de forma estrutural as instituições, a política, a justiça, se faz necessário uma análise que possa contribuir para que as ações afirmativas se concretizem numa política antirracista revolucionária.

Todos estudantes entrevistados iniciaram sua trajetória escolar no ensino fundamental posteriormente a lei 10.639 de 2003, porém eles não trazem nas suas narrativas algo que possa apontar uma mudança da abordagem dos aspectos históricos e culturais da história negra no Brasil, ao contrário, até sinalizam ausência de referências às questões raciais.

Uma das entrevistadas, aqui denominada como Líbia, traz esse ponto da ausência do debate, e informa que *"em relação a cor e raça eu nunca tive problema no colégio"*. Posteriormente estabelece uma relação entre a ausência do assunto com o fato de não influenciar, e inclui todos. Inicia com uma observação pessoal, e depois generaliza a experiência:

*Eu nunca tinha percebido essa questão também... **porque não é falado no colégio... então nunca foi algo que influenciou** qualquer um... qualquer pessoa da minha sala... das escolas que eu... que eu estava. (Líbia, 2018)*

Ao falar das mudanças de colégio no ensino fundamental, volta a reforçar a afirmação anterior em destaque. Quando fala da trajetória no IFSC, é quando começa a perceber algumas situações, não no momento que elas acontecem,

*[...] na época em si... quando as situações aconteceram a gente não... não percebia assim... porque não falava **nisso**... sabe? Até mesmo na minha época assim... já é engraçado... né?... Porque século XX assim pro XXI... já*

não tavam falando sobre isso ainda... que é uma questão que influencia todos os dias as pessoas. (Líbia, 2018)

Neste momento, novamente articula que a ausência de debate está relacionada com a não percepção do racismo no seu cotidiano. Quando no final da frase expõe o quanto a questão racial influencia no dia-a-dia das pessoas é a perspectiva do olhar atual, em que aponta um conhecimento, ou consciência do debate racial. Nesta primeira resposta é relevante destacar a relação de ausência do debate com não existência da influência, outro são os termos usados, primeiro *essa questão de cor e raça*, e também *nisso e isso*, observo uma fragilidade em definir ao que esses termos se referem, trata-se do racismo enquanto discriminação, ou da sua estrutura, ou trata-se das relações raciais numa forma ampla?

Não tratar das questões raciais não significa que não exista racismo, ao contrário, esta ausência de debates muitas vezes pode estar relacionada com o não enfrentamento às situações discriminatórias, entre outras práticas. Assim como não nomear o racismo dificulta tanto o reconhecimento, como de fato pensar estratégias de combate. O movimento negro assumiu essa tarefa de expor o racismo como forma de contrapor o mito da democracia racial. É preciso pontuar que o racismo não se resume a atos de discriminação, no caso das instituições de ensino, além de fatores específicos intraescolares, o racismo se configura de forma institucional, para melhor compreender vou recorrer a duas definições, a primeira colocada por Kilomba (2019, p. 77-78):

Como o termo "institucional" implica, o racismo institucional enfatiza que o racismo não é apenas um fenômeno ideológico, mas também institucionalizado. O termo se refere a um padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas tais como em sistemas e agendas educativas, mercados de trabalho, justiça criminal, etc. O racismo institucional opera de tal forma que coloca os *sujeitos brancos* em clara vantagem em relação a outros grupos racializados.

Para melhor explicar essa concepção de *racismo institucional* Almeida (2018) primeiro apresenta as instituições como materialização das formas sociais, que organizam sistemas sociais, pois absorvem, e normalizam os "conflitos e antagonismos que são inerentes a vida social" (ALMEIDA, 2018, p. 29), e conclui que,

[...] as instituições, como parte da sociedade, também carregam em si os conflitos existentes na sociedade. Em outras palavras, as instituições também são atravessadas internamente por lutas entre indivíduos e grupos que querem assumir o controle da instituição. (ALMEIDA, 2018, p. 30)

Portanto, o racismo institucional ocorre por meio do controle dos conflitos e da manutenção das relações de poder, como elas se constituem na sociedade. Assim, em algumas entrevistas, além de tratar dessa ausência do debate, ou até mesmo de referências, o que mais se destaca são experiências de racismo cotidiano como define Kilomba (2018, p. 78). Nos relatos que serão analisados, separei-os em três categorias, que organizam diretamente da forma como são narradas as experiências. Os estudantes que narram essas memórias se autodeclararam em diferentes classificações de cor e raça, o que também expõem como o racismo é vivenciado, percebido e narrado de diferentes maneiras. Esse debate será feito de maneira mais específica quando tratar da construção das identidades racializadas.

As três categorias são: narrativas sobre o outro, negação do racismo, racismo explícito. Vou iniciar com o relato de Luanda, nome fictício, apesar de pontuar sobre não se sentir discriminada, ou ter vivenciado nenhuma situação de racismo, ela relata uma situação contada pelo pai:

Uma vez o meu pai tava contando pra mim que uma professora disse que talvez eu não arrumaria amigos por causa da minha cor... mas depois de um tempo... isso foi mudando... e... eu fui fazendo mais amizades... eu nunca senti... tipo preconceito vindo de outras pessoas... e... nem de nenhum professor... nem ninguém... mas... não sei se isso passou despercebido... ou eu mesma que não dei muita bola... algo assim...(Luanda, 2018)

Quando é novamente questionada sobre esse episódio, além de relatar de maneira mais específica, ela contextualiza a situação da experiência da família em Jaraguá do Sul, assim complementa:

É... é porque nessa época... tipo... tinha poucas pessoas de fora... porque em algum... nesses anos... desde que eu vim morar pra cá... em treze anos a cidade de Jaraguá cresceu muito... então veio muita gente de fora... mas quando eu vim... não tinha tanto... então o pessoal do bairro onde eu morava... eram pessoas mais antigas... de pele mais clara... então a minha família quando veio... a gente era tipo... um dos mais escuros... então quando a gente chegou... as crianças não estavam habituadas aquilo... então a professora falou assim "a gente pode tentar enturmar ela... mas a gente não sabe se ela vai conseguir fazer amigos"... porque não sabe se as crianças iam se adaptar com isso... e realmente... tipo... elas não brincavam comigo... em nenhum momento falaram que era por causa da minha cor... nunca chegaram pra mim e falaram "ah... você é preta"... algo do tipo... mas elas não chegavam a brincar comigo... eu chegava a pedir... mas elas... nunca deixavam... eu entrar nas brincadeiras... (Luanda, 2018.)

A negação do racismo ocorre na contradição entre duas afirmações que se opõem, a primeira quando traz o relato sobre a professora, na qual é informado que a dificuldade que

enfrentaria em estabelecer vínculos de amizade naquele contexto escolar era devido a sua cor; e segundo quando afirma não ter sofrido nenhum tipo de preconceito, ou discriminação, mas confirma que as outras crianças não interagem, porém nunca verbalizaram expressões racistas. Observa-se que mesmo que a professora trate de maneira explícita que a motivação da exclusão poderia estar relacionada a cor da estudante, a mesma não compreende seu processo de exclusão nesta perspectiva pois não havia insultos racistas por parte das crianças.

Este relato suscita diversas questões sobre como a instituição de fato enfrenta situações de racismo, ou como lida com uma certa naturalização dos processos de exclusão. O mesmo processo também é localizado na comunidade, ou bairro, que parece reproduzir um *apartheid* justificado pelo estranhamento das "diferenças". Esse *apartheid* pode ser compreendido na sociabilidade brasileira, historicamente estabelecida, pela naturalização de espaços, bairros em que a presença de sujeitos negros e negras só ocorre em condições de subalternidade, ou convivem nesta dinâmica do estranhamento e exclusão, do não pertencimento.

Nos próximos dois relatos, que estão organizados na categoria narrativas sobre o outro, existem algumas especificidades que interferem na produção dessas memórias de racismo. Uma das especificidades é o contexto da política de cotas, me interessa então observar como esse contexto se apresenta na elaboração destas memórias, uma hipótese que será abordada de forma mais detalhada é que os processos de elaboração das identidades racializadas trazem novas reflexões sobre o que seriam experiências de racismo. Essa pequena reflexão é para introduzir algumas questões do próximo relato, em que Argel, nome fictício, fala um pouco da socialização nos espaços escolares. O mesmo fala que sempre teve amizades, mas se sente excluído neste contexto, e que possivelmente sempre se aproximava das outras pessoas também excluídas. É parte deste grupo, mas na narrativa parece se colocar de maneira distante, como alguém que transita, ou observa essa situação. Ele faz então o relato de exclusão e racismo de um colega.

Geralmente eu sempre ia com essa pessoas que eram mais excludonas... eu até lembro de um caso de um amigo meu que ele era... de periferia... ele era negro também... eu lembro que muitas pessoas tinham certo preconceito assim tipo de não querer falar com ele... sabe?... dizer que ele era um... uma pessoa suja... eu lembro de eles usarem bastante isso... e:: só eu era amigo dele por um tempo... tanto que ele até mudou de escola por causa disso... acho que questão de escola... foi mais isso... (Argel, 2018)

O próximo relato também segue a mesma perspectiva, Líbia narra a experiência de racismo de outros colegas da mesma sala de aula dela, uma situação que presenciou no IFSC. Primeiro cita um menino, mas ao descrevê-lo faz referência no plural, como não se tratasse somente de um em específico, ou ficou com receio de identificá-lo. As situações citadas tratam-se de ofensas racistas direcionadas a dois estudantes descritos como "morenos", há no relato vontade em nomear, mas um receio pela cumplicidade na situação,

Era... entre alunos... né? da minha sala assim... era... era um menino que era mais... mais alto assim... aqueles meninos que são mais... são maiores né? que as pessoas olham e pensam.. "ah... é popular"... assim... e eles tiravam sarro com (muitas) pessoas assim... que... tinha uma menina... e um guri... que eles eram de... de uma cor... a menina era morena e ele moreno também né?... e ai... tinha um que... esse menino que tirava sarro deles era branco... né? alto... grande... e parecia que era só brincadeira... sabe? só que depois... quando tu para pra pensar... aquilo realmente afetava aquelas pessoas que estavam sofrendo isso... sabe? os comentários... meio idiotas assim... racistas mesmo... porque ele chamava ela de... de "macaca"... tanto ele quanto ela... falavam essas coisas... sabe? e parecia na hora assim... eles davam a entender que era só brincadeira e todo mundo ria sabe? (Líbia, 2018)

Ao ser indagada, novamente, sobre vivenciar situações de racismo na sua trajetória escolar, ela mais uma vez afirma que somente no IFSC percebeu de forma explícita o racismo, e depois aponta que nas outras escolas usavam expressões comum, mas sem intenção de ofender "tinha aquelas brincadeiras de falar... se fazia alguma coisa meio desleixada... assim... falar... "Ah... coisa de negro" isso ai... sabe?" (Líbia, 2018).

Gostaria de pontuar algo em comum nestes relatos, que seria a afirmação de não sofrerem racismo, ou preconceito. Desses três, os dois primeiros, Luanda e Argel, no decorrer das entrevistas apresentam questionamento sobre ser negro, uma busca em tentar compreender o que definiria ser negro. Apesar de apresentarem o fenótipo, e usarem este como definição da identidade racializada, outros aspecto colocam em dúvida essa identidade, e talvez a principal seja ter ou não experiências pessoais de racismo. Ambos vão apontar o IFSC como o espaço em que essas questões vão sendo formuladas a partir da troca com outras pessoas. Para Líbia o IFSC é o lugar em que o racismo torna-se explícito, porém é o mesmo lugar em que passa a observar de maneira mais atenta.

Mesmo que as vivências e narrativas na instituição IFSC sejam diversas, por vezes positivas, ou não, o fato de a instituição aderir a política de cotas informa a existência de um processo de formulação, que exige debates, e que torna-se presente no cotidiano destes

estudantes. Existe também a associação que é feita entre ser negro e ser cotista neste contexto. Existem outros aspectos que podem ser desenvolvidos aqui sobre essas elaborações de racismo no IFSC, porém nesta sequência uso o relato de dois estudantes que desde muito jovens relatam experiências de racismo, e as diferenças das suas percepções do IFSC.

O primeiro, aqui denominado como Chade, faz um relato detalhado das escolas¹³, e traz principalmente os laços de amizade como referencial da sua experiência, coloca a primeira escola como "*primeiro contato com a sociedade*". Ele sempre estudou em escolas públicas, porém destaca sua experiência numa escola particular em que ficava no contraturno, como reforço.

Só que na CONEXÃO que era uma escola particular [...] eu sempre tive muita dificuldade de me relacionar com as pessoas... e na CONEXÃO... principalmente na CONEXÃO eu sempre sofri preconceito... por ser negro né?... por ser o mais preto de lá... aliás eu acho que eu era o único... então eu sempre sofri na CONEXÃO. [...] todo dia... todo dia me chamava de preto... tinha um que me chamava de macaco... inclusive com oito anos... nove anos. (Chade, 2018)

Neste momento vale ressaltar que o uso do termo "*macaco/a*" vai aparecer em três das cinco entrevistas quando trata-se das ofensas proferidas, duas são os próprios entrevistados as vítimas. Ao longo do relato, Chade estabelece uma relação entre a localização da escola com a quantidade de negros, e logo a extensão dos laços de amizade, ou seja, quanto mais periférica a escola, mais negros, melhor ele se adaptou e assim resume sua experiência:

Na Érico... das três a Érico foi a que mais tinha olhares atravessados assim... e a que eu fiquei mais a vontade foi no Deodoro porque era a mais de periferia... então eu percebo que quanto mais central a escola... mais preconceito se tem... porque nas escolas de periferia eu sempre fui muito bem tratado. É... mais ou menos isso. (Chade, 2018)

Quando fez o relato da sua trajetória escolar Chade não incluiu o IFSC, então foi questionado sobre a instituição. Em relação às outras escola o IFSC corresponde a lógica observada pelo estudante quanto a centralidade, porém há uma expectativa não correspondida, como se estivesse implícito uma imagem do IFSC como instituição livre de racismo e preconceitos pela qualidade de estrutura, e profissionais mais capacitados em termos de formação acadêmica, o que demonstra que é ignorado o entendimento do racismo como

¹³ O nome de todas as escolas foram substituídos por fictícios com intuito de preservar a identidade do estudante, e assim resguardar qualquer possibilidade de associação direta. Exceto o IFSC, que concerne na experiência comum, e é de conhecimento que foi o local em que o projeto ocorreu.

estrutural. Fala da sua dificuldade de adaptação quanto às amizades, e sobre as "piadas" racistas que escutou,

*[...] no IFSC eu demorei pra me enturmar mais que nas outras escolas... tipo... nas outras escolas em duas semanas... três semanas eu já era amigo... conversava com todo mundo... no IFSC não... no IFSC só a partir da segunda fase que comecei a me enturmar... com a galerinha ali... muito por causa disso... na primeira fase eu ouvia algumas piadas [...] **Então no IFSC eu pensei que não ia escutar... mas escutei piadas racistas.** (Chade, 2018)*

No próximo relato observo que a experiência do racismo também ocorre desde muito jovem, como no caso anterior, e ao longo da trajetória uma série de episódios são incluídos. Na primeira pergunta, que consiste num relato mais abrangente, Zâmbia fala da mudança de cidade ainda na infância, e relata o que ela ela definiu como a "*primeira discriminação*", esta situação é anterior a sua inserção no espaço escolar, assim descreve:

*Eu tinha três anos... mais ou menos... e eu brincava com uma menina... e nisso já foi minha primeira discriminação... quando eu tava brincando com a menina e ela¹⁴ disse uma frase... que foi tipo... é... **"Não brinca com essa macaca!"** [...] os meus pais chamaram a polícia... eles começaram a discutir com a moça... e quando eles chamaram a polícia... a polícia tentou amenizar a situação... e no final... meio que não aconteceu mais nada... a polícia foi embora e foi assim. (Zâmbia, 2018)*

Quando ingressa na escola, aos quatro anos, não cita nenhuma situação de discriminação, mas a partir dos sete anos relata que sentia-se excluída. Esses processos de exclusão recorrentes nos relatos, talvez não fiquem restritos as experiência de sujeitos negros e negras, mas é preciso observar que essa pode ser um ponto em comum nas trajetórias aqui analisadas. Ainda sobre esse aspecto, os laços afetivos de alguns são estabelecidos por meio dessa experiência de exclusão. Retomando a narrativa de Zâmbia, ela diz que sempre ouvia comentários sobre sua cor, seu cabelo, em outro momento da entrevista ela retoma essa vivência dos comentários que ouvia cotidianamente:

*Eu não sofria muito preconceito... até os meus sete anos... aí... daí... eu já fui excluída das rodinhas de amigos... e no meu terceiro ano do ensino fundamental... é... **eu sempre era a mais feia da sala... ou era excluída... e sempre falavam da minha cor... e do meu cabelo também... me chamavam de cabelo de bombril... ou de bruxa... e... mas eu nunca... é... deixei de ser negra... assim... sabe? Eu nunca quis trocar de cor... ou algo assim... mas eu não entendia.** E em relação as minhas amizades... eu sempre tive só. (Zâmbia, 2018)*

¹⁴ No início deste relato em que a estudante traz o contexto da situação fica explícito que o *ela* desta passagem refere-se a proprietária da kitnete que residia com a família, e não a menina com quem brincava como fica sugerido na colocação da frase.

Os aspectos físicos, estético tem uma relevância nas falas da entrevistada, ao continuar seu relato fala da necessidade de identificação, uma alusão a representatividade, cita não ter tido professores negros, e lembra de uma professora com quem não teve aula, mas que ela constantemente fazia contato, ou interagia por se sentir semelhante a ela. No caso do IFSC, a estudante relata uma experiência bem positiva de acolhimento dos colegas, e da existência de diversos projetos com os quais se identifica.

Mesmo que o relato destes episódios se aproximem do que ALMEIDA (2018, p. 28) define como concepção individualista do racismo, e o quanto pode ser frábil análises que fixem nesta concepção, faço uso destes relatos como denúncia, ou revelação assim como sugere KILOMBA(2019, p. 41)

"Verdades que têm sido negadas, reprimidas, mantidas e guardadas como segredos. Eu gosto muito deste dito "mantido em silêncio como segredo". Essa é uma expressão oriunda da diáspora africana e anuncia o momento que alguém está prestes a revelar o que se presume ser um segredo. Segredos como a escravização. Segredos como o colonialismo. Segredos como o racismo."

As entrevistas significam um espaço que estes estudantes puderam expressar suas memórias do racismo, o ambiente escolar é central para pensar as experiências de racismo, mas não é espaço exclusivo destas. Mas a escola é também, a exemplo do IFSC, o lugar em que algumas reflexões ocorrem, as experiências ganham sentido, significado e alteram até mesmo a percepção de si e do outro. Portanto é preciso ir além neste processo de expor a experiência do racismo, pode-se observar nos trechos das entrevistas três formas de narrar a experiência do racismo na concepção individualista: a) a negação, mesmo que ela esteja associada com a própria experiência; b) a experiência do outro, e neste caso também pode estar relacionado com a negação, mas já ocorre o processo de reconhecimento; c) e a própria experiência que fornece alguns elementos como a presença de termos (ofensas) semelhantes, e até mesmo uma dificuldade em compreender a situação, ou produzir uma resposta. Sobre a ocorrência dos relatos nas entrevistas, é preciso dizer que havia uma pergunta específica sobre identificar situações de discriminação ou racismo na trajetória escolar, mas esses ocorreram em diferentes momentos, existe uma relevância em pensar a experiência do racismo no processo de construção destes sujeitos. Das respostas para questão específica, uma se destaca, pois diante de tantas experiências pessoais a estratégia é falar da experiência do outro, e esse

exercício demonstra um processo de identificar-se com o outro através dessa experiência comum

na minha vida escolar já teve vários... mas teve um que me tocou muito... que foi no nono ano... em questão dos haitianos... né? E na minha escola... eles entraram... e as professoras elas acolhiam bastante eles, [...] e no recreio... eles brincavam com as outras crianças... só que as outras crianças meio que faziam eles de chacota... sabe? e isso me cortava muito o coração... porque pra eles... eles tavam se enturmando... e pra outras crianças era... sabe? Brinquedo... as outras crianças usavam eles muito... por questão de eles não saberem muito a nossa língua. (Zâmbia, 2018)

É sobre esse identificar-se a partir dessa memória do racismo que me interessa pensar na constituição da identidade racializada no contexto da política de cotas raciais. As trajetórias escolares repletas dessas experiências de racismo, demonstram como essas relações estão estruturadas na manutenção da desigualdade racial organizada de diferentes formas. Nas narrativas alguns elementos se repetem, são estes: desigualdade social atrelada a "raça", a leitura do racismo como piada, e outros mecanismos de inferiorização. Compreendo que essas elaborações dialogam diretamente com os discursos sobre as cotas raciais, assim como também não escapam a constituição da identidade.

2.2.1. Quem é negro no Brasil?

Um dos discursos contrários a política de cotas raciais aponta a impossibilidade de definir quem é negro no Brasil, essa questão ganhou visibilidade quando em 2004 a Universidade de Brasília incorporou no seu processo seletivo a banca de aferição, e usou material fotográfico como comprovação de raça/cor dos candidatos cotistas, esse procedimento foi instituído para controlar possíveis fraudes. Talvez esse seja um dos momentos cruciais para refletir como as cotas raciais podem reconfigurar o processo de racialização das identidades no Brasil. O que ocorreu foram diversas reações, pois o que estava em jogo era tanto a definição de raça, como a constituição de identidades racializadas.

Por isso, considerar a política de cotas como contexto é reconhecer o quão significativo é este processo para as análises das relações raciais no Brasil, além de escancarar as fragilidades da "identidade mestiça nacional", também nos desafia a observar as mudanças nas formas de racismo na nossa sociedade. O que pode contribuir tanto para pensar a

efetividade da política de cotas, como estratégias de combate ao racismo, desde que seja uma tarefa apontar as condições históricas de sua existência e reprodução.

É preciso compreender que

"O racismo cotidiano não é um evento violento na biografia individual, como se acredita - algo que "poderia ter acontecido uma ou duas vezes" -, mas sim o acúmulo de eventos violentos que, ao mesmo tempo, revelam um padrão histórico de abuso racial que envolve não apenas os horrores da violência racista, mas também as memórias coletivas do trauma colonial." (KILOMBA, p. 215)

E como "a constituição da memória é importante porque está atrelada à construção da identidade" (ALBERTI, 2004, p. 27), por isso se faz necessário um estudo sobre a constituição da memória do racismo, principalmente porque ela resulta de processos de disputas de memória. O mito da democracia racial enquanto memória coletiva define a mestiçagem como identidade nacional

"É precisamente essa incompatibilidade entre "raça" e nacionalidade que define as *novas formas de racismo* (Gilroy, 1987). Enquanto formas *antigas* de racismo apelavam para "raças biológicas", e para a ideia de "superioridade" *versus* "inferioridade" - e a exclusão daquelas/es que eram "inferiores" -, as novas formas de racismo raramente fazem referência à "inferioridade racial". Em vez disso, falam de "diferença cultural" ou de "religiões" e suas incompatibilidades com a cultura nacional. O racismo, portanto, mudou seu vocabulário. Nos movemos do conceito de "biologia" para o conceito de "cultura", e da ideia de "hierarquia" para ideia de "diferença"." (KILOMBA, p. 112)

Ou seja, o mito da democracia racial no Brasil é a concretização desta virada do método do racismo. Como instrumento do processo de construção da identidade nacional, o mito é parte de um projeto político que apesar de construir uma identidade pautada na mestiçagem, na conformação cultural desta nacionalidade estigmatiza a diferença, assim o racismo assume uma nova forma de operar, porém que não altera como um todo as manifestações do racismo cotidiano, o que ainda mantém uma acepção biologizante de "raça". Para Kilomba (2018, p. 75-76)

"no racismo estão presentes, de modo simultâneo, três características: a primeira é a *construção de/da diferença*. [...] A segunda característica é: essas diferenças construídas *estão inseparavelmente ligadas a valores hierárquicos*. [...] Por fim, ambos os processos são acompanhados pelo *poder*: histórico, político, social e econômico. É a combinação do preconceito e do poder que forma o racismo."

Faço uso desta formulação de racismo para pensar o caso do Brasil posteriormente a construção da sociabilidade brasileira como uma democracia racial, e seu desmantelamento a partir da resistência e denúncia pelo movimento negro da desigualdade a que está submetida a população negra. Na análise das narrativas que proponho nesta pesquisa, a experiência do racismo é compreendida como um elemento que constitui as identidades dos sujeitos negros e negras. No Brasil, considero que a política da mestiçagem, associada a ideologia da democracia racial silencia sobre a estruturação do racismo, e como as identidades se constituem. Então há todo um contexto histórico e político que é preciso observar para pensar as identidades, conforme Gomes (2010, p. 98)

"Como toda identidade, a identidade negra é uma construção pessoal e social e é elaborada individual e socialmente de forma diversa. No caso brasileiro, essa tarefa torna-se ainda mais complexa, pois se realiza na articulação entre classe, gênero e raça no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social. É importante lembrar que a identidade construída pelos negros brasileiros (pretos e pardos) se dá não apenas por oposição aos brancos, mas, também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este e outros grupos étnico-raciais." (GOMES, 2010, p. 98)

Nas narrativas a seguir será possível observar essas articulações colocadas por Gomes, e possíveis significados dessas categorias para esses jovens negros e negras. Portanto, além dessas categoria, pretendo analisar como os estudantes elaboram suas identidades, e como estão relacionadas a memória do racismo. Uma das questões colocadas foi sobre se reconhecer como negro, que tinha como intenção saber como esses jovens estruturam essa identidade racializada. Dois, dos cinco estudantes se declaram pardos, e nestes casos esse termo "pardo" parece ser algo transitório, em determinados momentos são acionados elementos que definem como uma identidade negra, em outros essa identidade é questionada.

Começo por Líbia, que se identifica enquanto parda, na resposta ela destaca o cabelo e a cultura, mas também coloca que é lida como branca pelo tom de pele,

o que faz mais eu me identificar... é o cabelo e a cultura... assim... porque minha mãe ela vem de uma família negra também... minha vó é negra... então isso vai passando... sabe? de um pro outro... é mais por isso... porque a cor da pele também... todo mundo fala que eu sou branca... eu sou um pouco... né? (Líbia, 2018)

Quando traz o aspecto cultural não traz nenhum elemento do que ela identifica como cultura negra, apenas aponta a figura da mãe e avó. Sobre se a raça interferiu na sua trajetória escolar ela responde

Não... não... nenhuma... porque as pessoas como eu disse não me consideram negra... e também a gente nunca teve nenhuma situação

financeira difícil... sabe? Então nenhuma dessas coisas me ocorreu. (Líbia, 2018)

Mais uma vez ela traz esse olhar do outro que a define enquanto branca, e a classe também é incorporada como um elemento que questiona o "ser negra". No caso de Argel, fica evidente esse processo de construção de uma identidade racializada, assim expõe

Bem... essa parte foi meio complicada pois até então... eu não me considerava negro... pois eu não achava ter todas as características... fenótipos... ou ser retinto igual as outras pessoas que a gente vê... negro... negro... que a gente pensa... mas... aos poucos entendeu?... principalmente aqui dentro do IFSC... [...] eu comecei a perceber que de certa forma pelas minhas descendências por parte de mãe que são tudo pessoas negras... e descendente de escravos e quilombolas... eu percebi que meus fenótipos ainda se apresentavam tanto quanto mais quanto branco... a parte branca (né?) que veio da parte do meu pai... é... a única coisa que destoa um pouco mais... seria os olhos claros... mas o resto... tudo é bem mais puxado pelo lado da minha mãe dos meus tios e do meu avô negro [...] É... que... eu acho não seria considerado negro... por... não ser tão retinto... eu acho que a minha pele seja tão escura a ponto de... sofrer um preconceito um pouco mais... severo... por assim dizer... mas:... ainda também não sou branco... então eu acho que ficaria ali no pardo... negro... pardo escuro... algo assim... (Argel, 2018)

Na fala de Argel o fenótipo e sua descendência aparecem como elementos que referenciam sua identidade negra, já o racismo como está colocado, e neste caso o significado aparentemente está reduzido a discriminação racial, questiona sua identidade racial pois o mesmo não identifica experiências de racismo na sua trajetória.

Sobre o uso de algumas categorias para classificação das identidades racializadas, é preciso considerar que as políticas de ações afirmativas podem ter um impacto, isto porque o uso do critério estabelecido pelo IBGE, e que é incorporado nas cotas raciais usa as categorias pretos e pardos. Como já citado anteriormente, o uso agregado destas categorias como grupo racial negro está amparado por dados concretos da realidade brasileira, porém nas entrevistas essa discussão não está colocada nestes termos.

Tanto para Líbia, como Argel a categoria pardo é a única capaz de incorporar a diversidade de experiência destes corpos, uma dessas é entender-se inserido numa família inter-racial, outra são características fenotípicas que não correspondem ao padrão "branco". Esses são alguns elementos presentes nas discussões sobre "raça" no contexto brasileiro, e o lugar do "mestiço" nessa sociedade ainda parece um não lugar, isto porque a construção de

um ideário positivado da mestiçagem, apagou o caráter violento que ainda se apresenta na memória destes corpos.

Outro relato que traz o fenótipo de maneira significativa foi o de Luanda, quando questionada sobre se reconhecer negra, a resposta vem com uma descrição

Eu me considero negra por causa dos meus traços... tipo o nariz um pouco mais largo... né?... o cabelo crespo... a pele escura... e a boca um pouco mais desenhada... um pouco grande...(Luanda, 2018)

Mais uma vez questionada sobre esse processo de entendimento da questão racial na sua experiência pessoal, assim expõe

Eu nunca me questioneei tipo da minha cor... eu sempre... quando eu era... mas quando eu era mais nova eu não gostava de brincar com bonecas negras... eu detestava... não sei exatamente porquê... eu não lembro... mais isso tipo dificultou muito minha relação com meu cabelo... então... eu acredito que quando eu me identifiquei mesmo... tipo negra... essas coisas foi mais por causa do cabelo...(Luanda, 2018)

O cabelo aparece em algum momento nas entrevistas com as estudantes mulheres, não que ele não tenha importância para discussão racial para os homens, porém o uso de cabelos longos pode ser considerado um marcador da feminilidade na cultura brasileira. Mas é preciso também considerar que existe um padrão, e que cabelos crespos e volumosos não são esteticamente aceitáveis, e são elementos que constituem a identidade negra, ou são associados a esta. Ainda sobre este tema, quando foi realizada a roda de conversa do projeto, com o chamado "Estética negra e Transição Capilar" tivemos relatos que falam como o cabelo natural afeta diariamente a vida de pessoas negras, desde ofensas racistas ouvidas em diversos ambientes, até mesmo situações traumáticas de imposições em ambientes de trabalho.

Nos próximos relatos a seguir, de Chade e Zâmbia a identidade racializada é parte da socialização no interior familiar, algo como um processo de fortalecimento como enfrentamento ao racismo. Chade cita que seus pais reforçavam sua raça, e esta é associada a classe quando localiza sua experiência na periferia da cidade

Sempre ouvi da minha mãe, principalmente da minha mãe e do meu pai que eu era negro e que eu não devia pensar diferente, pela minha cor da pele, é tudo né? As características sociais também, porque eu sempre morei em periferia, periferia assim, não tido como favela, como no Rio de Janeiro, que é, mais, aqui na cidade que é mais desenvolvida é periferia, então eu sempre tive ambientalizado aquela sociedade ali, né? Que tinha mais negros, então eu sempre vi eu como negro (Chade, 2018)

Já Zâmbia apresenta alguns aspectos culturais com os quais se identifica e que fortaleceram sua identidade negra

Desde os meus, até os meu doze anos eu sabia que eu era negra, né? Mas eu não, sabe? Eu tentava ser igual brancos, aí depois dos meus treze eu comecei a achar buscas na internet, identidades na internet, e vídeos sobre mulheres que falavam sobre como era ser negra, e eu fui me identificando, e eu fui procurando coisas, mais coisas sobre cultura afro, e daí eu fui, na minha casa, meus pais sempre, sabe? [...] o meu pai sempre tava envolvido com projetos sobre isso, aí, é, o meu pai começou a fazer um projeto que era coral, o MOCONEVI¹⁵. [...] E daí eu comecei a participar também, e aí eu, eu fui cada vez mais, ficando mais próxima, e me reconhecendo mais como negra, e eu adorava ir naquele coral, e eu era a única criança lá, mas eu adorava, e a gente era muito próximo da cultura afro naquele coral, e quando eu botava as roupas africanas eu ficava muito feliz. (Zâmbia, 2018)

Zâmbia é a única entrevistada que apresenta alguma proximidade com o movimento negro organizado, mas aparentemente é um vínculo frágil, porém mesmo que na narrativa esta questão não tenha relevância, há um outro referencial na sua experiência, no sentido de uma relação positiva com aspectos culturais negros.

Nos depoimentos acima alguns acionamentos na elaboração individual da identidade aparecem de maneira bem explícita, como a percepção da diferença, a falta de representatividade, laços familiares, espaços políticos e culturais, classe social, e o racismo cotidiano. Aspectos fenotípicos também são acionados para constituir a identidade negra, exceto um relato não traz no momento em que é questionado sobre se reconhecer como negro essas características, porém em todas as entrevistas aparece em algum momento como forma de se afirmar, e por vezes aparece relacionado a oposição com um "padrão".

Quando eu era excluída nesses grupos até na educação física era por eu ser negra... porque eu sabia sabe? as atividades... só que como na minha sala tinham AS PADRÕES... muitas vezes elas não sabiam jogar... não sabiam o que tava acontecendo... mas eles escolhiam sempre elas... (Zâmbia, 2018)

Neste trecho da fala de Zâmbia em que traz o termo "padrão" possivelmente se refere aos/as colegas brancos/as, porém essa própria percepção do sujeito branco não é única, nem mesmo padronizada. A estudante Líbia é um exemplo, em mais de um momento ela fala de ser lida como branca, o fato de ter cabelo cacheado, e sua mãe ser negra, faz com que ela não consiga se encaixar nesse padrão.

¹⁵ O nome correto é Movimento de Consciência Negra do Vale do Itapocu.

A cor de pele, e outros traços fenotípicos são marcadores da experiência do racismo cotidiano, porém o racismo é um regime complexo de opressão, que está além desses episódios de discriminação.

Consciente de que a discriminação da qual negros e mestiços são vítimas apesar da “mistura do sangue” não é apenas uma questão econômica que atinge todos os pobres da sociedade, mas sim resultante de uma discriminação racial camuflada durante muitos anos, o Movimento Negro vem tentando conscientizar negros e mestiços em torno da mesma identidade através do conceito “negro” inspirado no “*black*” norte-americano. Trata-se, sem dúvida, de uma definição política embasada na divisão birracial ou bipolar norte-americana, e não biológica. Essa divisão é uma tentativa que já tem cerca de trinta anos e remonta à fundação do Movimento Negro Unificado, que tem uma proposta política clara de construir a solidariedade e a identidade dos excluídos pelo racismo à brasileira. (MUNANGA, 2005-2006, p. 53)

Esta luta do movimento negro visa reverter o quadro histórico em que tudo que está associado a "identidade negra" é constantemente inferiorizado, criminalizado. Com o mito da democracia racial criou-se uma falsa simetria na constituição da "identidade mestiça", a constituição da memória e identidade nacional é um constante cenário de disputa, que se intensificou na implementação das ações afirmativas.

É possível observar nas narrativas que não há uma essencialização, ou uma identidade fixa, e também apontar que as cotas não trazem uma exaltação de uma determinada identidade, porém ela questiona o racismo, nesse processo a constituição da identidade negra assume principalmente um caráter político pautado na construção do sujeito antirracista. Ou seja, para constituição deste sujeito, o primeiro estágio seria o reconhecimento do racismo em suas diversas formas, e como ele estrutura as relações. No contexto de cotas raciais, o processo de ocupação dos espaços acadêmicos por sujeitos negros, o estigma do ser cotista estrutura essas relações.

Essa revolução ocasionada pela cada vez maior adesão (consensual ou não) das universidades públicas ao sistema de cotas estaria também criando um novo ambiente dentro dessas instituições, de ocupação de espaço e de ressignificação das identidades dos estudantes que nela ingressam como cotistas. Não é só o grupo hegemônico dentro das universidades que se vê desafiado a se modificar, mas principalmente os estudantes cotista que precisam transpor barreiras e assumirem-se não apenas como estudantes, acadêmicos, mas como sujeitos que carregam consigo uma tarefa política: a de reconhecerem-se como negros, como muitos indígenas, como parte de um grupo minoritário sem se colocarem, como muitos destacam, no lugar da culpa de "ser diferente", "negro", "pobre" e de entender como essas designações funcionam dentro da instituição, como devem ser enfrentadas e,

ainda, como elas constituem seu processo de construção identitária. (SAYÃO, 2016, p. 81)

Neste contexto, no qual estudantes negros são estigmatizados interessa saber sobre os processos de constituição da identidade negra. No caso das narrativas aqui analisadas, sobre o ingresso na instituição, um entrou antes do sistema de cotas, porém quatro dos cinco tiveram que fazer a opção no processo de inscrição: um escolheu pela ampla concorrência, sua justificativa foi a burocracia das documentações exigidas; e outro disse não precisar das cotas raciais, porém escolheu concorrer por escola pública, a justificativa foi as condições familiares; dois concorreram por cotas raciais, e um é estudante cotista na modalidade racial¹⁶. Nesta experiência da escolha, que exige um reconhecimento, algumas questões são fundamentais, primeiro é que as cotas raciais estão na fala desses estudantes intimamente atreladas a desigualdade social, numa perspectiva da pobreza extrema, e segundo que em sua maioria relatam que o posicionamento favorável às cotas foi posterior ao ingresso no IFSC.

A instituição IFSC ocupa uma centralidade nos relatos, pois foi a experiência na instituição que transformou o olhar sobre as relações étnico-raciais. As referências ao IFSC como observadas são diversas, mas tratam de três processos: reconhecimento de episódios de racismo, reconhecimento da identidade negra, e construção da opinião sobre cotas raciais, neste último é crucial a mudança de posicionamento após o ingresso na instituição.

Por que interessa a centralidade da instituição para pensar a constituição da identidade negra dos jovens entrevistados? Primeiro que mesmo que seja reconhecido que o debate sobre identidade negra no Brasil não pode ser encarado na sua totalidade a partir da política de ações afirmativas, o que conforme MUNANGA (2005-2006, p. 53) seria ignorar a longa trajetória do movimento negro, nesta pesquisa mais uma vez reafirmo que este "cenário/palco" criado a partir das políticas de ações afirmativas, localiza o debate em dois espaços, nas mídias e nas instituições, principalmente educacionais. Sujeitos negros passam a ser protagonistas nos debates quando ocupam este cenário acadêmico. Assim, aproximar-se das

¹⁶ No IFSC o sistema de ingresso antes de 2016 estabelecia sete categorias para ingresso, entre ampla concorrência e modalidades de cotas, a partir de 2016 são nove categorias, devido a inclusão de reserva de vagas para pessoas com deficiência (PcD). De maneira geral o sistema reserva 50% das vagas ofertada para ampla concorrência, e outros 50% para estudantes provenientes de escola pública. Incluídos no percentual de escola pública existem subdivisões por renda, raça e etnia, e PcD. Então, quando me refiro a estudante ser cotista na modalidade racial é considerando que a mesma fez inscrição e ingressou na instituição pelo sistema de cotas na opção racial (PPI - pretos, pardos e indígenas).

suas experiências, conhecer suas trajetórias escolares, e refletir sobre como acionam suas identidades, pode contribuir para

[...] aprofundar o debate intelectual e crítico num duplo sentido, aproveitando a luz das práticas experimentadas e devolvendo a essas práticas um olhar crítico construtivo e renovador. O melhor debate, a meu ver, é aquele que acompanha a dinâmica da sociedade através das reivindicações de seus segmentos e não aquele que se refugia numa teoria superada de mistura racial, que por dezenas de anos congelou o debate sobre a diversidade cultural no Brasil, que era visto como uma cultura sincrética e como uma identidade unicamente mestiça. (MUNANGA, 2005-2006, p. 52)

A partir das narrativas pode-se afirmar que aspectos fenotípicos possuem grande relevância na constituição da "identidade negra", assim como no reconhecimento da experiência do racismo. Pode-se afirmar então que a experiência do racismo define a constituição da identidade do sujeito? Não, mas está relacionada com processo de racialização da identidade, essa identidade que é relacional com o contexto. Neste ponto afirmo que as políticas de ações afirmativas, apesar de resultarem da longa jornada de luta do movimento negro, são implementadas no interior de instituições atravessadas por práticas racistas, o que intensifica reflexões acerca da racialização dos sujeitos. Então fica observado que a constituição da identidade racializada, ou seja, identidade negra dos sujeitos entrevistados neste momento não denota o caráter político, pois está ainda diretamente atrelada a experiência do racismo, um racismo que produz a diferença, uma diferença estigmatizada, que objetifica, desumaniza, inferioriza. Inserida nesta experiência está a própria negação da mesma, e logo uma dificuldade de construção de uma identidade racializada positivada.

Uma das consequências da captura das ações afirmativas pela dinâmica institucionalizada do racismo é a produção esvaziada de identidades racializadas, o que justifica uma série de erros na sua aplicação, denunciados pela vigilância constante do movimento negro, e pelos sujeitos envolvidos nesta dinâmica.

2.2.2. Cotas: mérito ou vantagem?

As cotas raciais como medida extrema das ações afirmativas têm como principal objetivo democratizar o acesso a determinados espaços, no caso das instituições de ensino foi uma alternativa para reduzir as desigualdades raciais na educação historicamente construídas

no Brasil. Além de legislações específicas que proibiram em alguns momentos o acesso de negros escravizados as instituições de ensino, outros mecanismo adotados provocaram exclusões. Assim, ao não assumir nenhuma estratégia para solucionar as questões específicas das populações negras por séculos escravizadas, reafirma uma política educacional excludente.

O Instituto Federal de Santa Catarina, fundado em 1909 como Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina, era voltado ao ensino básico de formação técnica para classe trabalhadora; em 1942 já como Escola Industrial de Florianópolis institui o exame vestibular para ingresso, não mais ofertava curso de ensino básico, e passa a ser exigido aos candidatos a formação do primário. Destaco a aplicação do exame de classificação porque entendo este como processo de seleção excludente, que tem como premissa o mérito individual e desconsidera as condições e adversidades a qual estão submetidos os indivíduos.

Conforme está no primeiro capítulo, Domingues (2005, p. 169) traz a questão do mérito para o debate, quando contrapõe afirmações dos contrários que a política de cotas "subverte a lógica do mérito" (Id., 2005, p. 169), pode-se observar como é abordado este pensamento por Pinto Góes, historiador contrário a política de cotas.

O primeiro afirma que, sem a ajuda do Estado, os "postos à margem" jamais "romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados". Faz-se aqui uma grosseira confusão. Não é o sistema de mérito que gera injustas desigualdades, mas a precariedade da rede escolar pública. O sistema de mérito não está baseado em preconceitos. É até difícil entender esta proposição. Em que preconceitos estaria baseado o sistema de mérito? No de avaliar o domínio de um certo conteúdo em matemática, biologia, português? O sistema também não está baseado na manutenção de privilégios. Ao contrário, a alternativa ao mérito é justamente o privilégio, seja ele fundado na ideia de raça, na de pureza de sangue, no que se quiser inventar. Enfim, os "postos à margem" não podem nem devem "romper" o sistema meritocrático. O que eles precisam é ter condições de competir em igualdade de condições, de se beneficiarem da sua natureza republicana. (PINTO GÓES, 16/082004, O racismo vira lei, O Globo) (*grifos meus*)

Apontar que o sistema meritocrático não causa injustiças e desigualdades é ignorar as condições em que este é pensado. Duas questões, se o autor concorda que é preciso igualdade de condições, porque é contrário às ações afirmativas, que visam reduzir as disparidades das condições? E como garantir condições de acesso às instituições federais de ensino técnico e superior no período de investimento na educação básica? Considerando que as cotas não estão

em contradição com os investimentos e melhorias na educação básica, fazer crítica ao método de ingresso às instituições via vestibulares e exames de classificação, é reconhecer que há um uso estratégico do sistema meritocrático que reproduz as desigualdades, sendo isto parte da estrutura do racismo institucional.

O sistema meritocrático regula as dinâmicas de ingresso nas instituições de ensino federal no Brasil, e essas contribuem na exclusão de sujeitos negros destes espaços, as experiências de racismo anteriormente expostas, que tratam da realidade dos espaços escolares evidenciam a complexidade dos fatores que integram os mecanismos de exclusão.

Quando esses estudantes foram questionados sobre as experiências de racismo, houve uma ingenuidade sobre o quão traumático poderia ser racionalizar sobre essas experiências no momento do relato. De alguma forma o exercício de falar dessas memórias requer uma resposta nem sempre pronta, e a organização de sentidos e sentimentos muitas vezes indesejáveis.

Questionados sobre se *sua etnia/raça causou dificuldades ou interferiu na sua trajetória escolar?* em sua maioria não estabelecem uma associação direta de ações e reações específicas do racismo. Processos de exclusão, ou mesmo dificuldades em ter referências positivas da história negra, ou a não aceitação de traços fenotípicos negros, condições estas, mesmo que causem impactos não foram acionados neste momento da entrevista. Ao contrário, duas respostas demonstram uma interpretação em que a raça/etnia estão intimamente relacionadas com classe, e a *dificuldade* é associada a condição econômica das famílias, e diante de uma situação financeira minimamente razoável negam qualquer dificuldade.

Vou destacar dois relatos, em que Chade e Zâmbia informam o enfrentamento a situações de racismo, e das dificuldades de lidar com a exclusão e serem subestimados, mesmo com bons desempenhos escolares. Também é perceptível nas respostas sobre as dificuldades que os elementos citados já haviam aparecido em respostas anteriores. Chade vai explorar o *ser subestimado*:

É, como eu disse antes, né? Do primeiro ao quinto ano que foi minha base escolar, ali né? Eu sofria algumas piadas racista, então por sofrer as piadas racistas eu tinha que ser melhor, porque eu era muito subestimado também, né? - "Ah, aquele ali não vai ser nada ali." - , né? Muito subestimado, né? Olhavam torto, assim, aí eu me, é como eu posso dizer, eu me dava, me doava mais pra escola, e ali, e ali como foi ali minha base, ali que eu aprendi a ser um bom aluno, né? (Chade, 2018)

Então ele fala sobre superar as piadas tendo bom desempenho como estudante, e fala do incentivo dos pais para vencer, assim continua:

Eu tinha que ser melhor, eu tinha que superar isso aí, e ser melhor do que eles, por isso que eu me dei muito, me dei muito bem com a escola, e por trás disso também tinha o apoio da minha mãe e do meu pai, que, sempre falavam assim, né? Tu é negro, tu tem que estudar, as coisas vão ser pior pra ti, vai ser mais difícil para você, assim como foi pra mim e como foi pro teu pai, e eles sempre me incentivaram a estudar mais. Porque era assim, era o único jeito de eu vencer. (Chade, 2018)

Há uma consciência familiar de possíveis situações ao qual Chade estaria exposto no ambiente escolar, algo que também é parte da experiência dos próprios pais, diante disso constitui-se um diálogo que aponta para o enfrentamento individual, algo como uma superação pessoal.

Já Zâmbia, traz novamente a exclusão pelos colegas, da discriminação, e como isso afetou uma relação positiva com o ambiente escolar em alguns momentos.

É, como eu falei sobre padrão da escola também, como eu me considerava negra, mas eu olhava no espelho eu achava que tava faltando alguma coisa. E foi difícil esse período de não querer ir pra escola, porque eu também não me abria com a minha mãe sobre isso. E eu ficava com muita vergonha, e eu sempre tentava procurar minha identidade, mas eu não conseguia, aí eu ia pra escola e eu sabia que por mais que eu tinha nota boa não ia, sabe? Não conversava com ninguém, então, era melhor, pra mim era melhor ficar em casa, em questão disso. Mas também por causa dos preconceitos que eu sofria, por questão do meu cabelo, ou da minha cor, eles sempre me chamavam de pretinha, essas coisas, me tocava bastante, mas é isso. [respirou fundo, ficou emocionada nesta resposta] (Zâmbia, 2018)

As narrativas de maneira ampla expõem uma realidade de isolamento de parte desses jovens, que associam esse processo com a experiência do racismo. As dificuldades de inserirem-se em grupos, dos outros não quererem contato; como reação procuram corresponder algumas expectativas do ambiente escolar, como: boas notas, a busca por um desempenho excepcional, é preciso ser sempre o melhor. A sistemática condição imposta de inferioridade aparece em alguns relatos, em diferentes situações, pois sentem-se subestimados. Isso pode ser elevado ao máximo quando exige-se que se enquadrem num sistema meritocrático que nega a existência de uma estrutura discriminatória e racista que precisa ser considerada como elemento concreto na produção de desigualdades. Portanto é preciso considerar que:

A meritocracia se manifesta por meio de *mecanismos institucionais*, como os processos seletivos das universidades e os concursos públicos. Uma vez que a desigualdade educacional está relacionada com a desigualdade racial, mesmo nos sistemas de ensino público e universalizados, os ocupantes de cargos de prestígio no setor público e dos estudantes nas universidades mais concorridas reafirma o imaginário que, em geral, associa *competência e mérito* a condições como *branquitude, masculinidade e heterossexualidade e cisnormatividade*. [...] No Brasil, a negação do racismo e a ideologia da democracia racial sustentam-se pelo discurso da meritocracia. Se não há racismo, a *culpa* pela própria condição é das pessoas negras que, eventualmente, não fizeram tudo que estava a seu alcance. (ALMEIDA, 2018, p. 63)

Enquanto pode-se observar nas narrativas uma busca constante de provar seu "valor", de superarem o estigma de inferioridade imposto historicamente de diferentes formas, e que está presente no ambiente escolar por meio de "piadas", "brincadeiras", mais uma vez é possível atentar para captura das cotas raciais pelo racismo institucionalizado quando a mesma torna-se munição para um discurso fragilizado de reforçar a legitimação da incapacidade de sujeitos. Dois estudantes citam sobre esse discurso quando eram contrários a política, a primeira apresenta um contexto de discussão entre os colegas de escola, e das reações em relação ao processo de ingresso no IFSC, assim relata:

Ela disse: - "Você poderia zerar a prova que você já tava dentro.", e ai eu fiquei, ok. Mas eu fiquei triste, porque, como é que eu posso explicar, eu poderia ter me esforçado mais, mas se eu não me esforçasse eu já ia ta dentro, sabe? E antes a gente tinha comentado sobre isso, e, no oitavo, nono ano eu não achava certo cotas raciais, porque eu tinha só, na minha cabeça era que eles duvidavam da capacidade de nós pessoas negras passarem no vestibular [voz um pouco embargada]. E eu e meus amigos a gente discutia muito sobre isso, e elas falaram: - "Não, mas eu não acho certo, porque parece que eles duvidam sobre a capacidade de vocês." (Zâmbia, 2018)

Noutra entrevista a própria questão do mérito é colocada de maneira explícita quando expressa sua opinião sobre as cotas,

Bem... no primeiro momento quando eu entrei não sabia muito... eu era um pouco contra... achava que... aquele velho discurso da meritocracia... de que uma pessoa negra uma pessoa branca... né?... ou asiático ou indígena... poderia fazer tanto quanto uma pessoa... como assim dizer? padrão... uma pessoa branca (Argel, 2018)

Esta construção da opinião sobre as cotas raciais está inserida nessa realidade que são os exames de classificação, vestibulares; e o mérito enquanto aparato discursivo desse processo apresenta-se na sua forma ideal, algo que seria subjetivo e individual do sujeito.

Nestes últimos relatos ocorre também a defesa da igualdade desses sujeitos, onde as condições de desigualdades são suprimidas, isto ocorre pela falsa impressão de isonomia que os processos de ingresso via vestibular e exames de classificação causam, o fato é que ignoram a realidade,

[...] em uma sociedade marcada pelas contradições de classe, gênero e raça, o mérito não passa de um discurso ideológico. [...] Em uma sociedade capitalista e racista, as oportunidades na vida não são igualitárias. Portanto, mérito não é um valor absoluto. [...] A meritocracia, conforme descrita na origem do termo, [...] é utópica, porque busca recompensar indivíduos com base na inteligência ou nas habilidades cognitivas; e isto não ocorre em lugar algum. A admissão à universidade parece, então, ser muito mais uma “testocracia” do que uma “meritocracia”. A aprovação no vestibular é, na melhor das hipóteses, um teste de mérito muito questionável. (DOMINGUES, 2005, 169-170)

O que é preciso estar colocado nas discussões sobre ingresso nas universidades e cursos superiores de graduação, o que também pode ser posto ao ingresso no ensino médio do IFSC, é que não é o mérito o componente avaliado, mas sim um sistema que privilegia candidatos em condições quase ideais. No caso do ensino médio parece menos relevante visto que a oferta de vagas em outras instituições públicas é garantida, porém é de se estranhar que não seja adotado outro sistema, como sorteio. Em Santa Catarina, os Institutos Federais enfrentam em algumas cidades, ou determinados cursos um alto índice de concorrência, que se relaciona com a garantia de ensino de qualidade. As propagandas de aprovação nos vestibulares de egressos do ensino médio do IFSC também contribuem não só pela procura, assim como já surgem iniciativas de preparatórios para os exames de classificação aplicados. A expansão dos Institutos Federais no estado não garante a democratização do acesso a todos os níveis e modalidades de ensino ofertados, e por isso a política de cotas tornam-se necessárias.

A complexidade de questões que envolve o debate sobre cotas, e como esse contexto vem se afirmando como essencial para pensar as relações raciais no Brasil de forma estrutural é importante, mas precisa considerar aspectos que estão colocados nessas dinâmicas.

Ao fechar os olhos para a realidade singular dos alunos e alunas negros, o sistema de ensino não reconhece que eles enfrentam uma série de problemas especialmente típicos desse grupo: i) a entrada precoce no mercado de trabalho; ii) a baixa qualidade do ensino público, no qual se concentra a maioria dos estudantes afro-descendentes, que não contribui para promover a construção do conhecimento; iii) imposição de um conteúdo programático que não valoriza o universo dos afro-descendentes e, portanto, não estimula a elevação de sua auto-estima; iv) a presença do racismo e do preconceito

em sala de aula e no ambiente escolar, o que reduz o estímulo à continuidade dos estudos; v) a falta relativa de bons exemplos no mercado de trabalho que possam sinalizar melhores perspectivas de retorno profissional financeiro para aqueles que investem nos estudos. (PAIXÃO, 2006, p. 34).

Alguns destes aspectos se apresentam nas narrativas, mas poucos utilizam destes para elaborar discursivamente sua opinião favorável às cotas raciais, o aspecto que é acionado é a relação raça e classe.

Compreender e reafirmar a relação direta de raça e classe, e como o racismo opera na manutenção da desigualdade é imprescindível na discussão de cotas raciais no Brasil. Alguns elementos devem ser analisados de forma articulada, a exemplo dos processos de ingresso, a aceitação de cotas para escola pública e a recusa de cotas raciais demonstra que a perspectiva do mito da democracia racial para justificar a desigualdade racial é constantemente reforçado, porém conflitante com a realidade concreta dos sujeitos.

2.2.3. Quem é pobre no Brasil?

Nada mais pertinente que o último tópico da discussão sobre as narrativas de racismo no contexto das cotas ser a relação entre raça e classe, essa relação aglutina diversos pensamentos que perpassam o debate das cotas, assim como elaborações acerca do racismo.

Historicamente o racismo foi e ainda é um fator de divisão não apenas entre as classes, mas também no interior das classes.[...] A negação da classe como categoria analítica não interessa à população negra, como nos alerta Angela Davis. A recusa da classe como categoria analítica apenas serve para aprisionar a crítica ao racismo e ao sexismo a preceitos moralistas, incapazes de questionar o sistema de opressão em sua totalidade (ALMEIDA, 2018, p. 146-47).

Retomando o início deste trabalho, quando desenvolvo alguns pontos que são essenciais para localizar a experiência das cotas no modelo que legisla hoje, demonstrando a longa trajetória de disputas, e alguns destaques importantes que impulsionaram a implementação, como a Lei 10.639/2003, um detalhe que gostaria de usar para iniciar a reflexão sobre raça e classe, é a dicotomia entre aceitar cotas para escola pública e recusar cotas raciais, como está proposto no plano de lei do deputado do Rio de Janeiro que intenciona extinguir as cotas raciais.

Há uma série de contradições sobre a política de cotas que são disseminadas e reproduzidas no senso comum, uma destas é associar cotas num geral com cotas raciais, se por um lado pode ser uma forma racista de manipular a informação, e usar essa estratégia para afirmar que negros "roubam" vagas; para quem concorda pode ser em decorrência do desconhecimento do modelo aplicado de cotas. A exemplo do IFSC, no modelo aplicado se um curso oferece 40 vagas, apenas 3 são destinadas a cotas raciais, e 17 para cotas de escola públicas, como na maioria dos modelos implementados em outras universidades e institutos federais nos quais as cotas raciais estão incluídas na porcentagem destinada à escola públicas. Por que fazer esse apontamento? Primeiro que ao longo do processo de implementação das cotas, houve um estímulo para aceitação das cotas para estudantes provenientes de escola pública e uma permanente resistência às cotas raciais; outro aspecto é que uma das críticas contrárias às cotas fala da necessidade de melhorias na educação básica, isto é, o mecanismo para aceitação das cotas para escola pública consistiu no reconhecimento tácito dos problemas enfrentados na educação básica. Em contraposição demonstra que a recusa das cotas raciais está diretamente relacionado com a negação do racismo na sociedade brasileira, o que justificaria a defesa de políticas universalistas. Porém, como constata Almeida (2018, p. 122):

Há anos inúmeras pesquisas têm demonstrado que a *raça* é um marcador determinante da desigualdade econômica e que direitos sociais e políticas universais de combate à pobreza e distribuição de renda que não levem em conta o fator *raça/cor* mostram-se pouco efetivas.

Deste ponto de vista, quando se trata das cotas raciais surge o questionamento: é possível reconhecer as desigualdades raciais no Brasil e mesmo assim ser contrário a política de cotas raciais? Conforme Almeida (2018, p. 130):

Embora acreditando que o problema do racismo - e da desigualdade - é educacional, muitas pessoas foram contrárias às políticas de cotas. Isso se explica pelo fato de que no Brasil, a universidade não é apenas um local de formação técnica e científica para o trabalho, mas um espaço de privilégio e destaque social, um lugar que no imaginário social produzido pelo racismo foi feito para pessoas brancas.

Portanto, a simples ocupação deste cenário por sujeitos negros, o cenário aqui são as instituições públicas federais de ensino, que interessa neste caso, são por excelência o lugar de acontecimento das cotas raciais, e o que está em disputa não é somente o acesso, ou

oportunidade a educação de qualidade, mas a destituição do seu caráter exclusivo de privilégio de sujeitos brancos.

Quando observa-se as narrativas dos estudantes há uma correlação entre racismo e desigualdades econômicas, muitas vezes sugeridas pelo contexto periférico das suas experiências. Conforme alguns trechos outros elementos podem contribuir para a reflexão sobre raça e classe.

Um dos fatores que interessa pensar nesta análise, é sobre como podemos pensar a política de cotas raciais na perspectiva de debate sobre desigualdade racial, ou seja, quais são os elementos formadores que definem e constituem essa desigualdade. Conforme já foi colocado, a construção/ constituição dos sujeitos das narrativas se relaciona com o contexto, mas também é atravessada pelo passado, pela memória, pela história. Porém, é preciso pontuar como o racismo se configura nestes relatos, e como as cotas raciais podem ser pensadas no contexto da racismo estrutural, que se manifesta desde o posicionamento contrário a política, até mesmo as práticas racistas nas instituições. É interessante então, compreender como esses estudantes percebem, ou vivenciam essa experiência, e como eles relatam. Então, quando questionados sobre como a raça, ou etnia interferiu na trajetória, foram pautadas três questões: econômica, exclusão e inferioridade, porém elas vão estar presentes em outros momentos das entrevistas, se articulando e construindo sentido em torno da questão racial. Quando Luanda é questionada sobre as dificuldades enfrentadas em decorrência da questão racial, ela afirma:

Eu acredito que não... porque meus pais sempre tiveram condições de estar me ajudando... né?... então eu nunca precisei tipo de... chegar pegar cotas raciais... né?... mas eu acho que não... nunca tive problema com a escola... (Luanda, 2018)

Quando faz este apontamento, sobre não necessitar das cotas raciais, gostaria de pontuar que posteriormente na entrevista a estudante diz ter feito a inscrição na modalidade cotas de escola pública, de maneira prática, e como são organizadas as categorias de cotas, a estudante possivelmente declarou não ser PPI (pretos, pardos e indígenas). Diante deste relato, considerando que houve a opção por cotas de escola pública, a pergunta que surge é: o que leva esta estudante que se declara negra, que integra o perfil¹⁷ das cotas, decidir pela opção

¹⁷ Quando compreendo que a estudante está incluída no perfil de cotas, eu recorro ao dado por ela informado de que fez a opção por cotas de escola pública. Assim sendo, dentro das opções de escola pública a mesma poderia escolher entre renda inferior ou superior a 1,5 salários mínimos per capita, e dentro das categorias de renda optar

não negra neste processo, ou seja não fazer uso da política de cotas raciais? Não há uma resposta certa, e precisamos considerar algumas informações que colaboram para pensar nessa questão. Primeiro dado relevante é que em sua maioria os jovens entrevistados dizem ter construído sua opinião favorável as cotas raciais após ingressarem no IFSC, segundo é um desconhecimento parcial de como funciona o sistema de cotas, terceiro é que o contexto muitas vezes não propaga uma imagem positiva das cotas raciais, e assim, dificulta lidar com as associações impostas numa sociedade racializada, o que facilitaria negar o fato de ser cotista racial. Outro ponto é realmente uma leitura por parte destes jovens e seus familiares de qual seria o público das cotas, como se houvesse uma lista de critérios que precisam ser preenchidas.

A mesma estudante ao se colocar favorável a política de cotas raciais, fala de desigualdade, esta da perspectiva da representatividade, da ocupação do espaço enquanto quantitativo, assim coloca:

Eu acredito que é necessário... né? Porque todo mundo merece uma oportunidade... e a gente consegue ver bastante nítido... que existe uma desigualdade... né? E eu acho importante ter as cotas... a gente poder igualar o número de negros nas universidades (Luanda, 2018)

Essa pode ser uma abordagem interessante, tratar da representatividade, mas é necessário uma visão crítica, ou fazer uma discussão como proposta por Almeida (2018, p. 130):

O aumento de negros no corpo discente das universidades tem, portanto, impactos ideológicos e econômicos, pois, ainda que timidamente, tende a alterar a percepção que se tem sobre a divisão social do trabalho e a política salarial.

Ou seja, é preciso sim ocupar esse espaço de forma proporcional, mas é preciso reconhecer o quanto isso é significativo enquanto alteração das dinâmicas sociais, e que logo esta ocupação não ocorre sem disputas.

De diferentes formas é possível observar nas narrativas que os estudantes percebem a desigualdade racial dependente da condição de classe quando buscam justificar a função das cotas raciais, e seus posicionamentos favoráveis. Vamos a fala de Líbia:

Eu acho importante porque nessa situação que o Brasil tá hoje tem desigualdade... então não é todo mundo que tem o acesso igual, sabe? A qualquer instituição que tu vá... às vezes não é todo mundo que vai

por PPI, ou não PPI. Ou seja, ela poderia fazer a opção por renda superior, e se declarar negra, respeitando a forma como se reconhece, e também considerando sua situação econômica positiva, ou favorável.

conseguir entrar... seja pela cor... pela dificuldade financeira... sabe? Acho a cota racial importante pra situação que a gente vive hoje (Libia, 2018).

No relato de Argel, na sua resposta sobre a opinião acerca das cotas raciais, ele expõe toda sua reflexão, que anteriormente observava numa perspectiva meritocrática, e depois ele finaliza em como ele percebe hoje a realidade.

Aos poucos eu fui vendo que de certa forma não é bem assim... geralmente a pessoa negra... ou indígena... ela vai ser alguém pobre... e... até mesmo desprovida de locais onde ela vai ter acesso a essas conteúdos.... acesso aos assuntos do que precisa saber... então eu acho que as cotas raciais no primeiro momento ela bem positiva... pra pessoa se inserir e ter a educação necessária pra poder prosseguir na vida. (Argel, 2018).

E, para finalizar essa seleção de fragmentos que sinalizam a relação direta colocada por Almeida da percepção da divisão social do trabalho com a ocupação das universidades por negros e negras, o relato detalhado de Chade escancara como estão estabelecidas essas relações na experiência cotidiana e familiar.

Então cotas raciais eu apoio por causa disso... porque o negro vai sofrer muito mais coisa... além de sofrer... o negro além de estudar... a maioria dos negros mora em periferia... né?... Além de estudar... eles vão ter que trabalhar pra ajudar a sustentar a mãe e o pai... eu agradeço muito por não precisar trabalhar... e conseguir me dar estudo... mas eu sei que eu sou privilegiado já... Eu tenho exemplo das minhas primas [...] elas tem que estudar e trabalhar... tanto pra minha prima foi mais difícil ela conseguir ingressar no IFSC... ela não ingressou ainda [...] Ela não conseguiu... porque ela tinha que trabalhar... trabalhar... trabalhar... ela tem que estudar... trabalhar... ela tem quatorze anos... ela é mais nova que eu (Chade, 2018)

Primeiro, há um reconhecimento nas narrativas das desigualdades sociais existentes no Brasil em diferentes perspectivas, representatividade de negros nas instituições, a não ocupação de determinados espaços, ser periférico, ser pobre, todos esses destaques tratam da privação vivenciada por sujeitos negros, expressas a partir da experiência prática em alguns dos relatos. Ou seja, a relação de raça e classe é colocada de maneira sutil a partir do imaginário do sujeito racializado com a pobreza, ou que aponta o modelo excludente da sociedade na sua estrutura educacional. É necessário então, colocar em discussão com base nas narrativas, algo que foi pontuado por Almeida (2018, p.134-35) quando trata da "análise do racismo sob o ponto de vista econômico-estrutural" em que apresenta as formas objetivas e subjetivas, o mesmo conclui:

O racismo se manifesta no campo econômico de forma subjetiva. [...] faz com que a pobreza seja ideologicamente incorporada quase que como uma

condição "biológica" de negros e indígenas, naturalizando a inserção no mercado de trabalho de grande parte das pessoas identificadas com estes grupos sociais com salários menores e condições de trabalhos precárias.

Essa relação direta, muitas vezes naturalizada de sujeitos racializados com condições precarizadas de existência, institui a defesa das cotas raciais como elemento de superação destes estigmas, o que reabilita o sentido meritocrático da ocupação do cenário, do ingresso nas instituições ser uma conquista individual, o que também contribui na própria construção das cotas como vantagem, uma conversão do seu significado, que como ação afirmativa tem a potencialidade de questionar o privilégio normalizado.

No caso brasileiro, o agravante sintoma da naturalização da pobreza associado a questão racial, é histórico e retoma o mito da democracia racial:

O surgimento do discurso da democracia racial, que ainda hoje é tido como um elemento da *identidade* brasileira, coincide com o início do projeto de adaptação da sociedade e do Estado brasileiro ao capitalismo industrial ocorrido nos anos 1930. [...] O Estado brasileiro não é diferente de outros Estados capitalistas neste aspecto, pois o racismo é elemento constituinte da política e da economia sem o qual não é possível compreender as suas estruturas. Nessa vereda, a ideologia da democracia racial produz um discurso racista e legitimador da violência e da desigualdade racial diante das especificidades do capitalismo. (ALMEIDA, 2018, p. 140-41).

Ao considerar a estratégia utilizada ideologicamente da democracia racial, em que o uso do racismo é parte estrutural do capitalismo, torna-se relevante o debate acerca destas questões no interior do movimento negro, e como elas se relacionam com as formulações das ações afirmativas. De maneira breve, pretendo apontar conforme apresentam alguns autores que o Movimento Negro ao longo da sua história de atuação se mostrou diverso tanto em posicionamento, como em estratégia política.

Em diversos períodos o Movimento Negro vai sofrer reformulações, assim como pode ser compreendido como diverso, visto que é formado por diferentes grupos, associações, clubes, etc. Em um dos momentos de maior visibilidade, quando avança na construção do Movimento Negro Unificado na década de 1970, as forças que atuavam estabeleceram uma luta que congregava raça e classe, conforme indica Domingues (2008, p. 113):

No plano interno, o embrião do Movimento Negro Unificado foi a organização marxista, de orientação trotskista, Convergência Socialista. Ela foi a escola de formação política e ideológica de várias lideranças importantes dessa nova fase do movimento negro. Havia, na Convergência Socialista, um grupo de militantes negros que entendia que a luta anti-racista tinha que ser combinada com a luta revolucionária anticapitalista. Na

concepção desses militantes, o capitalismo era o sistema que alimentava e se beneficiava do racismo; assim, só com a derrubada desse sistema e a conseqüente construção de uma sociedade igualitária era possível superar o racismo.

Esse mesmo movimento assume uma postura ativa quanto a necessidade de transformações no campo educacional, com intervenções nos conteúdos, com capacitações de professores, e com a defesa de inclusão do ensino de história da África (DOMINGUES, 2008). Porém algumas divergências ganham proporções no interior da luta do Movimento Negro, que não são atuais, e que talvez se aprofundadas poderiam contribuir para compreensão do contexto de cotas, ou mesmo configurações específicas das políticas de ações afirmativas, divergências estas em consonância com outras esferas da política, outros movimentos sociais, ou mesmo o Estado, segundo Gomes (2010, p. 99):

O Movimento Negro reivindica que a questão racial deveria ser compreendida como uma forma de opressão e exploração estruturante das relações sociais e econômicas brasileiras, acirrada pelo capitalismo e pela desigualdade social. Essa postura traz tensões no interior dos grupos reivindicativos dos anos 80 e 90. A esquerda brasileira é cobrada a se posicionar contra a exploração capitalista e também contra o racismo. Tal cobrança acabou por desvelar forma insidiosa de o racismo se propagar, inclusive, dentro dos setores considerados progressistas. Ao depositar todas as forças de superação do capitalismo via o rompimento da estrutura de classe e instauração do socialismo, a esquerda brasileira com seus discursos e práticas políticas acabava por alimentar a ideia de que a questão racial estava subsumida na classe e desprezava a luta do Movimento Negro.

É nesse momento que segundo Gomes (2010) o Movimento Negro sofre uma transformação na sua estratégia política e passa a atuar em duas frentes, primeiro na "denúncia da postura de neutralidade no Estado frente a desigualdade racial" e segundo na "inserção de quadros políticos e intelectuais nas administrações". O que observo na formulações de Almeida (2018) e Gomes (2010) sobre a história do movimento negro, é que as contradições presentes nas leituras podem ser próprias da trajetória de luta, organização, e reformulações do próprio movimento negro, ou seja, ao passo que se aprofundava na relação do debate sobre raça e classe, o mesmo formulava suas críticas acerca das limitações que enfrentava diante do racismo tão presente em suas diferentes formas, institucional, estrutural e mesmo na sociabilidade da classe e no cotidiano.

Logo, o racismo não deve ser tratado como uma questão lateral, que pode ser dissolvida na concepção de *classes*, até porque (essa seria) uma noção de *classe* que desconsidera o modo com que esta mesma classe se expressa enquanto relação social objetiva. São indivíduos concretos que compõem as

classes à medida que se constituem concomitantemente como classe e como *minoría* nas condições estruturais do capitalismo. Assim, classe e raça são elementos socialmente *sobredeterminados*. (ALMEIDA, 2018, p. 145)

Aqui fica exposta que a formação da classe trabalhadora no Brasil está intimamente relacionada com a estrutura étnico-racial, porém, como foi observado os aspectos destacados pelos sujeitos das narrativas, com referência nas suas experiências de vida apontam para uma reflexão pautada na representatividade, e individualizada. Nesta perspectiva a questão da desigualdade, não ganha contornos de análise de classe, mas é apontada pelo viés da precarização da vida diretamente associada a imagem da pobreza extrema, desta maneira fica estabelecida uma barreira de pertencimento. Diante disto, é possível justificar estudantes negros provenientes da classe trabalhadora negarem seu direito de uso das cotas raciais, pela dissociação de uma pobreza naturalizada, além dos processos burocráticos e os constrangimentos impostos.

E além das formulações sobre desigualdade, neste trabalho foi possível observar a importância das memórias do racismo cotidiano desde elaborações sobre suas identidades racializadas e como tais sujeitos negros constroem suas opiniões sobre cotas. Assim como o contexto das cotas raciais, que de forma sistemática aprofunda o debate sobre relações raciais, principalmente nos espaços institucionalizados de educação, atravessa a trajetória escolar desses sujeitos provoca reflexões acerca das suas identidades, possibilita também o reconhecimento do racismo e suas formas. Conhecer minimamente as políticas de ações afirmativas, e o modelo de cotas raciais, contribui para compreender como o racismo se reconfigura e se estrutura nas relações, nos discursos e nas instituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na proposta de analisar as narrativas sobre o racismo presente nas trajetórias escolares dos estudantes, está posto o desafio de pensar historicamente o racismo e também o próprio conceito de raça, isto porque nesta pesquisa compreende-se que o racismo assume diferentes configurações e que é atualizado como sistema de opressão.

Fica entendido que a reprodução excludente do princípio de raça se dá também a partir de práticas racistas cotidianas, compreendo a importância das narrativas do racismo inseridas no contexto das cotas raciais para compreensão desta política na sua materialidade. Diante disto, compor os eventos, elementos que envolvem a estruturação das cotas raciais, e o debate que se estabeleceu também contribuem para compreender possíveis atualizações do racismo.

Quanto às narrativas observou-se a centralidade dos episódios de racismo cotidiano, e outros elementos que dialogavam diretamente com os discursos no debate das cotas raciais, são estes: a identidade racial do sujeito, que confere ao sujeito negro um lugar neste cenário, que seria o "ser cotista", porém conforme os entrevistados pode-se perceber que este "ser cotista" é um estigma que se forma nesse olhar sobre o outro. O processo de se afirmar negro no contexto de cotas, não foge a crítica da essencialização, ao contrário, trata-se da crítica contundente ao sistema que impôs ao negro ser o outro, a desumanização, objetificação, e exploração, ou seja, a crítica é também reconhecer que não são os sujeitos negros em processo de resistência que constituem identidades fixas, ou essencialização da raça, mas apontar que essa é uma lógica do racismo, que nos fixa na perseguição da nossa liberdade em ser.

Outro elemento trata do mérito enquanto conquista individual, isto porque as cotas atuam diretamente sobre processo de seleção, no caso específico do IFSC trata-se de exame de classificação em que o resultado está posto pelo mérito da conquista pessoal. As cotas raciais constitui-se como um mecanismo de garantia de ocupação do espaço que visa um grupo. Esse processo de conquista tão valorizado na sociedade meritocrática é questionado, o uso que é feito para mais uma vez inferiorizar sujeitos negros, ao mesmo tempo tem desvelado as desigualdades latentes das condições educacionais e sociais.

Por fim, a desigualdade econômica muitas vezes utilizada para justificar as "cotas sociais", ou cotas de escola pública por corresponder à realidade da educação pública básica precarizada, porém, muitas vezes quando associada a questão racial pode incorrer numa naturalização da pobreza, o que também parece coincidir com o desvio da relação entre raça e

classe, e a tomada de um caráter meramente representativo das cotas raciais. Portanto é preciso pontuar que estas reflexões, e mesmo a aparição desses elementos nas narrativas não ocorrem de maneira isolada, há um cruzamento destes.

É possível reconhecer que as narrativas apresentam possibilidades de análises não abordadas neste trabalho, talvez devido à falta de olhar mais atento, ou referências. Reforço também as limitações, mesmo diante da potência é preciso lembrar que as entrevistas foram produzidas num contexto específicos, inserido nas etapas do projeto o que impossibilitou de retomar questões que surgem durante a análise.

Aprofundar os estudos sobre cotas raciais, ou relações raciais no contexto de cotas torna-se relevante devido à complexidade do tema, e a diversidade de possibilidades que se apresentam. Também é relevante para compreender o impacto de políticas públicas nas sociabilidades dos sujeitos. Nesta pesquisa, a importância está na especificidade de tratar de narrativas de estudantes do ensino médio, uma ausência no tratamento do tema de cotas raciais que visa em sua maioria as universidades e graduandos. É um desafio também, pois além de vivenciar o debate na minha trajetória pessoal, observo que é um tema espinhoso, e que o debate não esgota-se na sua existência.

Nesta pesquisa foi possível observar que as diferenças pontuais nas trajetórias não escapam da experiência do racismo, que se mostrou anterior ao debate das cotas raciais, ou mesmo do contexto das ações afirmativas. Ao contrário, o debate sobre cotas, que se aprofunda a partir do ingresso no IFSC, torna-se uma experiência positiva tanto na percepção do racismo que estrutura e afeta as relações, como na compreensão da política enquanto ação de combate à desigualdade.

No decorrer do trabalho, de aprofundar historicamente a demanda das ações afirmativas, até a implementação das cotas raciais via legislação, ocorre que na realidade institucional de sua aplicação, há uma ausência do reconhecimento do processo de luta do movimento negro, e principalmente as disputas e a crítica necessária para sua efetivação. Associar a política de cotas raciais, assim como ações afirmativas a determinada bandeira de governo ou partido, além de ignorar um contexto de lutas do movimento negro em atuação no Brasil desde as resistências no período escravista, a formação de quilombos, assim como no cenário político da abolição e pós abolição, pode fragilizar o potencial transformador e revolucionário da política para além do seu texto legal. Por isso, para compreender melhor as ações afirmativas, ou mesmo as cotas raciais é necessário aprofundar os estudos do

movimento negro, e sua atuação no processo de implementação das ações afirmativas, e as disputas no interior das instituições.

Referências

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana": uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, 2008

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe & DANTAS, Carolina. Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores. *Antíteses*, vol. 3, n. 5, janeiro-junho, 2010. p. 21-37

ALBERTI, Verena. Ouvir contar: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. p. 196.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Almicar A. Possibilidades das fontes orais: um exemplo de pesquisa. *Anos 90, Porto Alegre*, v. 15, n. 28, p. 73-98, dez. 2008.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Almicar A. A defesa das cotas como estratégia política do movimento negro contemporâneo. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 37, p. 143-166, jan./jun. 2006.

ALBERTI, Verena ; PEREIRA, Amilcar Araujo. Movimento negro e "democracia racial" no Brasil: entrevistas com lideranças do movimento negro. Rio de Janeiro : CPDOC, 2005.

ALMEIDA, Carina S. de. Possibilidades ou limites da memória dos jovens: a história oral e a técnica metodológica Grupos Focais. *Métis: história & cultura*, Caxias do Sul. v. 8, n. 15, p. 103-120, jan./jun. 2009.

ALMEIDA, Silvio Luiz. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte: Letramento, 2018. 204 p.

ÁVILA, Mariangela M. O significado das cotas para estudantes negros do Instituto Federal de Santa Catarina - Campus São José. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2012, 122 p.

BRASIL. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Comunicação Social, Ministério da Justiça, 1996. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/programa-nacional-de-direitos-humanos-1996.pdf/@@download/file/Programa%20nacional%20de%20direitos%20humanos%20-%201996.pdf>. Acesso em: 8 set. 2019.

CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2011. 190 p.

CRUZ, Andreia Gomes da. Os embates em torno da história: ações afirmativas e o dever de memória. In.: *Revista Memorare*, Tubarão. V. 2, n. 1, p. 1-17, set./dez, 2014.

DIAS, Karina de Araújo. Formação continuada para a diversidade étnico-racial: desafios pedagógicos no campo das ações afirmativas na rede municipal de ensino de Florianópolis.

Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2011, 277 p.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 29, p. 164-177, maio/jun./jul./ago. 2005.

_____. Movimento negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos. In.: DIMENSÕES, Vitória.. Vol. 21 – 2008.

FONSECA, Dagoberto José. Políticas públicas e ações afirmativas. São Paulo: Selo Negro, 2009.

GOMES, J. B. B. A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa no Direito Constitucional Brasileiro. Revista de Informação Legislativa, Brasília, v. 151, p. 129-52, jul./ set. 2001.

GOMES, Marcela Moraes. AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: o combate ao Racismo e a Desigualdade (1978-2016). In.: Encontros, Rio de Janeiro, ano 15, n. 29, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008.

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

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012b.

_____. (Org.) Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

HOFBAUER, Andreas. Ações afirmativas e o debate sobre racismo no Brasil. Lua Nova, São Paulo, 2006. p. 9-56.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó. 2019.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Ação afirmativa no Brasil: um debate em curso. In: SANTOS, Sales Augusto dos. Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 197-121, nov. 2002.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. In.: Revista USP, São Paulo, n. 68, p. 46-57, dez./fev. 2005-2006.

_____. Negritude usos e sentidos. São Paulo: Editora Ática, 1988. 88 p.

_____. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? Revista da ABPN, v. 4, n. 8, p. 06-14, jul./out. 2012.

NASCIMENTO, Abdias. Genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. História da África e dos africanos na escola: as perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010. 281 f.

PAIXÃO, Marcelo. Desigualdade nas questões racial e social. In: BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). Saberes e fazeres, v.1: modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, p. 21-36

PAULA, Benjamin Xavier de. A educação para as relações étnico-raciais e o estudo de história da África e da cultura afro-brasileira: formação, saberes e práticas educativas. Tese. (Doutorado em educação). Faculdade de educação – FAGED – Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2013, 327 p.

PEREIRA, Paula de Abreu. A educação para as relações étnico-raciais: experiência numa escola pública de Santa Catarina. Dissertação. (Mestrado em Educação). Centro de ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011, 318 p.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

_____. Memória, Esquecimento, Silêncio. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na história oral. In Revista Projeto História, n. 15. São Paulo: Educ., 1997, p. 13-49.

_____. História oral e poder. Mnemosine: Rio de Janeiro, v.6, n. 2, p. 02- 13, 2010.

SANTOS, S.A. A Lei 10639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10639/03. Brasília:DF; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-38.

SAYÃO, Marilise L. M. dos R. Reflexões sobre acionamentos identitários entre estudantes cotistas negros da UFSC. In.: SCHERER-WARREN, Ilse. PASSOS, Joana Célia dos.(Org.)

Ações afirmativas na universidade: abrindo novos caminhos. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016. 216 p.

SCHERER-WARREN, Ilse. PASSOS, Joana Célia dos.(Org.) Ações afirmativas na universidade: abrindo novos caminhos. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016. 216 p.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Entre o encardido, branco e branquíssimo: branquitude hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Anna Blume, 2014. 294 p.

SEBRÃO, Graciane Daniela. Educação dos negros em Santa Catarina: narrativas, expectativas, experiências (1850-1889). 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, Priscila J. DANIEL, Larissa C. As trajetórias dos estudantes negros e negras no IFSC câmpus Jaraguá do Sul - Centro. Projeto de pesquisa (Edital PROPI DAE 17/2018) - Instituto Federal de Santa Catarina, Jaraguá do Sul, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Entrevistas

Argel: depoimento [dez. 2018]. Entrevistadores B. L. dos Santos e L. C. Daniel. Jaraguá do Sul: IFSC/Câmpus Jaraguá do Sul - Centro. Arquivo digital (00:09:51). Entrevista concedida ao projeto As trajetórias dos estudantes negros e negras no IFSC câmpus Jaraguá do Sul - Centro.

Chade: depoimento [dez. 2018]. Entrevistadores K. S. de Jesus e L. C. Daniel. Jaraguá do Sul: IFSC/Câmpus Jaraguá do Sul - Centro. Arquivo digital (00:20:21). Entrevista concedida ao projeto As trajetórias dos estudantes negros e negras no IFSC câmpus Jaraguá do Sul - Centro.

Líbia: depoimento [dez. 2018]. Entrevistadores K. S. de Jesus e P. J. da Silva. Jaraguá do Sul: IFSC/Câmpus Jaraguá do Sul - Centro. Arquivo digital (00:15:08). Entrevista concedida ao projeto As trajetórias dos estudantes negros e negras no IFSC câmpus Jaraguá do Sul - Centro.

Luanda: depoimento [dez. 2018]. Entrevistadores B. L. dos Santos e L. C. Daniel. Jaraguá do Sul: IFSC/Câmpus Jaraguá do Sul - Centro. Arquivo digital (00:08:13). Entrevista concedida ao projeto As trajetórias dos estudantes negros e negras no IFSC câmpus Jaraguá do Sul - Centro.

Zâmbia: depoimento [dez. 2018]. Entrevistadores B. L. dos Santos e L. C. Daniel. Jaraguá do Sul: IFSC/Câmpus Jaraguá do Sul - Centro. Arquivo digital (00:14:41). Entrevista concedida ao projeto As trajetórias dos estudantes negros e negras no IFSC câmpus Jaraguá do Sul - Centro.

ANEXO A - Questionário aplicado no projeto “As trajetórias dos estudantes negros e negras do IFSC câmpus Jaraguá do Sul - Centro”.

Olá!

Você está sendo convidado para responder este questionário que faz parte da pesquisa “*As trajetórias dos estudantes negros e negras do IFSC câmpus Jaraguá do Sul - Centro*”. Seleccionamos o seu contato nos dados de matrícula disponíveis nos sistemas do IFSC, onde você está declarado como negro/a ou pardo/a.

Nosso objetivo de pesquisa é conhecer as trajetórias e histórias de vida dos/das estudantes negros e negras do IFSC câmpus Jaraguá do Sul - Centro. Para atingir esse objetivo, essa pesquisa contará com duas partes. A primeira é o questionário e a segunda são rodas de conversa. Sua participação em qualquer das etapas é opcional, mas será um prazer ter você conosco para compartilhar sua vivência.

Caso você aceite participar dessa pesquisa, seu anonimato será mantido e os dados desse questionários serão utilizados apenas para a organização e escolhas de temas geradores para as rodas de conversa da segunda etapa.

Pedimos que o questionário que você recebeu seja preenchido e encaminhado por e-mail ou whatsapp. Caso você prefira preencher a mão você poderá procurar a Coordenadoria Pedagógica para solicitar o formulário impresso. Também não é obrigatório responder todas as perguntas, agradecemos sua contribuição mesmo que incompleta.

Desde já agradecemos sua contribuição e esperamos ter você conosco nas rodas de conversa!

Nome:			
Cor/Raça:			
Idade:			
Sexo/Gênero:			
1) Preencha o quadro abaixo com informações sobre as pessoas que residem com você. Não esqueça de incluir suas informações!			
Grau Parentesco	Idade	Grau de Instrução/ Escolaridade	Ocupação (Assalariado, Aposentado, Estudante, Desempregado, Autônomo,...)

Observação: Você pode incluir ou excluir linha de acordo com o tamanho da sua família.

2) Marque abaixo qual a forma de ingresso escolhida por você na inscrição no IFSC:

- CLAG:** Ampla Concorrência ou Rechamado
- RIPPIPCDR1:** Estudante de escolas públicas brasileiras com renda bruta familiar igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita autodeclarados pretos, pardos ou indígenas com deficiência (PcD PPI) - Reserva de vaga categoria R1.
- RIPPIR5:** Estudante de escolas públicas brasileiras com renda bruta familiar inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (PPI) - Reserva de vaga categoria R5.
- RINPIPCDR2:** Estudante de escolas públicas brasileiras com renda bruta familiar igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita não autodeclarados pretos, pardos ou indígenas com deficiência (PcD Não PPI) - Reserva de vaga categoria R2.
- RINPIR6:** Estudante de escolas públicas brasileiras com renda bruta familiar inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita não autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (Não PPI) - Reserva de vaga categoria R6.
- RSPIPCDR3:** Estudante de escolas públicas brasileiras com renda bruta familiar superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita autodeclarados pretos, pardos, indígenas com deficiência (PcD PPI) - Reserva de vaga categoria R3.
- RSPIR7:** Estudante de escolas públicas brasileiras com renda bruta familiar superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (PPI) - Reserva de vaga categoria R7.
- RSNPIPCDR4:** Estudante de escolas públicas brasileiras com renda bruta familiar superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita não autodeclarados pretos, pardos ou indígenas com deficiência (PcD Não PPI) - Reserva de vaga categoria R4.
- RSNPIR8:** Estudante de escolas públicas brasileiras com renda bruta familiar superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita não autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (Não PPI) - Reserva de vaga categoria R8.

3) Você se reconhece como negro(a)? Por quê? (Fenótipo, ancestralidade, características sociais).

<p>4) Você conhece o programa de reserva de vagas de cotas raciais? () Sim () Não</p>
<p>5) Qual a sua opinião sobre as cotas raciais?</p>
<p>6) Você percebe que há discriminação racial/racismo na sociedade brasileira?</p>
<p>7) Você já vivenciou ou presenciou alguma situação de preconceito racial/racismo no IFSC? () Sim () Não</p>
<p>8) Se você respondeu sim na pergunta 7, faça um relato de alguma situação de discriminação racial/racismo vivenciada no IFSC.</p>
<p>9) De alguma forma a sua etnia/raça dificultou ou impossibilitou seu acesso a espaços e direitos?</p>

<p>10) Você já participou de algum evento ou discussão no IFSC sobre cotas, ações afirmativas, racismo, raça....</p> <p>() Sim () Não</p>
<p>11) Se você respondeu sim na pergunta 10, descreva de quais atividades você participou no IFSC.</p>
<p>12) Você gostaria de sugerir algum tema para discussão que tenha relação com a pesquisa “As trajetórias dos estudantes negros e negras do IFSC câmpus Jaraguá do Sul - Centro”? Justifique.</p>
<p>13) Você tem interesse em participar das rodas de conversa da segunda etapa referente à pesquisa “As trajetórias dos estudantes negros e negras do IFSC câmpus Jaraguá do Sul - Centro”.</p> <p>() Sim () Não</p>
<p>14) Se você respondeu sim na pergunta 12, deixe aqui os seu dados para participar da segunda etapa:</p> <p>Nome:</p> <p>Telefone (principal/whatsapp):</p> <p>E-mail:</p> <p>Dias e horários disponíveis para participar das rodas de conversa:</p>

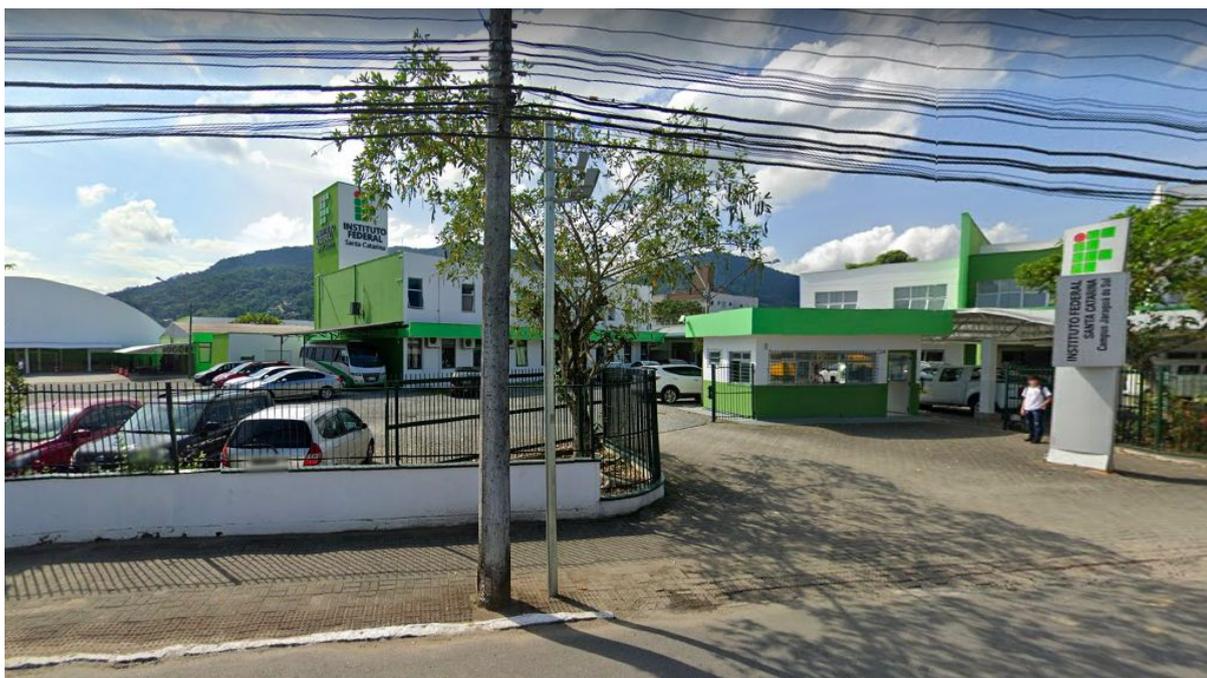
ANEXO B - Roteiro de entrevista aplicado no projeto “As trajetórias dos estudantes negros e negras do IFSC câmpus Jaraguá do Sul - Centro”.

Roteiro Entrevista

Nome:
Cor/Raça:
Idade:
Sexo/Gênero:
Você poderia fazer um relato da sua trajetória escolar desde a infância até hoje? (mudança de escola, relações de amizade, professores)
Você se reconhece como negro(a)? Por quê? (Fenótipo, ancestralidade, características, sociais)
Você percebe ou identifica situações de discriminação racial/racismo na sua trajetória escolar? Quando você percebeu? Você poderia relatar alguma dessas experiências?
De alguma forma a sua etnia/raça causou dificuldades ou interferiu na sua trajetória escolar? (resgatar como referências as situações da resposta anterior)
Qual a sua opinião sobre as cotas raciais?
Você tinha conhecimento do projeto, das rodas de conversa, teve algum interesse em participar?

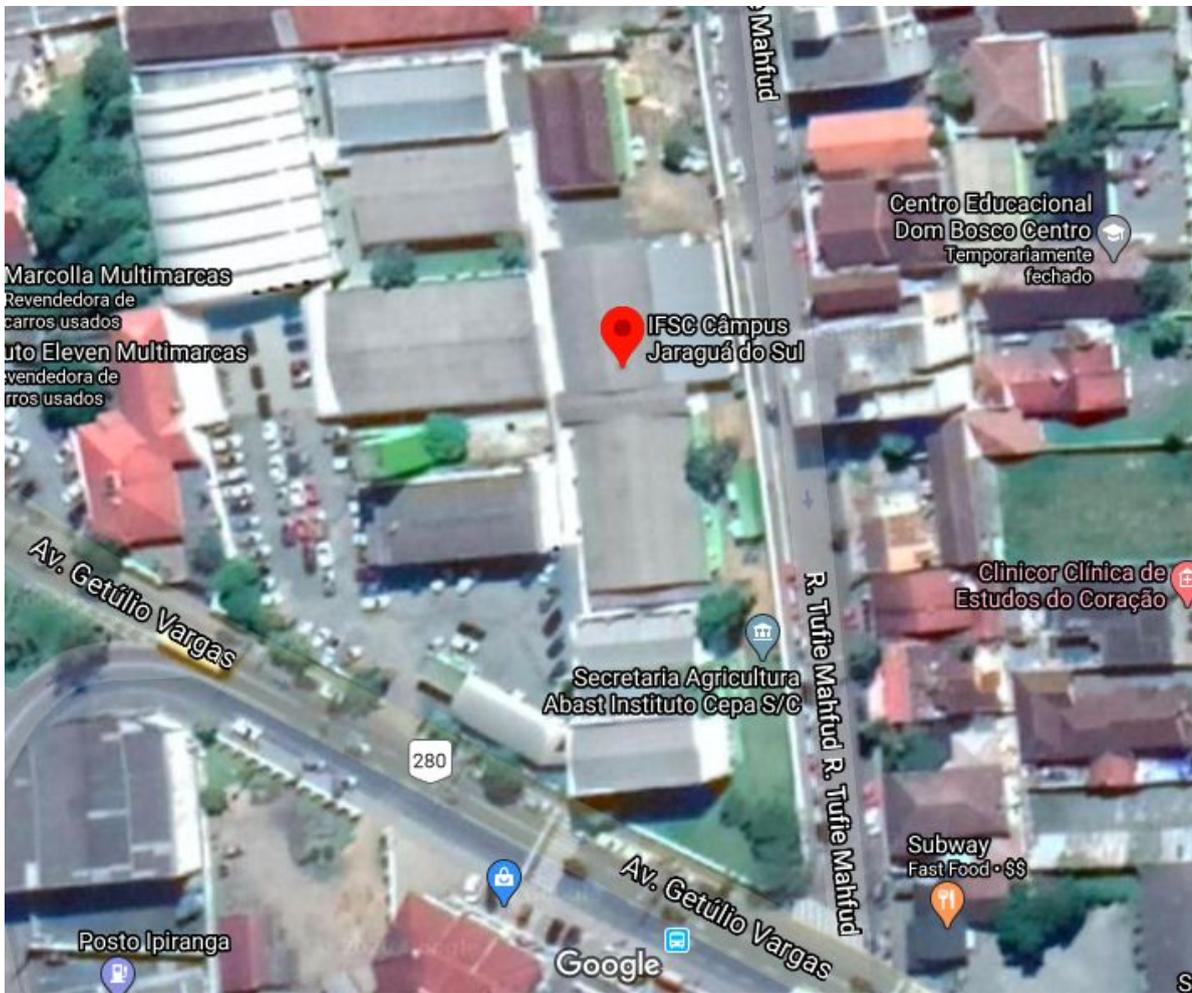
ANEXO C - Imagens do Câmpus IFSC - Jaraguá do Sul

Imagem 1 - Fachada do Câmpus IFSC Jaraguá do Sul - Centro



Fonte: Google Maps

Imagem 2 - Recorte do mapa de localização do IFSC Jaraguá do Sul - Centro



Fonte: Google Maps