

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

LUAN OLIVEIRA DE SOUZA VILLA

**“UM/A NEGRO/A PRODUZIU AQUI”: TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS À PARTIR
DAS ESCRIVIVÊNCIAS**

VITÓRIA

2025

LUAN OLIVEIRA DE SOUZA VILLA

**“UM/A NEGRO/A PRODUZIU AQUI”: TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS À PARTIR
DAS ESCRIVIVÊNCIAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Ivan Marcelo Gomes

VITÓRIA
2025

LUAN OLIVEIRA DE SOUZA VILLA

**“UM/A NEGRO/A PRODUZIU AQUI”: TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS À PARTIR
DAS ESCRIVÊNCIAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Educação Física.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Ivan Marcelo Gomes
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof. Dr. Antônio Carlos Moraes
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Arthur Romagna da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. METODOLOGIA.....	12
3. RACISMO INSTITUCIONAL.....	14
4. POLÍTICAS PÚBLICAS E A INCLUSÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO ENSINO SUPERIOR.....	19
5. ESCREVIVER A IDENTIDADE NEGRA NO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO...	24
6. NARRATIVAS DOS ESCRIVENTES.....	27
6.1 VIVER.....	27
6.2 VER.....	32
6.3 ESCREVER.....	37
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	41
9. APÊNDICE.....	44

*À Melissa Oliveira, e Maria das Graças,
que mesmo sem conhecer o termo, foram
escrevientes da minha história.*

RESUMO

O presente trabalho busca analisar a trajetória de vida de três estudantes negros/as no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), a partir do conceito de escrevivência proposto por Conceição Evaristo. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter de estudo de caso, foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com três pessoas egressas que participaram de projetos de iniciação científica no Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF), em diferentes períodos de implementação da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), entre os anos 2000 e 2025. O estudo aborda as Políticas Públicas, assim como as Ações Afirmativas das universidades federais, sobretudo na UFES. Ao mesmo tempo investigamos como o racismo institucional se constitui no ensino superior, evidenciado pela baixa representatividade de docentes negros/as, ausência de disciplinas obrigatórias sobre relações étnico-raciais e insuficiência de políticas de permanência. Os relatos mostram barreiras simbólicas e materiais que afetam a trajetória acadêmica, mas também estratégias de resistência e construção identitária. A análise reforça a necessidade de continuidade e ampliação de políticas públicas que garantam não apenas o acesso, mas também condições de permanência e sucesso acadêmico para estudantes negros/as, além da reformulação curricular que contemple a Lei nº 10.639/2003. Conclui-se que a escrevivência constitui ferramenta potente para legitimar saberes, valorizar experiências e transformar a universidade em um espaço mais democrático e plural.

Palavras-chave: Racismo institucional. Educação superior. Ações afirmativas. Escrevivência. Representatividade.

ABSTRACT

The present study seeks to analyze the life trajectories of three Black students in the Physical Education Licenciature program at Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), based on the concept of *escrevivência* proposed by Conceição Evaristo. This qualitative, case study research was conducted through semi-structured interviews with three graduates who participated in scientific initiation projects at the Laboratory of Studies in Physical Education (LESEF) during different periods of the implementation of Law No. 12.711/2012 (Affirmative Action Law), between the years 2000 and 2025. The study addresses Public Policies as well as Affirmative Actions in federal universities, particularly at UFES. At the same time, it investigates how institutional racism is manifested in higher education, evidenced by the low representation of Black teachers, the absence of mandatory courses on ethnic-racial relations, and the insufficiency of retention policies. The narratives reveal both symbolic and material barriers that affect academic trajectories, as well as strategies of resistance and identity construction. The analysis reinforces the need for the continuity and expansion of public policies that ensure not only access but also the conditions for retention and academic success of Black students, in addition to curricular reform in line with Law No. 10.639/2003. It concludes that *escrevivência* is a powerful tool to legitimize knowledge, value experiences, and transform the university into a more democratic and plural space.

Keywords: Institutional racism. Higher education. Affirmative action. *Escrevivência*. Representation.

1. INTRODUÇÃO

A inserção de alunos/as negros/as no ensino superior tem crescido nos últimos anos, decorrente de políticas públicas, principalmente aos programas de ações afirmativas, sobretudo da Lei nº 12.711/2012, popularmente conhecida como Lei de Cotas. Segundo pesquisa da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), representante oficial das universidades federais na interlocução com o Governo Federal, o número de pessoas negras matriculadas em cursos de nível superior cresceu de forma significativa. Em 2003, primeiro ano do estudo, 34,2% de estudantes autodeclarados/as pretos/as ou pardos/as ocupavam as universidades. Já em 2014, dois anos após a implementação da Lei de Cotas, 47,57% destes/as estudantes ocupavam as universidades. De acordo com a pesquisa "Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil", do IBGE, o número de matrículas de estudantes pretos e pardos nas universidades ultrapassou pela primeira vez o de brancos em 2018, totalizando 50,3% dos estudantes do ensino superior da rede pública.

Isso tem possibilitado uma formação de qualidade e consequentemente a introdução da população negra às profissões e cargos que antes eram impossibilitados de exercer. A chegada desse público às universidades federais tem, em um primeiro momento, transformado essas instituições em espaços mais democráticos.

Em 2022, a então diretora de Ações Afirmativas e Diversidade da Universidade Federal do Espírito Santo, Ana Claudia Campos, assegurou que a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) tem buscado garantir a efetividade da Lei de Cotas. Isso pode ser contemplado a partir do primeiro Censo de Ações Afirmativas da UFES, criado com o objetivo de levantar dados relativos ao perfil sociocultural da comunidade universitária, visando subsidiar a produção de indicadores que contribuam para o acompanhamento, a qualificação e o fomento estratégico de políticas afirmativas de acesso e permanência dos alunos. As informações foram coletadas por meio do sistema de Enquete Eletrônica da UFES, que foram respondidas, ao todo, por 16.816 estudantes durante o processo de matrícula no segundo semestre de 2022. Segundo os dados dessa pesquisa, 50,8% dos/das estudantes da UFES se autodeclararam negros/as (35% pardos e 15,8% pretos).

Essa democratização da matrícula estudantil pode ser vista no curso de licenciatura em Educação Física da UFES, que segundo a mesma pesquisa, mostra que 60,7% dos/das estudantes do Centro se autodeclararam negros/as (35,2% pardos e 25,5% pretos). Mesmo com esse avanço, o curso ainda não apresenta disciplinas obrigatórias de estudos étnico-raciais na licenciatura, contrariando a Lei 10.639/03 que tem como conteúdo programático o estudo da

África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura afro-brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, e mesmo que seja somente obrigatória nos ensinos fundamental e médio, é necessária em um curso que estuda corpos e a cultura corporal de movimento de forma plural e complexa, de forma que fomente a representatividade de seu corpo discente com a área, seus estudos, e principalmente os/as estudiosos/as, pois, a princípio é visível a disparidade entre docentes negros/as e brancos/as, assim como disciplinas voltadas à temática, e bibliografia adequada a mesma.

Em documento feito em 2006 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC, que são as responsáveis por promover políticas públicas voltadas para a valorização da diversidade e a inclusão educacional, são indicadas diretrizes e sugestões de ações que orientam o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a superação do racismo e da discriminação racial no ambiente escolar. Este documento se chama Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, no qual se apresentam referências teóricas, históricas e metodológicas que fundamentam a abordagem relações étnico-raciais na Educação Básica, na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Quilombola e também nas Licenciaturas, detalhando a inserção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas Instituições de Ensino Superior, reafirmando a responsabilidade destas na formação de professores sensíveis e preparados para atuar numa perspectiva antirracista e plural.

Dentre algumas informações que este documento indica, existe a Resolução CNE/CP 1/2004, que no inciso primeiro do Artigo 1º do mesmo documento diz que “As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004”.

Diante desse cenário, existe uma contradição entre o que é indicado por essas resoluções e a formalização curricular do curso de licenciatura em Educação Física da UFES, onde existem poucas disciplinas obrigatórias acerca do tema “Educação das Relações étnico-Raciais” como explicitado nos documentos norteadores. Portanto, existe disciplina de “Educação das Relações Étnico-Raciais”, mas que é ofertada como “disciplina não obrigatória”, ademais o que se encontra sobre o tema são algumas bibliografias complementares para a disciplina “Oficina de danças e Folgedos”, e bibliografia básica em “Educação e Inclusão”, mas se apresenta obrigatória em “ATIF Experiência de Ensino em Temáticas Transversais”, que busca

problematiza o conhecimento construído na e pela experiência de aprender a “ser professor” a partir de temáticas sociais da diversidade humana.

Essa contradição pode ter sido ocasionada pela própria resolução no documento:

[...] A Resolução CNE/CP 1/2004 deve ser referendada nos cursos de formação dos profissionais da educação (Pedagogia, Licenciaturas em História, Geografia, Filosofia, Letras, Química, Física, Matemática, Biologia, Psicologia, Sociologia/Ciências Sociais, Artes e as correlacionadas, assim como Curso normal superior), tanto nas atividades acadêmicas (disciplinas, módulos, seminários, estágios) comuns a todos eles, quanto nas específicas [...] (Brasil, 2006, p.125)

[...] As instituições de educação superior podem ainda se debruçar, por iniciativa própria, na revisão das matrizes curriculares de cursos que não serão contemplados neste texto. Cursos como Direito, Medicina, Odontologia, Comunicação e tantos outros, embora não abordados aqui, podem ser revistos a partir das determinações das políticas de ação afirmativa.[...] (Brasil, 2006, p.125)

O curso de Educação Física não é citado diretamente como disciplina da área das licenciaturas, tal qual dos cursos não contemplados no texto. Isso pode ter sido um precedente para que disciplinas que contemplem a Lei 10.639/03 não tenham sido projetadas durante a formulação do Projeto Político Pedagógico do curso.

Ao chegar à universidade, os/as graduandos/as se deparam com um vasto leque de opções para impulsionar sua formação, que vão desde grupos de estudo em diversos laboratórios, até iniciações científicas. Esses projetos propiciam a uma entrada em carreira acadêmica, que por sua vez classifica os pesquisadores e estudiosos da área. É imprescindível citar esse fator no estudo, pois considerando os espaços dos laboratórios como uma possível porta de entrada para vida acadêmica, como os/as discentes negros/as podem se sentir incluídos na produção intelectual e acadêmica, se as referências da área ainda são de pessoas e estudos embranquecidos, distanciando esses/as estudantes de sua ancestralidade.

De modo preliminar, mesmo com a conquista do espaço e da graduação, ainda existe uma disparidade entre graduandos/as negros/as, e brancos/as, nos laboratórios de pesquisa, expondo um dos problemas que enfrentam após ingressar na universidade, lidar com o racismo institucional.

Neste trabalho, procuramos explorar a produção de conhecimento por meio de entrevistas com bolsistas do Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF). Esse laboratório conta com docentes que atuam nos cursos de Pós-Graduação do CEFD, além de contribuir com disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Física no CEFD/UFES. No LESEF, alunos de Graduação e Pós-Graduação desenvolvem monografias, dissertações e teses como bolsistas ou colaboradores. O laboratório desenvolve pesquisas nas linhas de Educação Física sociedade e saúde; esporte e lazer; currículo; formação docente; e corpo e movimento;

com o intuito de compreender as experiências, desafios e conquistas desses estudantes dentro do ambiente acadêmico, e entender como percebem e enfrentam questões relacionadas ao racismo institucional, às barreiras socioeconômicas e à falta de representatividade na área. Além disso, o estudo investiga de que maneira as políticas de permanência, em específico a participação com bolsa em pesquisa/ iniciação científica contribuem para sua experiência universitária, tanto em termos de apoio financeiro quanto em termos de acesso a redes de apoio e oportunidades acadêmicas.

Acredito que compreender essas dinâmicas é essencial para a formulação de políticas e práticas institucionais mais eficazes que promovam a equidade e o apoio contínuo a esses estudantes. Sendo assim, parto da premissa que esse fator que está presente no cotidiano desse grupo de estudantes, é de extrema relevância para um estudo, pois mesmo em um ambiente dito democrático, nem todos estão realmente incluídos em tudo que o Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) pode oferecer.

Para enriquecer a análise, será abordado o conceito de escrevivência, desenvolvido pela autora Conceição Evaristo, que oferece uma lente única para entender a prática da escrita e da produção intelectual.

2. METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada de forma qualitativa, seguindo o estudo de caso (Chizzotti, 2000), que tem foco na análise de conteúdo a partir das narrativas dos sujeitos pesquisados, considerando o contexto, suas subjetividades e os processos sociais que os constituem, assim como a própria escrevivência, descrita por Evaristo (2020). A obtenção do conteúdo foi adquirida através de entrevistas semi estruturadas com os indivíduos.

Neste trabalho, enfatizamos as narrativas de pessoas negras que participaram de projetos de iniciação científica pelo LESEF, em períodos distintos à implementação da Lei 12.711/2012 construídas a partir de entrevistas individuais, conduzidas em ambiente universitário, e de trabalho de um dos entrevistados, no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

Descrevemos no Quadro 1, os nomes, autodeclaração, identidade de gênero, ano que ingressou na universidade, ano em que se formou, e se usou o sistema de reserva de vagas (cotas):

Quadro 1 – Identificação dos indivíduos entrevistados.

Nome	Autodeclaração	Identidade de gênero	Ano de ingresso	Ano de conclusão	Cotas
Luandi	Preto	Homem Cis	2018	2022	Ppi/escola pública
Ponciá Vicêncio	Preta	Mulher Cis	2021	2025	Ppi/escola pública
Vô Vicêncio	Preto	Homem Cis	2000	2004	-

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para análise das entrevistas, optamos pela análise de conteúdo que consiste em decompor a estrutura e os elementos do material analisado com o objetivo de evidenciar suas distintas características e extrair seus significados e sentidos (Laville; Dionne, 1999).

O trabalho está estruturado em sete capítulos, incluindo essa descrição metodológica. No primeiro, a introdução, apresentamos um convite à leitura, caracterizando os caminhos que serão percorridos ao longo do texto; no terceiro capítulo discorremos sobre o conceito de racismo institucional, como surgiu, e como esse fenômeno opera nas instituições, assim como no ensino superior. Também apresentamos dados referentes aos/as estudantes negros/as do CEFD, e como o racismo institucional impacta esses/as estudantes, desde a entrada na graduação, até os impasses que dificultam sua permanência; No quarto capítulo, abrimos diálogo acerca das políticas afirmativas no ensino superior no Brasil, e articulamos as

informações com dados relativos ao corpo docente do CEFD, assim como o magistério federal na região sudeste; no quinto capítulo, explicitamos o conceito de escrevivência, assim como categorizamos o seguimento das entrevistas; no sexto capítulo, apresentamos e refletimos as narrativas dos/as jovens negros/as escrevientes LESEF; no sétimo capítulo, apresentamos as considerações finais; e por fim, no oitavo capítulo, disponibilizamos as referências bibliográficas.

3. RACISMO INSTITUCIONAL

O racismo institucional é uma forma estruturada de discriminação racial que se manifesta por meio de políticas, práticas e normas que, ainda que não sejam explicitamente racistas, resultam na marginalização da população negra. Ele não depende da intenção individual, mas da maneira como as instituições perpetuam desigualdades históricas, dificultando o acesso e a ascensão dos grupos racializados. Como define Santos et al.(2021), “As práticas e cultura institucionais criam barreiras que tornam mais longo ou difícil o acesso a bens sociais[...]”(p.3), naquilo que diz respeito principalmente à população negra. No contexto brasileiro, esse tipo de racismo é um legado do passado colonial e escravocrata, que estruturou o país de maneira a garantir a supremacia da população branca em espaços de poder e decisão.

Segundo o “Guia de Enfrentamento ao Racismo Institucional” (2013) o conceito de racismo institucional foi originalmente formulado por ativistas, entre eles membros do grupo Panteras Negras, e que no Brasil, passou a ser utilizado em meados dos anos 1990, e começa a ser apropriado para a formulação de programas e políticas de promoção da equidade racial. É na área da saúde que se dá a experiência mais relevante nesse campo, desenvolvida no âmbito do Ministério da Saúde e de algumas prefeituras, entre 2004 e 2006, pelo chamado Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI 2006), esse programa resgata o debate de como o setor público poderia desenvolver atividades efetivas de combate ao racismo e à discriminação racial de uma forma inovadora. O “PCRI” definiu o termo como “O fracasso coletivo de uma organização ou instituição em prover um serviço profissional e adequado às pessoas devido à sua cor, cultura, origem racial ou étnica” (PCRI, 2006, p. 22, apud CRI, 2019, p.25).

Essa definição sintetiza a ideia de que o racismo não se restringe a comportamentos individuais, mas se manifesta sistematicamente através de normas, práticas e processos institucionais. Werneck (2013) complementa essa visão ao afirmar que o racismo institucional subordina os direitos e a própria democracia, impondo barreiras que restringem o acesso da população negra a serviços e benefícios essenciais. Podemos associar essa dimensão do racismo às raízes históricas do Brasil, ressaltando que o modelo econômico-social herdado do regime escravocrata continua a influenciar a distribuição dos recursos e a hierarquia social, e para que seja superado existe a necessidade de repensar as práticas organizacionais para que se rompa com a lógica excludente.

Essa estrutura constitui um dos principais entraves à equidade racial no Brasil, impactando diretamente a permanência de estudantes negros/as nas universidades. Trata-se de um fenômeno enraizado nas estruturas institucionais, que perpetua desigualdades e dificulta o acesso e a ascensão da população negra em diversos espaços sociais. Como aponta Silva (2017),

o racismo institucional não se manifesta apenas por meio de atos discriminatórios explícitos, mas, sobretudo por mecanismos estruturais que condicionam oportunidades e restringem direitos de forma sistemática. No contexto universitário, essa realidade se expressa na baixa representatividade de docentes negros/as, nas dificuldades de permanência dos/das estudantes cotistas e na reprodução de privilégios históricos que favorecem majoritariamente a população branca.

O ingresso de estudantes negros/as no ensino superior foi impulsionado pelas políticas de ações afirmativas, especialmente pela Lei 12.711/2012, que estabeleceu cotas raciais nas universidades federais. No entanto, como demonstram Santos et al.(2007), a implementação dessas políticas não foi suficiente para romper o cenário de exclusão racial. O racismo institucional persiste, manifestando-se na precariedade das políticas de assistência estudantil e na permanência de barreiras simbólicas e materiais que dificultam a trajetória acadêmica dos/das estudantes negros/as.

Segundo França (2022), a permanência dos/das jovens negros/as na universidade é uma tarefa árdua, considerando a existência do racismo, que se encontra presente de forma estruturada nas universidades. Portanto os conhecimentos científicos são estabelecidos historicamente a partir de uma visão hierárquica de poder, que são considerados válidos e legítimos, tornando-os superiores; e aqueles conhecimentos trazidos, e produzidos pelo Outro¹, são considerados inválidos, inferiores e silenciados nos currículos, nas pesquisas e na formação docente. Além disso, o modo como o racismo opera, pode ser observado no curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD a partir da desigualdade na produção de conhecimentos, e nas participações nos projetos de extensão e pesquisa, e no acesso aos auxílios estudantis expõe diferentes trajetórias entre pessoas brancas e negras na universidade e na própria graduação, como estabelecido no Censo Estudantil para Ações Afirmativas, em 2022.

Desse modo, torna-se fundamental analisar como esse fenômeno opera no ensino superior e quais desafios ainda precisam ser superados para garantir que a inclusão racial nas universidades não se limite ao acesso, mas também contemple condições reais de permanência e sucesso acadêmico.

Compreender o racismo institucional no ensino superior implica reconhecer que as desigualdades raciais não se resolvem apenas com a ampliação do acesso, mas exigem transformações profundas nas políticas de permanência e nas relações de poder dentro das

1 Termo explorado por Grada Kilomba (2019). Para a autora o/a “Outro/a” se caracteriza pela figura criada pelo grupo hegemônico, que, no racismo, enxerga o sujeito negro como diferente, ameaçador, inferior. E, assim, transfere as próprias angústias e falhas desse grupo para o/a “Outro/a”.

universidades. Historicamente a exclusão da população negra dessas instituições não se dá apenas pela falta de vagas, mas também pelas dificuldades econômicas, pela ausência de representatividade e pela violência simbólica que afeta a autoestima e a identidade racial dos/das estudantes negros/as. Como enfatiza Bento (2002, p. 161), “[...] embora boa parte de nossos entrevistados reconheça que brancos têm mais chances que negros, a resistência a políticas que visem corrigir o efeito desta discriminação é bastante grande”.

Segundo França (2022, p. 15), “[...] Nessa direção, as práticas do racismo naturalizam-se produzindo a inércia e omissão, contribuindo para sua reprodução nas relações entre os sujeitos, nas instituições de ensino superior.”. Portanto, a engenhosidade do racismo institucional se evidencia na sua presença, mesmo que velada, sendo muito eficiente nos espaços de poder, principalmente por não ser reconhecido (Bento, 2002).

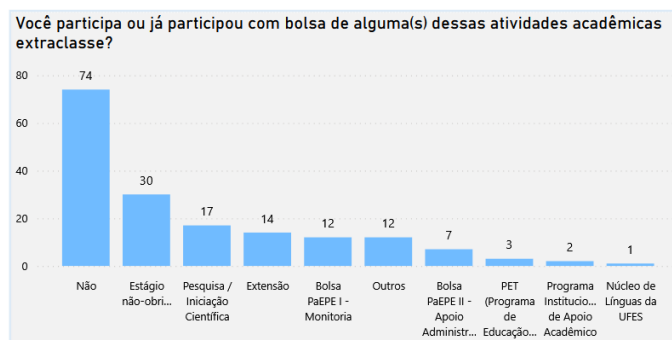
Diante disso, é fundamental aprofundar a análise sobre como o racismo institucional afeta diretamente a experiência universitária dos estudantes negros, especialmente no que diz respeito à permanência e à conclusão do curso.

Quando se fala sobre permanência e conclusão dessa importante etapa na vida do sujeito, é necessário discutir acerca do acolhimento com o mesmo no espaço universitário. Entende-se acolhimento como “[...] fundamental na permanência de qualquer estudante na universidade e de que a presença negra pede ações diferenciadas de acolhimento que lhe permitam traçar uma escrevivência negra na universidade.” (Camisolão, 2020. p.11).

Partindo da mesma premissa, para França (2022) o processo de acolhimento dos jovens negros na UFES se desenvolve na orientação acerca dos auxílios, programas de ensino, projetos, pesquisa e extensão, assim como as ações afirmativas desenvolvidas pela universidade.

Levando em consideração o objeto da pesquisa, vamos ater somente à pesquisa/iniciação científica nesse momento. Dados do CENSO 2022, mostram que parte desse acolhimento não se mostra presente se observarmos o quantitativo de alunos negros do curso de licenciatura em Educação Física do CEFD que participam de Pesquisas nos espaços do centro.

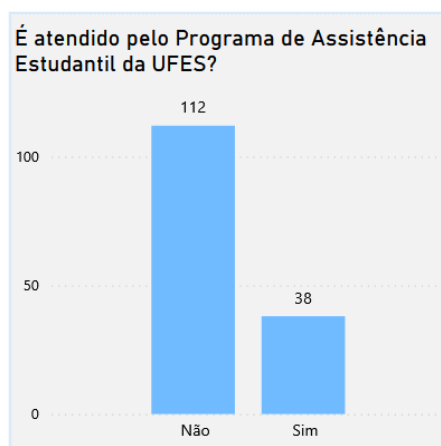
Figura 1 – Gráfico referente a participação de estudantes pretos e pardos em atividades acadêmicas extraclasse.



Fonte: Censo Estudantil para as Ações Afirmativas. UFES, 2022.

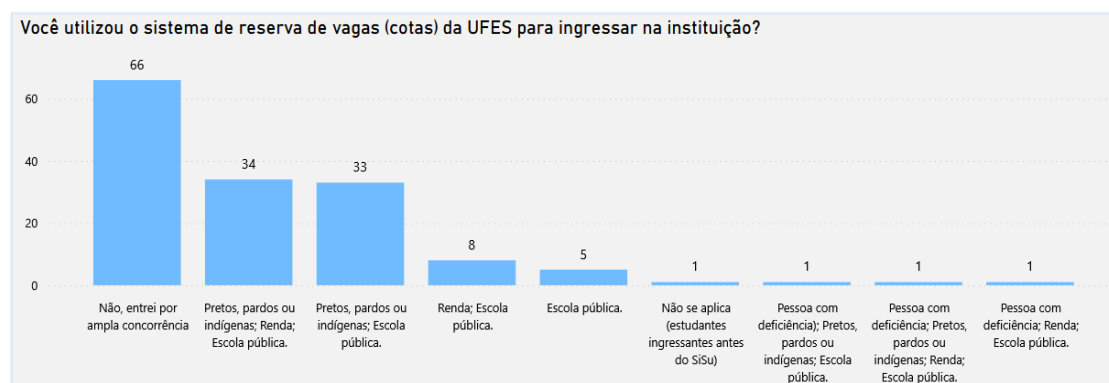
Mesmo focados nos estudantes agregados às pesquisas e iniciações científicas é importante falar sobre os auxílios ofertados pela UFES, pilar importante para o acolhimento e permanência do estudante durante a graduação. Nesse sentido a UFES fez um trabalho através da criação da Secretaria de Inclusão Social (SIS), antes denominada Pró-Reitoria de Assuntos estudantis e Cidadania - Proaeci; e atualmente, intitulada como Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assistência Estudantil - PROPAES, na tentativa de dar apoio à permanência dos/as estudantes e a concessão de benefícios, como auxílio moradia, auxílio transporte, auxílio alimentação e auxílio material didático. Mas na prática esse programa não contempla a maioria dos estudantes ingressantes por algum tipo de cota. Os seguintes gráficos mostram os dados colhidos acerca dos estudantes negros do curso de Educação Física – Licenciatura em relação ao uso e acesso das Políticas de Ações Afirmativas ao ingressarem na UFES:

Figura 2 – Gráfico referente a relação de estudantes atendidos e não atendidos pelo Programa de Assistência Estudantil do Centro de Educação Física e Desportos - UFES



Fonte: Censo Estudantil para as Ações Afirmativas. UFES, 2022.

Figura 3 – Relação do número de estudantes negros/as que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas (cotas)



Fonte: Censo Estudantil para as Ações Afirmativas. UFES, 2022.

Ao cruzar os dois dados emerge uma questão importante quanto a permanência de estudantes negros/as que entraram pela via de cotas sociais e raciais, e que possam apresentar vulnerabilidades econômicas, a proporção de atendidos pelo Programa de Assistência Estudantil é relativamente baixa. Isso levanta hipóteses sobre a falta de informação, ou recursos institucionais limitados para atender todos os que necessitam. Essa discrepância reforça a necessidade de avaliar a política de assistência, ampliar seu alcance e identificar barreiras que impedem o atendimento desses estudantes.

4. POLÍTICAS PÚBLICAS E A INCLUSÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO ENSINO SUPERIOR

As políticas públicas de ação afirmativa representam um marco na luta contra as desigualdades raciais no Brasil, especialmente no contexto do ensino superior. A Lei 12.711/2012, que instituiu cotas para estudantes negros, indígenas e oriundos de escolas públicas nas universidades federais, foi um passo essencial para ampliar o acesso da população negra ao ensino superior. No entanto, o racismo institucional segue como um entrave à efetividade dessas políticas, tornando o ingresso nas universidades apenas o primeiro de muitos desafios para esses estudantes. Como apontam Santos et al. (2007), “a implementação da norma não conseguiu romper o cenário de racismo institucional nessas instituições” (p. 166), evidenciando que o problema não se limita ao acesso, mas persiste em práticas institucionais que dificultam a permanência e a ascensão dos estudantes negros.

A criação de políticas de inclusão racial nas universidades é fruto de décadas de mobilização do movimento negro e de pesquisadores comprometidos com a equidade racial. Como ressalta Gomes (2007), a implementação das cotas nas universidades brasileiras não foi uma concessão espontânea do Estado, mas uma conquista de grupos historicamente marginalizados que exigiram mudanças na estrutura de acesso à educação superior. Mesmo assim, a resistência institucional ainda se faz presente, seja por meio da judicialização das cotas, seja pela ausência de mecanismos eficazes para garantir a permanência dos estudantes cotistas. Essa resistência reflete o caráter estrutural do racismo nas instituições de ensino, que reproduzem desigualdades sob a justificativa de critérios de mérito e neutralidade acadêmica.

É importante lembrar que, o racismo institucional no ensino superior se manifesta de diferentes formas, incluindo a falta de suporte para a permanência dos estudantes negros, a invisibilização de suas pautas e a ausência de representatividade nos quadros docentes. Essa realidade se faz presente no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da UFES, principalmente ao analisarmos os dados já levantados no texto, naquilo que diz respeito à permanência e à distribuição de ações afirmativas para os estudantes.

No que se refere ao quadro de docentes negros nas universidades federais, é imprescindível que citemos a Lei 12.990/2014, que foi alterada, seguindo o Art. 6º da mesma lei que estabelecia um prazo de vigência de 10 anos, completados no dia 9 de Junho de 2024 (Brasil, 2014).

Portanto, No que se refere ao quadro de docentes negros nas universidades federais, é imprescindível que citemos a Lei 15.142/2025, que foi sancionada no dia 3 de Junho de 2025. Essa lei reserva 30% das vagas oferecidas em concursos públicos para as pessoas pretas e

pardas, indígenas e quilombolas (Brasil, 2025). Essa nova lei advém de uma mais antiga e revogada (Lei 12.990/2014), que reservava não 30% das vagas, mas 20% (Brasil, 2014).

Nesse sentido, ao fazer um estudo que aborda essa conjuntura anterior, Santos et al. (2021) demonstram que apesar da existência dessa norma, a sub-representação de docentes negros nas universidades federais continuava sendo uma realidade mesmo em 2021.

Santos et al. (2021) demonstram que, apesar da existência dessa norma, a sub-representação de docentes negros nas universidades federais continua sendo uma realidade. Isso indica que, sem mecanismos eficazes de monitoramento e fiscalização, políticas de inclusão racial correm o risco de se tornarem ineficazes diante das barreiras institucionais que resistem às mudanças. Por mais que tenha ocorrido o aumento de reserva em 10% em relação à Lei 12.990/2014, ainda é presente a dificuldade na implementação de políticas de reparação racial.

Coutinho e Arruda (2022) evidenciam as lacunas na implementação da Lei 12.990/2014 que propiciam a problemática discutida no parágrafo anterior, e que para superá-las é necessário sobrepujar interpretações equivocadas daquilo que está na lei. Portanto, as instituições federais ainda negligenciam as cotas raciais em concursos públicos, usando deliberadamente estratégias para burlar a legislação, dessa forma mantendo a hegemonia, posição de prestígio e poder de certos grupos.

Arruda e Santos (2024) em pesquisa feita à revista “Universidade e Sociedade” apontam dados quanto à presença de pessoas negras no magistério federal, no contexto do sudeste brasileiro, sendo analisadas 20 instituições federais de ensino superior. A UFES foi uma das instituições analisadas na pesquisa, e o seguinte quadro mostra a relação de cor/raça das pessoas em cargos efetivos no magistério federal em toda universidade:

Figura 4 – Relação cor/raça das pessoas em cargos efetivos no magistério federal

Instituição	Total de docentes	Valores em % em relação ao total de docentes					
		Amarelo	Branco	Indígena	Pardo	Preto	Negro
UFES	1.761	0,9	74,6	0,6	20,2	3,8	24,0
UFABC	817	6,0	80,9	0,2	10,3	2,6	12,9
UFSCar	1.276	3,4	87,4	0,0	7,9	1,3	9,2
UFJF	1.556	1,2	82,7	0,3	13,4	2,5	15,9
UFLA	776	1,3	80,8	0,3	15,7	1,9	17,6
UFMG	2.878	1,0	80,2	0,1	15,9	2,7	18,6
UFOP	918	0,8	67,8	0,5	25,5	5,4	30,9
UFSJ	877	1,5	77,2	0,2	17,9	3,2	21,1
UFU	1.752	2,4	80,8	0,1	14,1	2,7	16,8
UFV	1.142	1,2	75,9	0,3	19,4	3,2	22,6
UFVJM	830	1,0	61,2	0,2	31,1	6,5	37,6
UFRJ	3.930	0,9	83,0	0,2	12,9	3,1	16,0
UFF	3.062	0,7	83,3	0,3	11,8	4,0	15,8
UFRRJ	1.156	1,2	74,7	0,5	18,1	5,5	23,6
Cefet/RJ	729	0,7	69,1	0,7	23,9	5,6	29,5
IFSP	2.598	3,9	77,9	0,2	13,2	4,8	18,0
IFMG	1.154	0,6	63,9	0,1	30,2	5,2	35,4
IFSULDEMINAS	557	1,3	81,9	0,2	12,9	3,8	16,7
IFTM	571	0,9	73,6	0,2	21,7	3,7	25,4
IFFLUMINENSE	988	0,6	69,2	0,1	25,3	4,8	30,1
Colégio Pedro II	1143	0,1	70,6	0,4	21,3	7,5	28,8
Média ²		1,5	76,0	0,3	18,2	4,0	22,2

Fonte: Revista Universidade e Sociedade, n.74, p.61, 2024

Arruda e Santos (2024, p.62), analisam os dados da seguinte forma:

[...] o que se vê é uma sobrerrepresentação de brancos/as no lugar da docência nas instituições federais de ensino. Nesse sentido, o contraponto desse cenário é a baixa presença de pessoas negras no magistério federal: em média, pessoas negras (pretas e pardas) são 22,2% da categoria de professores/as das instituições federais de ensino, em um contexto no qual, em toda a região Sudeste, 49,3% das pessoas se autodeclararam negras (Arruda; Santos, 2024, p. 62).

Em relação ao quadro de docentes negros/as ativos no CEFD, em um primeiro momento é possível observar carência desse grupo na composição do corpo docente, mesmo que visualmente. Isso pode resultar em baixa representatividade e acolhimento por parte do corpo discente. No entanto, a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP), que é uma unidade da Administração Superior da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) responsável por desenvolver políticas e ações voltadas à gestão de pessoas, divulgou em Janeiro de 2025, através do uso de dados, os indicadores IPPPUfes², que seguem a Resolução nº 66/2023-CEPE. No quadro abaixo ficam indicados o número total de docentes dos departamentos de Ginástica e

² Significa “Indicador de Pessoa Preta ou Parda”, representa o percentual de professores/as pretos/ e pardos/a no departamento ou unidade equivalente na UFES, a partir de dados obtidos dos registros no Sistema Integrado de Administração de Pessoal – Siape, relativos à autodeclaração racial pelos/as docentes da UFES.

Desportos do CEFD, assim como a classificação entre docentes negros/as e não negros/as, e o percentual:

Quadro 2 – Relação de docentes Negros/as e Não Negros/as nos departamentos do CEFD

Departamento	Total de Docentes	Não Negros	Negros	IPPP: Indicador de Pessoa Preta ou Parda
CEFD DEPTO DESPORTOS	25	19	6	39,34%
CEFD DEPTO GINÁSTICA	27	17	10	60,72%
CEFD	52	36	16	30,76%

Fonte: Progep – UFES (2025)

Ao analisarmos os dados obtidos dos indicadores, é notável a desproporcionalidade entre docentes brancos e negros no CEFD, a exemplo do cenário regional do Sudeste no que diz respeito ao magistério federal, pois a média de pessoas negras nessa posição, equivale a 22,2% da categoria (Figura 4), evidenciando um baixo número representativo da população da mesma região, equivalente a 49,3%, segundo o IBGE (2022).

Mesmo que o número de docentes negros no CEFD esteja acima da média regional, esses ainda não foram capazes de mudar o padrão embranquecido estabelecido no CEFD. Portanto, é indiscutível defender a continuidade de Políticas Públicas, sobretudo a Lei 15.142/2025, quando se trata de Ações Afirmativas em concursos públicos, planejar e respeitar as etapas de cada processo, além de fortalecer os processos de heteroidentificação. Esse conjunto de fatores pode possibilitar a coerência entre a diversidade étnico-racial do Brasil, e o acesso de pessoas negras em espaço de poder acadêmico (Arruda; Santos, 2024).

Destrinchando os desafios impostos ao grupo de estudantes dentro da universidade, mais precisamente dentro do CEFD, a falta de disciplinas obrigatórias que abordam a temática étnico racial deixa explícita a urgência por uma universidade verdadeiramente antirracista. Portanto, é necessário levar em consideração a construção do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), necessário para a formação de novos profissionais da área, e que foi elaborado pelo corpo docente do curso em questão. Se levarmos em consideração o que foi supracitado e também a grade curricular, assim como a bibliografia utilizada durante a graduação, a baixa representatividade de professores/as negros/as no curso, pode ter influenciado na escassez de temáticas que compõe as diretrizes da Lei 10.639/2003, contrariando o próprio Projeto Pedagógico que diz:

“[...] é preciso identificar os problemas mais comuns a essa formação, historicizar as diretrizes curriculares que orientaram os cursos de Educação Física, sistematizar a

discussão legal atual, contextualizar a tendência de formação profissional instalada no Centro de Educação Física e Desportos, bem como explicitar nossas referências teórico-epistemológicas” (Universidade Federal do Espírito Santo, 2014, p. 2).

Se um polo da universidade diz combater o racismo e suas ramificações, porque não oferece disciplinas sobre os variados assuntos da temática em seu currículo? Seria não só uma forma de estudar acerca das práticas que envolvem os corpos negros, para que a conjuntura universitária pudesse entender as demandas desse grupo, mas também identificação por parte dos mesmos e consequentemente uma formação acadêmica mais duradoura, visando a publicação de artigos, trabalhos, por pesquisadores negros, que enriqueceriam os estudos da área de Educação Física.

Vale salientar que a permanência não se resume a garantir o mínimo para que os estudantes continuem matriculados, mas também envolve a criação de um ambiente universitário que os reconheça e valorize suas trajetórias (Gomes, 2005). A ausência de professores negros, a invisibilização da história e da cultura afro-brasileira nos currículos e o racismo cotidiano são apenas alguns dos fatores que geram um sentimento de não pertencimento entre os estudantes negros, levando muitos a abandonarem seus cursos.

Outro desafio central é a precariedade dos programas de assistência estudantil voltados especificamente para estudantes negros. Embora existam auxílios financeiros, eles nem sempre são suficientes para garantir condições dignas de estudo. Além da dimensão financeira, há o impacto psicológico do racismo institucional, que afeta a autoestima e a motivação dos estudantes negros. O ambiente universitário, muitas vezes hostil e excludente, reforça um sentimento de isolamento que pode comprometer seu desempenho acadêmico. Como aponta Bento (2002), a universidade é um espaço onde “as barreiras interpostas aos processos de mudança na distribuição de negros e brancos são profundas e não cedem com facilidade” (p. 166). Isso significa que, mesmo com políticas de cotas, a cultura acadêmica ainda perpetua a ideia de que a universidade é um espaço destinado à elite branca.

5. ESCREVER A IDENTIDADE NEGRA NO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO

O ensino superior, ao longo de sua trajetória, foi um ambiente elitizado, onde a branquitude estabeleceu padrões de excelência e pertencimento. Com a implementação das políticas de ação afirmativa, esse cenário começou a mudar. A construção da identidade negra no espaço universitário envolve tanto o enfrentamento das barreiras impostas pelo racismo institucional quanto a busca por pertencimento em um ambiente muitas vezes hostil. Como aponta Bento (2002), “muitos estudantes negros chegam à universidade sem ter plena consciência das barreiras raciais que enfrentarão, e essa descoberta pode gerar um impacto profundo na forma como se percebem dentro da instituição” (p. 166). Esse processo pode ser tanto um fator de angústia, especialmente quando os alunos não encontram apoio institucional para lidar com as experiências de discriminação e exclusão, quanto de empoderamento, como afirmou uma estudante de Serviço Social em entrevista realizada no âmbito do Programa de Ações Afirmativas da UFF, que, ao ingressar na universidade, passou a refletir mais sobre sua identidade e a perceber as desigualdades raciais de forma mais crítica:

[...] Agora no ensino superior é que eu comecei a me aliar ao PENESB, que até então eu era negra, tá bom, e aí, o que é que tem? [...] Mas agora sim que eu assumi uma identidade, realmente de negra, porque antigamente tanto fazia (Santos, p. 289. 2006).

Esse depoimento ilustra como a universidade pode ser um espaço de conscientização racial para os estudantes negros, mesmo com a invisibilização das questões raciais nos currículos, é nos corredores da universidade em que esse grupo encontra sua negritude, através do contato com o próximo, suas experiências e trajetórias.

A partir dessas vivências, tanto dentro como fora do ambiente universitário, sendo elas boas ou ruins, podemos ter uma noção da trajetória acadêmica dos/das estudantes negros/as no CEFD, mais especificamente da licenciatura. Portanto, o uso de entrevistas para explorar essas narrativas se torna necessário, e passa por um processo que chamamos de *escrevivência*.

O conceito de *escrevivência*, criado por Conceição Evaristo, nasce da experiência vivida, principalmente das mulheres negras na diáspora africana. Ela não se resume a uma narrativa pessoal comum. A *escrevivência* é um ato político. Questiona a voz branca dominante e abre espaço para vozes marginalizadas. Evaristo (2020) diz: “a nossa *escrevivência* não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos” (p. 30). Esse conceito se opõe às narrativas dominantes, que retratam a população negra sob um viés estereotipado ou

subordinado.

Para além do caráter político, a escrevivência também possui uma dimensão identitária. A literatura negra, ao incorporar essa prática, não apenas registra as vivências da população afrodescendente, mas também fortalece a construção de uma identidade coletiva baseada na ancestralidade e na resistência. Evaristo (2020) destaca essa relação ao afirmar que “escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida” (p. 35)

O conceito de escrevivência está intimamente ligado à permanência dos estudantes negros no ensino superior. A universidade, historicamente marcada por um modelo eurocêntrico de produção de conhecimento, muitas vezes nega a legitimidade de saberes oriundos das tradições africanas e afro-brasileiras. Como afirma Duarte e Nunes (2020), “a escrevivência surge como uma possibilidade de reconfiguração dos espaços acadêmicos, permitindo que os estudantes negros construam uma narrativa própria e legitimem suas experiências dentro da universidade”.

Quando aplicada ao contexto universitário, a escrevivência se torna uma ferramenta essencial para que estudantes negros reafirmem sua identidade e reivindiquem seu espaço dentro da academia, que como já foi dito, se caracteriza por um ambiente historicamente excludente, a valorização do eurocentrismo no currículo, assim como a desvalorização dos saberes africanos e afro-brasileiros. Nesse sentido, a escrevivência atua como uma estratégia de enfrentamento ao racismo institucional, permitindo que os estudantes negros transformem sua vivência acadêmica em narrativa e, assim, fortaleçam sua presença nesses espaços.

Como afirma Evaristo (2020), a escrevivência também é um processo de “inscrição no mundo” (p. 34), dessa forma, ao escreverem sobre suas vivências e trajetórias, os estudantes negros não apenas denunciam as dificuldades que enfrentam, mas também afirmam sua existência e resistência dentro da universidade.

A produção acadêmica tradicional, muitas vezes, ignora ou desqualifica formas de conhecimento baseadas na oralidade e na experiência vivida, aspectos fundamentais da cultura afro-diaspórica. Esse apagamento reforça o racismo institucional ao impor uma única visão de conhecimento válida e ao excluir outras epistemologias. No entanto, ao reivindicar a escrevivência como prática acadêmica, os estudantes negros desafiam essa estrutura e afirmam que suas experiências também são fontes legítimas de saber. Como argumenta Duarte e Nunes (2020), “a escrita negra não é apenas um testemunho da exclusão, mas uma forma ativa de transformação do espaço acadêmico”.

Diante do exposto, é necessário destacar o rumo que as entrevistas seguem. Para a

construção das narrativas dos/das estudantes entrevistados/as usamos como base três pilares que estruturam a escrevivência, que são o viver; o ver; e o escrever. As perguntas elaboradas têm como objetivo explorar a trajetória de cada sujeito durante sua vida acadêmica, rememorando os caminhos percorridos até chegarem onde estão transmitindo suas singularidades, e também as compatibilidades em si.

6. NARRATIVAS DOS ESCRIVENTES

Durante o desenvolvimento da pesquisa, dialogamos com três pessoas negras que ingressaram no curso de Licenciatura em Educação Física, pela Universidade Federal do Espírito Santo - Campus Goiabeiras, entre os anos de 2000, e 2021. Desse quantitativo, as três pessoas se autodeclararam pretas, sendo uma mulher cis, e dois homens cis.

As perguntas das entrevistas foram formuladas a partir de três pilares que classificamos como essenciais da escrivência, que são o “Viver”, o “Ver”, e o “Escrever”. O primeiro bloco de perguntas foi direcionado às experiências vividas pelo indivíduo, durante sua infância e adolescência, destrinchando as vivências que levaram a pessoa a ingressar na UFES. Já em relação ao “Ver”, procuramos identificar as percepções de cada pessoa entrevistada em relação às realizações ou decepções ao adentrar o espaço acadêmico, tudo que vivenciou enquanto pessoa negra, no que diz respeito às interações com os corpos discente e docente, e conquista de espaços. Por fim, perguntas relacionadas ao próprio desempenho acadêmico, do trabalho escrito realizado pela pessoa, e de suas expectativas enquanto profissional da área, assim como realizações na mesma.

Vale salientar o uso de pseudônimos, com o intuito de não revelar a real identidade do/a entrevistado/a, portanto utilizamos os nomes de personagens da obra literária “Ponciá Vicêncio”, escrita por Conceição Evaristo (2017).

6.1 VIVER

Os entrevistados iniciam a conversa descrevendo o lugar em que moravam ainda enquanto criança, e como suas experiências com o brincar, com os estudos, e com o ambiente que os cercavam, tanto familiar, quanto no que diz respeito a própria vida do bairro, e como isso influenciou suas escolhas acadêmicas ao longo dos anos.

Iniciamos a escuta sensível a partir das memórias mais marcantes da infância e adolescência de cada indivíduo, alguns especificaram o local e situação em que viviam, mas principalmente suas relações com os estudos:

Central Carapina era um bairro muito violento, assim, tinha muita violência, né, por conta do tráfico de drogas. Então, tipo, essa vida também era muito marcada por isso, assim, por essa liberdade da rua como lugar de brincadeira, mas também uma rua que às vezes a gente não podia estar porque tava tendo guerra (Luandi).

A mais marcante foi eu ter feito a creche aqui na “Brincarte”. Faz uma ligação direta já também, né, para a universidade. Minha mãe, ela se formou aqui e aí eu tive essa oportunidade por meio dela de estudar aqui, né? Aí, isso já, na minha cabeça, desde o início, já me colocou aqui dentro né? Foi o primeiro lugar que eu estudei (Ponciá).

Eu venho de uma típica família da periferia.[...] As famílias da periferia, elas não percebem muito a educação como uma possibilidade da transformação de vida das

pessoas. Porque pra elas o que transforma a vida das pessoas é o trabalho (Vô Vicêncio).

As falas de Luandi, Ponciá e Vô Vicêncio, compõem um diálogo profundo sobre as experiências e os sentidos atribuídos à educação dentro de suas realidades. As três falas revelam, em diferentes perspectivas, as relações entre território, educação e trajetória. Luandi destaca a dualidade do local em que morava, onde a rua é ao mesmo tempo lugar de liberdade e de ameaça, marcada pela presença da violência e do tráfico.

Ponciá, por sua vez, introduz a importância das mediações familiares no acesso ao mundo educacional ao frequentar a creche “Brincarte”, escola de Ensino Infantil vinculada à universidade, e por ter uma mãe que se formou na mesma, sua trajetória foi atravessada desde cedo por um sentimento de pertencimento à essa instituição de ensino superior.

Já Vô Vicêncio evidencia uma percepção de sua família, em que o trabalho é compreendido como único caminho de ascensão, enquanto a educação nem sempre é vista como instrumento de transformação. Juntas, essas narrativas revelam os desafios e as potências de existir e resistir, bem como as diferentes formas que a educação pode ou não ser interpretada como horizonte de futuro.

A partir do diálogo entre essas três vozes, surge uma tensão entre a rua e a escola, entre a urgência do trabalho e a aposta no conhecimento, entre o risco e o cuidado. São narrativas que não apenas denunciam desigualdades estruturais, mas também revelam as possibilidades de reinvenção da vida por meio da educação, conectada às realidades concretas, aos afetos e às histórias dos sujeitos.

Para as pessoas entrevistadas, mesmo que o ambiente em que viviam apresentasse caminhos distintos, em algum ponto foram incentivadas pela família a seguir os estudos. Além disso, a escola se tornou um importante marco em suas vidas, pois as três narrativas se entrelaçam ao mostrar que a educação é afetiva, emocional, memorial e social, como relatam:

Comecei estudando aqui e depois eu meio que romantizei muito na minha cabeça que eu queria terminar aqui também, né? Pela minha mãe e pela memória do lugar[...] Mas no Fundamental eu tinha uma professora aqui, pô, de Educação Física, que eu não gostava muito da forma como ela dava aula. Eu tinha uns seis anos, eu acho. Aí eu falei, ah, quando eu crescer, eu vou ser professora de Educação Física, eu vou fazer tudo que essa mulher não faz (Ponciá).

[...] e aí, eu acho que talvez até por isso eu fui alfabetizado muito cedo, assim, mas em casa mesmo, assim, minha irmã me ensinou a ler muito cedo. Então, eu sempre gostei muito de ler, eu sempre gostei muito de estudar, né?[...] a escola virou aquele lugar de ocupação, assim, né? E aí eu fui envolvendo com tudo na escola, com time de jogos, com grêmio estudantil, depois com teatro na escola, com grupo de dança (Luandi)

Para a experiência de educação, eu sou aluno da escola pública desde sempre, né cara??[...] Uma vez na sala de aula, eu meio faminto assim, né, e eu comia muito pão,

né? Aí minha mãe tinha feito pão caseiro e mandou o meu irmão levar à tarde, eu era do 1ºD. Aí quando ele chega com o pão na sala, a professora fala assim, “hum, que delícia”. Eu lembro disso, eu tinha sete anos, né cara? E assim, me marcou. Era uma comida super simples, mas que ia me alimentar e a professora fez um comentário tão bom assim (Vô Vicêncio).

Ao recordar sua trajetória, Ponciá revela uma relação emocional com a UFES, que desperta o desejo de continuar e concluir sua formação ali, e à memória de sua mãe e ao que essa instituição representava para ela. Essa conexão afetiva foi o que a motivou a buscar, desde cedo, o caminho da Educação Física, congruente à sua própria experiência negativa com a professora da disciplina na escola.

Por outro lado, Luandi revela a importância de sua irmã durante seu processo de alfabetização, que serviu de gancho para o desenvolvimento de seu amor pelos estudos. No entanto, foi na escola que ele encontrou um espaço de resistência e ocupação. O espaço de vivência escolar se tornou fundamental em sua formação, pois foi ali que ele enxergou a possibilidade de se expressar e ser ouvido.

Vô Vicêncio traz uma visão sobre a educação marcada pela relação de afeto com sua professora, sua memória de um momento simples, é ressignificada pela atenção e o cuidado que recebeu, criando uma imagem de escola como local de aprendizado, acolhimento e empatia. O elogio da professora, nesse caso, simbolizou um gesto que pode ter influenciado, mesmo que indiretamente, a trajetória de Vô Vicêncio enquanto professor, através do impacto profundo que sentiu com aquele simples gesto.

Quando perguntados sobre as expectativas e os motivos que os impulsionaram a tentar passar em uma universidade federal, as respostas foram as seguintes:

Fiz preparatório. Não me sentia preparada para a prova. Até hoje eu tento mudar isso na minha cabeça de que eu consegui por mérito meu mesmo. Porque eu achava que eu não ia, porque eu não tinha base, entendeu? Eu não tinha conhecimento suficiente para poder passar. Mas sempre fui incentivada. Meus pais eles sempre tiveram presentes nessa parte e ainda continuam (Ponciá).

[...]fui terminando o ensino médio, aí veio essa coisa de cursar a universidade. Então...E aí, assim como todas as pessoas, todos os jovens, a grande maioria de jovens da periferia, jovens negros, a vida também foi me construindo pra entender que talvez a universidade não fosse um lugar pra mim.[...] É, porque tem toda aquela perspectiva da universidade ser esse espaço muito distante das nossas vidas, assim. Então, poxa, tem vários jovens que têm contato comigo que me perguntam, nossa, você paga quantos pra estudar na UFES? (Luandi).

Mas o que me levou à educação, acho que não tem muita relação com a experiência vivida de estudante, assim, na escola, mas foi o fato de eu ter sido explorado numa empresa, já na minha juventude. E aí, quando eu falei pra empresa que eu ia sair, foi engraçado isso. Eles falaram que eu tinha potencial pra fazer tanta coisa, que eu era um cara inteligente pra caramba. Eu disse que iria fazer educação física, que não queria mais usar calça na minha vida, e queria trabalhar de bermuda.[...] Aí eu fiz o processo seletivo pra entrar na universidade para todos. Larguei a empresa, falei pra

minha família, vou passar no vestibular. Em quatro meses eu estudei, assim, como nunca tinha estudado na minha vida, e passei no vestibular.[...] Mas assim, o que me levou mesmo à educação foi a vontade de mudar, a vontade de vida. E assim, eu vi que a educação física, a experiência que a educação física fez com a minha vida, quem me conheceu e quem me conhece hoje, quem viu a minha trajetória, sabe a transformação que foi. A partir da experiência com a educação (Vô Vicêncio).

Em sua fala, Ponciá traz uma dimensão emocional no que diz respeito a autoestima e a autoconfiança. Mesmo incentivada por sua família, ela revela a dificuldade em reconhecer seu próprio mérito. Mas apesar de tudo, a constância do apoio familiar aparece como um pilar importante durante sua trajetória enquanto estudante.

Já Luandi expressa o sentimento comum de muitos que, entendem a universidade como algo distante, quase inalcançável. O que mais impressiona nessa fala, é justamente a construção social que colaborou para a elitização dos espaços universitários ao longo dos anos, trazendo um sentimento de não pertencimento por parte de algumas pessoas, sobretudo àquelas consideradas marginalizadas perante a sociedade. Isso se revela quando ele narra o estranhamento de jovens que viviam no mesmo local que ele, ao descobrirem que a UFES é gratuita, como se o acesso a esse espaço fosse algo naturalmente negado a eles.

Essa sensação de não pertencimento também atravessa o relato de Vô Vicêncio, a escolha pela Educação Física foi um gesto de resistência e de liberdade, a saída da empresa e quebra dessa lógica mercadológica foi acompanhada por uma aposta na transformação de vida proporcionada pela educação. Ao reconhecer que estudou como nunca e passou no vestibular, ele reforça que o desejo por mudança de vida, foi o seu maior impulsionador, no que diz respeito as transformações radicais, ou seja, melhoria para a família, até aquela mais simbólica, que foi ter a vontade de não trabalhar mais de calça. Nesse sentido, a escolha e aprovação no curso de Educação Física da UFES representou uma reconstrução de si.

É notável que essas vozes compõem uma narrativa de superação que perpassam pela descrença inicial à decisão de ocupar o espaço universitário, do desejo de liberdade, e do esforço para ser reconhecido. São testemunhos onde a educação se apresenta como caminho possível de transformação e reexistência.

Após as perguntas sobre a trajetória de cada pessoa entrevistada, sentimos a necessidade de perguntar sobre a reação de cada uma delas após a aprovação na UFES. Entendemos essa conquista como algo coletivo, pois as famílias foram citadas quase a todo momento, em realidades distintas, mas que se encontram em algum momento nas narrativas. E nesse momento eles contaram um pouco mais de como as famílias entenderam esse processo de aprovação. Essas foram as respostas de Ponciá:

Foi muito louco, muito louco. Eu lembro até hoje. Estava no meu quarto, minha mãe estava trabalhando, eu recebi o e-mail da UFES. E aquele processo todo de receber o login, ficava desacreditada. Nossa, minha senha, agora eu posso entrar. Foi muito bom. Foi emocionante demais (Ponciá).

Em relação ao sentimento de adentrar o espaço universitário de fato, a mesma salienta:

Ampliou a minha cabeça demais. Então, a expectativa que eu tinha era essa. De dar um passo à frente da minha vida. Mas eu tentei estar consciente aqui. Consciente de, pô, quando eu passei eu descia ali do ônibus e eu colocava uma música que eu gosto muito nação zumbi, “um sonho”. Aí eu colocava um fone e vinha e eu vinha, igual eu falei no início, romantizando. Nossa, caraca, eu estou aqui, né? Que massa (Ponciá).

Para Luandi o sentimento de êxtase e realização de ser o primeiro da família a obter essa conquista ficam explícitos em sua fala:

Cara, isso é muito louco, porque eu fui a primeira pessoa da minha família a ingressar na universidade, na verdade, da minha família, assim, do ciclo de pessoas mais próximas, né, as irmãs da minha mãe e tal. Eu fui a primeira pessoa a terminar o ensino médio, certo? Eu lembro que eu chorei muito, chorei muito, porque, primeiro que eu tinha tirado uma nota muito boa, né, tipo, que eu não esperava[...] isso deu uma sensação muito de realização, assim, pra minha família, também foi esse sentimento, de uma realização. Todo mundo ficou muito feliz e tal, então, teve muito esse sentimento, assim, cara, que eu passei na UFES (Luandi).

Para Vô Vicêncio foi um sentimento de dever cumprido, apesar das semelhanças nos relatos, seus relatos revelaram uma singularidade em sua trajetória, por ter entrado em uma época diferente dos demais, que não contava com oportunidades que temos atualmente, e por experiências explicitamente atravessadas pelo racismo:

Não tinha programa de governo pra poder auxiliar, não tinha nada. Ou era a universidade, ou era a universidade [...] E as pessoas falavam assim, o menino tem potencial, o menino tem potencial. Mas pra minha família nunca foi visto assim. Tanto é que quando eu fui fazer o vestibular [...] as pessoas falavam assim, “olha, o filho de preto e pobre não passa na universidade. Na UFES não passa”. [...] Eu falei, não, pode ficar tranquilo, são 80 vagas, e uma vaga é minha (Vô Vicêncio).

E em seguida fala sobre a emoção e sentimento dos familiares com a aprovação:

[...] Eu falei, não acredito. Não é possível. Aí no outro dia saí no jornal. Aí meu pai pegou o jornal e mostrou pra vizinha “Falei, olha aqui filho de preto e pobre também passa”. Foi uma celebração muito grande. E mudou a vida da minha família. [...] Eu sou a única pessoa da minha família. Outros fizeram faculdades particulares depois disso. Mas eu fui o único que entrou na Universidade Pública (Vô Vicêncio).

Abordando as falas, percebe-se esse sentimento de coletividade ao adentrar esse espaço de poder, é justamente essa dimensão coletiva que se intensifica na fala de Vô Vicêncio, ao recordar o gesto de seu pai mostrando com orgulho o resultado da prova à vizinha: “Olha aqui, filho de preto e pobre também passa”. A frase ecoa como um grito de afirmação dentro de um sistema que por tanto tempo negou esse acesso. O orgulho familiar se torna símbolo de vitória política e social. Dentre tantos resultados esperados, o da aprovação em uma universidade

federal significa o rompimento com o destino, muitas vezes, esperado. É adquirir outras possibilidades de existência, tornar-se referência e inspiração para outras pessoas.

6.2 VER

As perguntas contidas nesse bloco foram elaboradas a partir das percepções de cada pessoa entrevistada ao adentrar a UFES, especificamente o CEFD. Suas primeiras impressões, realizações ou decepções. Em seguida, tudo aquilo que esperava ver enquanto pessoa negra, disciplinas, corpo docente, representatividade, e como isso aconteceu.

Primeiro que eu comecei, eu queria fazer mestrado, né? Só que depois eu pensei assim, pô, isso daqui não é pra mim. Porque eu percebo muita... É muito difícil pra um aluno que chega, por exemplo, eu me coloco nessa situação, não sei se eu tô fazendo errado ou não, mas eu não vim preparada pra UFES. Eu cheguei aqui, eu botei a minha cara e tentei me adaptar. Sabe? (Ponciá).

Eu já entrei na UFES sabendo de algumas coisas. Tanto porque já tinha vindo aqui algumas vezes, mas também porque lá no cursinho eles falavam muito sobre como que a universidade funcionava (Luandi).

No primeiro momento era uma coisa muito grande, assim. E aí depois diminuiu. É que à medida que você vai vivendo diariamente, as coisas, elas vão encolhendo. Eu acho que elas passam a fazer parte da rotina ali, e do seu olhar ali, você já não vê aquela dimensão toda (Vô Vicêncio).

Nessa perspectiva Vô Vicêncio ainda fala sobre suas perspectivas enquanto professor em formação, e como se deu o processo de entrada no LESEF:

Vou dizer muito sinceramente. Minha expectativa era ser professor da escola. Eu queria ser professor da escola. As experiências que a relação com a universidade proporciona, elas são muito importantes pro processo de formação de professor, são cruciais. E aí, eu digo isso porque foi justamente a minha relação com o Victor, que foi meu primeiro colega de turma. Então, eu entrei muito focado nisso (Vô Vicêncio).

[...] porque eu entreguei um trabalho escrito à mão, porque eu não tinha computador na época, eu não podia ficar na universidade, eu tinha que voltar pra trabalhar. Aí eu fiz trabalho de antropologia, entreguei à mão, o professor questionou. Aí eu comecei a fazer o trabalho na casa do Felipe, aí a gente foi só estreitando a amizade. E aí foi quando o Felipe entrou no LESEF, aí logo depois ele falou pra mim “vamos lá, acho que isso vai ser bom pra você”, e me convenceu. Aí eu fui e comecei a participar. E essas experiências de estar no LESEF me abriram muitas outras possibilidades, porque foi quando eu comecei a relatar sobre as experiências que eu fazia na escola (Vô Vicêncio).

Em sua fala, Ponciá expressa a ideia de que “isso não é para mim” nasce da percepção de que o ambiente acadêmico é historicamente estruturado para excluir quem não chega já moldado. Ela destaca o esforço de se adaptar, mesmo sem ter tido uma preparação formal que lhe oferecesse as mesmas bases que outros colegas pareciam possuir.

Luandi narra uma entrada mais orientada, marcada pelo cursinho popular que frequentou aos 17 anos e por visitas anteriores à UFES, o que lhe permitiu uma familiaridade

inicial com o espaço e com algumas dinâmicas da vida universitária. Sua experiência mostra a importância de iniciativas que introduzam os estudantes à lógica institucional, o que ajuda a diminuir a sensação de estranhamento.

Já Vô Vicêncio, traz uma perspectiva do impacto inicial da naturalização da vivência universitária. No início, tudo parecia grandioso e distante, mas, com o tempo, esse universo foi “encolhendo”, no sentido de se tornar parte do cotidiano. Ele lembra que entrou com uma meta, de ser professor da escola. Sua trajetória é marcada pelo foco, e também pela construção de redes de apoio e colaboração, como a amizade com Felipe, que o ajudou a contornar as dificuldades materiais, o auxiliou sua inserção no LESEF. Foi nesse espaço do laboratório que Vô Vicêncio pôde compartilhar suas vivências na escola, transformar prática em reflexão e ampliar seu olhar sobre a docência.

Foi nesse bloco de perguntas que exploramos a busca e reconhecimento da identidade negra para cada pessoa entrevistada, e de que modo a universidade ampliou suas visões à respeito de sua negritude. Apresentamos os dados levantados no próprio texto, relativos ao quantitativo de docentes negros/as nas universidades, assim como no próprio CEFD, e como eles relacionaram os dados com a experiência vivida através de suas perspectivas.

Ponciá inicia o diálogo falando sobre sua base identitária, e como isso se moldou ao longo dos anos da graduação:

A minha mãe, apesar dela ser parda, diz ela que ela é preta. Mas eu acho que ela é parda. Ela sempre teve esse papel dentro de casa. Uma mulher muito... com muitas críticas, sabe? Sempre muito empoderada também em relação a isso. Meu pai também é um cara que só agora ele está se reconhecendo como preto[...] Meu cabelo foi uma questão também que foi difícil quando eu era criança. Tanto que eu alisei meu cabelo e fiz progressivo com 10 anos. E aí quando voltei a cuidar dele, aí ele está muito tempo voltando. Mas essa questão da negritude, por causa dela antes eu já tinha essa noção[...] E aí aqui eu consegui me aproximar também de outras pessoas negras. Que era uma coisa que eu fazia antes, mas não eram pessoas que se reconheciam também, sabe? Então aí eu cheguei aqui já anotei a diferença na turma, já quantos alunos negros tinham. Percebi quantos professores negros tinham aqui também (Ponciá).

As falas de Ponciá revelam que desde cedo ela foi marcada pelas referências em casa, primeiro por conta dos posicionamentos de sua mãe, e por sua própria existência e como ela se enxerga.

Sua experiência com o cabelo, alisado ainda enquanto criança, é outro ponto sensível que demonstra como os padrões estéticos eurocentrados impactam a construção da autoestima e imagem de meninas negras desde muito novas. A decisão de voltar a cuidar dos fios naturais marca, mesmo sem perceber, uma escolha estética, um gesto político de aceitação, retomada de sua identidade racial, e memória de sua ancestralidade.

Foi na universidade que esse processo ganhou novas camadas. O contato com outros estudantes negros/as, agora conscientes de sua identidade, marcou uma diferença significativa em relação às experiências anteriores.

Por sua vez, Luandi entendeu sua chegada à universidade como um ato político, de autorreconhecimento e autocrítica, e sentiu a necessidade de enfrentar de frente a estrutura elitista e de certa forma excludente da mesma:

Então, cara, é até um pouco complicado pensar isso, porque essa coisa de se envolver politicamente com alguma coisa, ser ativo, sabe? Se destacar, vamos colocar assim nesse ponto. Olha, eu, para além de ser um jovem negro, também sou um jovem gay. Hoje olho para trás e vejo como que eu por muito tempo, na minha adolescência, eu tentei suprimir isso que eu sou, sabe? Porque digamos que eu chamava muita atenção, sabe? E o fato de eu chamar atenção, eu sei que incomodava as pessoas, sabe? (Luandi).

Nesse sentido, as percepções de Luandi dialogam diretamente com as de Vô Vicêncio, o enfrentamento das dificuldades impostas pelo racismo resulta em um sentimento de submissão e impotência, suprimindo a própria identidade do indivíduo negro.

Então, essa identidade, ela foi construída, hoje, em determinadas situações, assim, eu falo muito baixo, eu fui educado para poder abaixar a cabeça, né. Então, essa identidade, ela foi construída muito na perspectiva da submissão, né. Mas eu sempre tive a identidade com o ser preto, assim. E só que em determinadas situações eu realmente me sujeitava, assim. E isso eu consegui perceber ao longo da trajetória, né (Vô Vicêncio).

As falas de Luandi e Vô Vicêncio escancaram as camadas de tensão e vigilância em suas trajetórias de vida e universitária. As narrativas são marcadas por um esforço de autorreconhecimento e, ao mesmo tempo, de enfrentamento a uma estrutura que insiste em minimizar pessoas negras.

Agora voltando para a perspectiva de Luandi, o mesmo continua sua indagação:

Na universidade, isso também acontece muito, assim, então... E aí, óbvio, que não dá pra falar com essa coisa na nossa cabeça, a gente entende que isso vai passando nessa dimensão de uma tentativa de nos colocar como menor, assim, sabe? Eu era muito ativo nas aulas aqui no curso, no sentido de participação, de falar, de ler os textos, de questionar e tal. E eu sinto, de alguma forma, meio que eu me sentia ofendido porque eu falei uma coisa que parecia irrelevante, sabe? Eu sentia como se as pessoas tivessem me olhando de uma maneira diferente [...] eu acho que isso acontece, sim, de fato, que a gente vai percebendo as coisas e a gente meio que se sente mal [...] e uma coisa que eu tenho muita convicção total é que o meu comportamento causava um incômodo em alguns professores. Principalmente depois que eu fui envolvendo com o DA, assim, sabe? Eu sinto que muitos professores se sentiam incomodados. Óbvio que, como eu falei, as coisas vão mudando, mas quando a gente vai entrando, é meio como se a gente fosse um corpo estranho [...] tá todo mundo observando, tá todo mundo vendo seu comportamento, tá todo mundo esperando você dar um passo falso pra apontar [...] Porque a gente não vê isso acontecendo com alunos brancos, por exemplo. Eu acho que os alunos brancos eles conseguem, pelo menos, falando da minha experiência como estudante de graduação, eles conseguem rapidamente se localizar nos espaços, permanecer, sem que aquilo tenha parecido um pouco difícil pra eles (Luandi).

Luandi fala de forma direta sobre como se sentiu ao entrar na universidade. Ele percebeu olhares estranhos e o incômodo de se sentir como alguém que não pertence àquele lugar. Esse tipo de vigilância constante fazia com que ele se sentisse mal, como se tivesse que se controlar o tempo todo. Mesmo estando ali por mérito, parecia que precisava provar o tempo inteiro que merecia estar. Esse incômodo mostra como o racismo aparece na universidade, não de forma aberta, mas nas pequenas atitudes que tentam calar, desvalorizar e colocar no lugar.

Ao apresentarmos os dados referentes a “Relação de docentes Negros/as e Não Negros/as nos departamentos do CEFD” (Quadro 2) Ponciá continua sua indagação em relação ao número de docentes negros/as presentes no ambiente em que estudava, questionamento que coincidiu com as articulações de Luandi, e consequentemente com as de Vô Vicêncio, principalmente por esse ter estudado anos antes da implementação da Lei de Cotas.

Os professores eu sentia bem pouco. Bem pouco mesmo. Pouco representada. [...] E eu ficava me perguntando tipo assim Três professores negros em comparação a, sei lá, quantos eu ficava me perguntando quem vai ser o próximo de nós aqui dos alunos, sabe? Não vejo aluno também muito de pós-graduação negro, sabe? Substituto que chegue aí, não vejo (Ponciá).

Quando você traz esses dados, são dados mentirosos [...] eu tô falando que é mentiroso, mas com propriedade pra falar isso, porque é o que as pessoas autodeclaram. Mas, quando a gente olha pra realidade, da minha heteroidentificação não identifico isso como os dados dizem [...] O nosso centro é um centro que tem poucos professores negros. Eu acho que, no início, isso não era uma questão, foi se tornando uma questão depois, assim, né? Que você vai entendendo, assim, esse espaço da universidade como espaço de hierarquia, de poder, e aí você começa a entender algumas coisas. Porque, por exemplo, se você olhar, o corpo técnico do CEFD é majoritariamente branco, o corpo técnico administrativo é majoritariamente branco. O corpo discente, aí tem as controvérsias, né? Mas, talvez é onde tem mais equilíbrio, certo? Aí tem uma questão, quando você olha o corpo das pessoas que prestam serviço, os apenados, a área de trabalho terceirizada das empresas, aí você vai ver a população negra em maioria representada, entendeu? E não tem como você passar por um processo formativo sem dar conta disso, sem perceber isso, sem questionar isso [...] hoje para eu olhar para esse corpo docente tenha muito mais sentido, aí eu estou falando já como estudante de doutorado, porque você olha para essa realidade e você fala existe um lugar para mim? (Luandi).

[...] a universidade era muito embranquecida, né, na minha época. Não tinha muito preto na época, né. Então, você tinha poucos. [...] Eu vou te dizer assim, quantos pretos tinha na minha turma, de 40? Dentro de uma sala de 40 alunos. Dez por cento. Então, assim, muito pouco. [...] Eu tive um professor preto (Vô Vicêncio).

Ao analisarmos as falas é notável que a baixa representatividade por parte dos/das docentes negros/as do CEFD é concreta, e mesmo que isso se mostre nos dados, através do diálogo feito as pessoas entrevistadas acreditam que esse número seja menor. Ponciá expressa o sentimento de não se ver representada no corpo docente, questionando quem seria o/a próximo/a estudante negro/a a ocupar aquele lugar. Luandi aprofunda essa crítica ao questionar se há um lugar reservado para os corpos negros nesses espaços de poder. Vô Vicêncio, por sua

vez, lembra de sua época de graduação, marcada por uma universidade ainda mais embranquecida, nos corpos discente e docente.

Essa baixa representatividade também se demonstra no currículo do curso, como explicitado no texto, e quando questionados à respeito das disciplinas ofertadas, essas foram as respostas:

Mas assim como as outras culturas, indígena, africana, eles não tratam muito. Eles podem até passar por alguma prática, mas eles não trabalham aquilo de fato [...] eu não vejo o que aqui foi colocado dessa forma. Parece que eles estão tratando de uma temática que tá aqui, muito distante, sabe? (Ponciá).

Então, se você se sentiu representado, eu vou dizer para você, nem um pouco [...] no primeiro, segundo período, aqui no curso, tem aquelas discussões teóricas que a gente já faz sobre o corpo, como é que a gente ia formatizar essa dimensão de corpo padrão [...] Por que que eu estou falando isso? Porque quando eu vinha para as discussões aqui no CEFD, eu gostava, assim, amava, mas eu sentia que aquele corpo não era sobre o meu corpo [...] você vai ver que o curso tem pouco de diversidade, tem pouco sobre olhar o corpo e as práticas corporais a partir de diferentes modos, como diferentes povos vão olhar para isso, inclusive o modo como uma população negra, uma população africana vai pensar o corpo [...] o Centro de Educação Física e Desporto da UFES, ele não tem um debate, uma discussão e nada sobre essa questão racial (Luandi).

Quais foram as referências pretas que eu usei? Não tem, não. Não tem. É muito louco isso. [...] na época tinha algumas disciplinas que não eram ofertadas. Estavam na grade, mas não eram ofertadas. [...] Mas realmente se você olha para a universidade, você não vê isso marcado no currículo. Isso é um problema sério. Como é que você vai cumprir isso depois na escola? Como é que você cumpre a lei? [...] Eu fui entrar em um grupo de capoeira para estudar o que era capoeira. Porque isso não me foi dado a oportunidade sequer de pensar esse conteúdo da universidade (Vô Vicêncio).

Se notarmos, as falas representam uma crítica à ausência da questão racial no currículo do curso de Educação Física da UFES. Ponciá aponta que, mesmo que essa temática seja eventualmente mencionadas, são tratadas com um certo distanciamento, e não como parte estruturante da formação.

Luandi aprofunda a discussão ao relatar sua experiência em sala de aula, onde as discussões sobre o corpo não levavam em consideração os corpos negros. O sentimento era de exclusão, de estar aprendendo sobre um outro corpo, um corpo padrão branco. Ele enfatiza que o curso carece de um olhar plural sobre o corpo e suas práticas, e denuncia a completa ausência de debates sobre a questão racial no CEFD.

Vô Vicêncio revela que não haviam referências pretas em sua formação. Mesmo as disciplinas que poderiam tratar dessas questões, nunca foram ofertadas. E levantou o questionamento e a dificuldade para aplicar a Lei 10.639/03, já enquanto profissional, dado a carência de uma abordagem didático-pedagógica acerca do tema, escasso durante a graduação.

A universidade que forma professores para uma escola que, por lei, deve trabalhar a diversidade, falha justamente em garantir essa formação. O apagamento das referências negras

no currículo e na prática docente reforça o caráter embranquecido e excludente da estrutura universitária. Se trata de uma escolha política, se um curso possui pouca representatividade negra em seu quadro docente, se torna um desafio o reparo às falhas estabelecidas em seu currículo.

6.3 ESCREVER

No bloco final de perguntas procuramos destrinchar o desempenho acadêmico de cada indivíduo, assim como suas conquistas, trabalho realizado pela pessoa ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional, e seus anseios em relação à essa nova etapa da vida, a de professor e professora de Educação Física.

Começamos o diálogo perguntando sobre as percepções dessas pessoas acerca de como sua vivência, trajetória, e voz seriam importantes para transformar as narrativas dos sujeitos envolvidos durante o processo de ensino-aprendizagem.

Em relação à IC, o tema do meu IC foi a relação entre corpo e estilo de vida alternativo dos hippies no Patrimônio da Penha. [...] eu tô tentando, faz tempo já que eu quero fazer isso, mas é pensar e escrever, conseguir passar pro papel. E uma coisa que eu queria fazer, né, que eu tô no processo, não sei se eu vou conseguir, mas eu tô aí tentando, é sobre yoga (Ponciá).

Então, todas aquelas questões que eu tinha com militância e tal, eu senti que de alguma forma nesse laboratório era muito acolhido, né, principalmente pela galera que já estava aqui [...] a primeira IC que eu fiz era sobre educação infantil, sobre diretrizes curriculares da educação infantil da Grande Vitória. E não tinha nada a ver com questões raciais. Só que, tipo, era o meu desejo pesquisar sobre questões raciais, entendeu? [...] Então, aquela pesquisa que eu entrei, que era de educação infantil, que não tinha nada pra questão racial, acabou virando uma pesquisa sobre racismo e questões da infância, da educação infantil, por conta da minha IC (Luandi).

[...] quando eu volto para dar aula na periferia, com a molecada preta, eu vejo como isso é importante. Como para eles era importante ter um professor preto. Um cara que saiu da periferia, que chegou na universidade, e que era preto também. Então, isso, sim, foi fortalecendo um pouco mais a minha identidade [...] eu tinha que devolver de alguma maneira (Vô Vicêncio).

Ponciá fala sobre sua pesquisa, relacionada a um estudo de caso da população hippie localizada no Patrimônio da Penha. Durante seu relato, se percebe uma semelhança no tratamento da sociedade com essas pessoas, com a população negra, sobretudo àquela estabelecida em meio acadêmico. Olhares de estranhamento e pré conceitos são algumas das formas semelhantes de tratamento. E o desejo de escrever sobre a prática que a encantou, e objeto de sua carreira profissional, a prática de yoga.

Em sua fala, Luandi revela que inicialmente sua pesquisa não abordava diretamente as questões raciais, mas que foi um desejo de investigar o racismo e a infância, como uma devolutiva para aqueles e aquelas que sempre o apoiaram, e os que virão pela frente. Esse relato

evidencia a potência da presença negra na universidade como forma de reorientar o olhar acadêmico a partir de vivências silenciadas. Foi o seu compromisso político que ressignificou o percurso da investigação, tornando seu trabalho em uma reflexão crítica sobre o racismo estrutural e institucional nas práticas educativas.

No depoimento de Vô Vicêncio, ele expressa o sentido de responsabilidade e pertencimento que atravessa a trajetória de muitos sujeitos negros e periféricos que passam pelo ensino superior, que é retornar como professor para a periferia, compartilhando conhecimento, onde ele se torna uma referência viva. Sua presença em sala de aula mostra aos estudantes que é possível ocupar espaços historicamente negados. Vô Vicêncio se vê convocado a dar uma devolutiva à sua comunidade, caracterizando um movimento afetivo e identitário.

Durante sua entrevista, Vô Vicêncio ainda indaga seus desejos, que abrangem o que foi descrito acima:

Pra atuar na escola. Eu construí uma série de coisas, uma série de procedimentos, uma série de ações. E que, em algum momento da minha vida, não sei se isso vai acontecer, eu gostaria muito de transformar isso num livro. [...] pra apresentar possibilidades, pra apresentar soluções, pra apresentar as dificuldades e como essas dificuldades foram construídas, foram enfrentadas. [...] Porque eu sempre digo, a dificuldade é sempre uma possibilidade de construir algo novo [...] Eu venho dessas experiências que foram construídas ao longo de uma trajetória, em ambientes muito distintos, em níveis de dificuldade muito altos, mas foram construídas. E foram trabalhos consistentes que eu acho que podem sim trazer elementos para a formação de pessoas de uma maneira bem ampla. Porque eu acho que minha fala contribui. (Vô Vicêncio).

Ao final de sua entrevista, Luandi ainda nos mostrou um forte relato, que dialoga com todo o texto escrito até o momento, sobre potencialidades, desejos, trajetórias, e escrita. Ele indaga sobre o desejo de também dar espaço para outras pessoas negras na universidade, conhecer e escrever sobre suas individualidades, que quando juntas se tornam coletivas, exemplificando muito bem o que seria o percurso do escreviente.

Tudo é político, a escrita é política, a ausência de pessoas negras nos espaços acadêmicos é político, a falta de pesquisas sobre questões raciais na educação física também é político. Essa é uma escolha que as pessoas têm feito, sobretudo as pessoas brancas, a partir do seu privilégio de falar sobre si também, então, às vezes, a gente que pesquisa sobre questões raciais, nós somos criticados, porque a gente está falando muito da gente, falando muito da militância. Mas se a gente olhar pro outro viés, as pessoas brancas também estão falando sobre elas, também estão exigindo, ainda que neguem isso, a sua militância sobre a sua condição no mundo. Então, hoje, o meu desejo é contar, que é um pouco da minha pesquisa agora pro doutorado, a narrativa, a história e atuação de pessoas negras na Educação Física, nos seus legados, seja acadêmicos ou políticos, e suas atuações nos espaços acadêmicos, nas suas universidades. Eu estou muito focado agora, e eu quero fazer isso, ecoar as vozes e histórias de pessoas negras dentro da área (Luandi).

Essa fala encerra o processo de entrevistas, que foi trabalhoso, mas igualmente prazeroso. Escutar pessoas negras que já passaram pelo CEFD, que são vozes potentes e

profissionais exímios em sua área de atuação, nos trouxe uma outra perspectiva da luta por igualdade racial no âmbito acadêmico brasileiro. Cada trajetória se demonstrou singular, mas em muitos momentos se atrelaram, não só por conta do racismo institucional e estrutural que estamos reféns, mas principalmente a afetividade, ancestralidade, desejos, realizações, e escrevivências. O que fica é o sentimento de desejo por mais, mesmo que existam empecilhos pelo caminho. E lembrando a frase de Vô Vicêncio, “A dificuldade é sempre uma possibilidade de construir algo novo”.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse estudo foi entender de que maneira as narrativas dos escrevientes revelam suas experiências individuais e suas dimensões coletivas de memória, resistência e reconstrução identitária antes e durante o processo de vida acadêmica. As entrevistas mostraram que a escrita supera a função literária e se torna um ato de afirmação política, social e cultural. Em cada relato, as vozes dos escrevientes se ressignificam na escrita como ferramenta para transmitir suas vivências, confrontar silenciamentos e reconstruir pertencimentos historicamente negados.

Buscamos também identificar os avanços das políticas públicas, sobretudo das ações afirmativas, que são essenciais para a transformação de espaços de poder elitizados e hegemonicamente brancos, mas que mesmo com essa transformação, o diálogo precisa ser debatido e ampliado ao longo dos anos. Quando centralizamos o debate étnico racial no magistério federal, foram observados avanços, mas a população negra ainda é subrepresentada nessas instituições. Nesse sentido, os relatos dos escrevientes foi de suma importância, pois encontraram uma divergência no que foi exposto nos dados elaborados sobre o número de docentes negros/as no CEFD, com o que realmente observaram nos anos de graduação, à respeito da representatividade negra no centro de ensino.

Ademais, esse trabalho demonstrou que a escrevivência é um espaço de reexistência. Nas palavras dos sujeitos entrevistados, é notável a resistência contra padrões que tentam apagar ou uniformizar identidades, assim como as diferentes formas de existir e narrar uma trajetória. A força dessas falas está em de certa forma modifica o que se entende como literatura, fugindo dos padrões que conhecemos, onde a vivência não é apenas matéria-prima, mas fundamento e horizonte.

Ouvir e registrar essas vozes foi um exercício acadêmico, mas sobretudo, um compromisso político para com àqueles que durante muito tempo foram invisibilizados, as trajetórias aqui descritas comprovam a efetividade das políticas de cotas, e do acesso da população negra aos espaços acadêmicos, possibilitando novas oportunidades pro povo negro no Brasil, que busca a superação do racismo estrutural. O que foi dito e escrito pelos escrevientes não encerra a discussão, abre caminhos para novas leituras, diálogos e investigações sobre as formas de narrar que emergem das margens e redesenham o centro.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AÇÃO EDUCATIVA; ABONG. **Cartilha de combate ao racismo institucional: orientações para o reconhecimento e responsabilização**. São Paulo: Ação Educativa; Abong, 2019.

ARRUDA, Dyego de Oliveira; SANTOS, Caroline Oliveira. As cotas raciais em concursos públicos e a presença de pessoas negras no magistério federal: uma análise a partir do contexto do Sudeste brasileiro. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XXXIV, n. 74, p. 50-69, jul. 2024.

Associação Nacional Dos Dirigentes Das Instituições Federais De Ensino Superior (ANDIFES); Fórum Nacional De Pró-Reitores De Assuntos Estudantis (FONAPRACE). **IV Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES**. Brasília: ANDIFES/FONAPRACE, 2016.

Associação Nacional Dos Dirigentes Das Instituições Federais De Ensino Superior (ANDIFES); Fórum Nacional De Pró-Reitores De Assuntos Estudantis (FONAPRACE). **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES – 2018**. Brasília: ANDIFES/FONAPRACE, 2019.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. São Paulo: CEERT, 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. 2002. 176 p. Tese de Doutorado, Doutorado em Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014**. Dispõe sobre a reserva de vagas para negros nos concursos públicos da administração pública federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 15.142, de 3 de junho de 2025.** Dispõe sobre a reserva de 30% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal para pessoas negras, indígenas e quilombolas. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 jun. 2025.

CAMISOLÃO, Rita de Cássia dos Santos. **Cartografia do acolhimento: escrevivências do estudante negro na UFRGS.** 2020. 89 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Biblioteca da educação. Série 1, Escola; v. 16).

cotas raciais nos concursos públicos para o magistério federal: um olhar a partir do Colégio Pedro II. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 3, p. 1-33, 2022.

COUTINHO, Gabriela dos Santos; ARRUDA, Dyego de Oliveira. A implementação das DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.** Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. **A escrevivência e seus subtextos.** In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.** Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio.** 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FRANÇA, Marileide Gonçalves; CONCEIÇÃO, Filipe de Souza da. Políticas afirmativas na Universidade Federal do Espírito Santo: processo de permanência de jovens negros/as. **REPECULT**, 2022.

GOMES, Nilma Lino. **A Universidade Pública como Direito dos(as) Jovens Negros(as): a experiência do Programa Ações Afirmativas na UFMG.** Belo Horizonte: UFMG, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2007. p. 245-262 (Coleção Educação para Todos, v. 5)

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Tradução de Jess Oliveira. 2. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Tradução de Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Reimpressão 2008. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

OLIVEIRA, Iolanda de; BRANDÃO, André Augusto. Avaliação da Política de Ação Afirmativa para Permanência de Alunos Negros na UFF. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, p.291, 2007.

PCRI, 2006, p. 22, apud CRI, 2019, p.25. Progep – UFES (2025)

SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2007. 387 p. (Coleção Educação para Todos, v. 5).

SANTOS, Edmilson Santos dos; GOMES, Nilma Lino; SILVA, Givânia Maria da; BARROS, Ronaldo Crispim Sena. Racismo institucional e contratação de docentes nas universidades federais brasileiras. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e253647, 2021.

SANTOS, Sales Augusto dos. *et al.* **Políticas de ação afirmativa no Brasil e a resistência institucional à inclusão racial**. Brasília: UnB, 2021.

SILVA, Marcos Antonio Batista da. Racismo institucional: pontos para reflexão. **Laplage em Revista**, São Carlos, v. 3, n. 1, p. 127-136, 2017.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **A desconstrução do racismo institucional e os desafios da educação inclusiva**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física – Licenciatura**. Versão 2014. Vitória: UFES, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Censo estudantil para ações afirmativas**. [S.l.]: UFES, 2025.

APÊNDICE I – Perguntas da entrevista semiestruturada

Como se autodeclara? Branca/Parda/Preta/Indígena/Amarela?;

Qual sua identidade de gênero?

- Mulher Cis;
- Homem Cis;
- Não Binária;
- Mulher Trans;
- Homem Trans;
- Travesti;
- Outros;

Ano que ingressou na UFES, e ano em que se formou;

Entrou usando o sistema de reserva de vagas (cotas)? Se sim, qual?

- PPI/RENDAS/ESCOLA PÚBLICA;
- PPI/ESCOLA PÚBLICA;
- RENDAS/ ESCOLA PÚBLICA;
- ESCOLA PÚBLICA;
- PCD/PPI/RENDAS/ESCOLA PÚBLICA;
- PCD/PPI/ESCOLA PÚBLICA;
- PCD/RENDAS/ESCOLA PÚBLICA;
- PCD/ESCOLA PÚBLICA;

VIVER

1. Nesse primeiro momento, gostaria de falar sobre sua trajetória, o/a (nome) antes da UFES, adolescente ou ainda criança. Quando falo sobre educação, qual sua memória mais distante, e a mais marcante, e se serviu de impulso para você chegar à universidade?
2. E quanto ao apoio familiar nessa época, sempre foi incentivado/a? Até mesmo depois de passar pela Educação Básica?
3. Quanto ao ambiente em que vivia (ou ainda vive), era propício para os estudos? Qual vivência dessa época (infância e adolescência) foram importantes para seguir os estudos até o ensino superior? Especificamente na área de Educação Física?
4. E quanto a aprovação no curso de Educação Física da UFES, como foi pra você e para as pessoas ao seu redor? Foi a primeira pessoa da família a alcançar essa importante conquista?
 - 4.1 Como você lida com o peso de ser, muitas vezes, o/a único/a representante da sua comunidade, família, ou realidade em determinados espaços acadêmicos ou profissionais?
5. Lembra das expectativas em relação a essa nova etapa?

VER

1. Quais foram suas primeiras impressões da UFES? E caso tenha visitado anteriormente, o que mudou na sua perspectiva enquanto estudante da mesma?
2. Muitas pessoas negras reconhecem a identidade e exercitam a busca pela mesma quando chegam à universidade, com você foi assim? Ou aconteceu antes de entrar na UFES? Como foi?
3. Sabemos que a universidade é considerada um espaço de poder e privilégios, e historicamente esse espaço foi composto pela elite branca, tendo mudanças significativas após a implementação do sistema de cotas. Mas no que diz respeito a composição do quadro de docentes, a universidade ainda é um local majoritariamente branco. Falando especificamente do CEFD, você se sentiu ou se sente representado pelo quadro de docentes do centro? Quando falamos de representatividade negra?
4. Em relação ao Projeto curricular do curso, você, se sentiu contemplado a respeito da sua identidade em relação as disciplinas oferecidas pelo curso? Levemos em consideração a Lei 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Se sim, em quais disciplinas? Pode relatar as suas experiências?

ESCREVER

1. Em algum momento você percebeu que sua vivência, sua trajetória e sua voz seriam importantes para produzir conhecimento e transformar narrativas? Se sim, quais foram as ações que você fez, ou que acha que deveria ter feito, para se transformar e transformar o espaço acadêmico?
2. Ainda sobre Conceição, ela afirma que “a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos.” Em algum momento enquanto escreviente você sentiu que sua presença ou sua fala despertou incômodos necessários? Se sim, quais?
3. De que forma a sua experiência como pessoa negra moldou sua forma de aprender, ensinar e se expressar, tanto através da escrita quando das ações dentro da universidade? E posteriormente na sua área de atuação.
4. Se escrever é um ato político e existencial, o que você ainda deseja escrever, ou viver na sua área de atuação, que possa romper silêncios e ecoar para além de si?