

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO NUTES DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE

DAIANE AGOSTINI DA SILVA

**COLETIVOS UNIVERSITÁRIOS, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E NOVOS
PERFIS DOS ALUNOS DE MEDICINA DA UFRJ**

RIO DE JANEIRO

2022

Daiane Agostini da Silva

**COLETIVOS UNIVERSITÁRIOS, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E NOVOS
PERFIS DOS ALUNOS DE MEDICINA DA UFRJ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde, do Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação em Ciências e Saúde.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Helena Ferraz de Siqueira.

RIO DE JANEIRO

2022

CIP - Catalogação na Publicação

S586c Silva, Daiane Agostini da
Coletivos universitários, formação profissional e
novos perfis dos alunos de Medicina da UFRJ /
Daiane Agostini da Silva. -- Rio de Janeiro, 2022.
188 f.

Orientadora: Vera Helena Ferraz de Siqueira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Núcleo de Tecnologia Educacional
para a Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação
em Ciências e Saúde, 2022.

1. Identidades. 2. Formação. 3. Coletivos. 4.
Medicina. 5. Cotas. I. Siqueira, Vera Helena
Ferraz de, orient. II. Título.

Daiane Agostini da Silva

**COLETIVOS UNIVERSITÁRIOS, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E NOVOS PERFIS
DOS ALUNOS DE MEDICINA DA UFRJ**

Dissertação apresentada ao Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Saúde.

Aprovado em: __/__/____.

Profa. Dra. Vera Helena Ferraz de Siqueira
Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ (Orientadora)

Prof. Dr. Alexandre Brasil Carvalho da Fonseca
Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ

Prof. Dr. Celso Sánchez Pereira
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro- UNIRIO

Prof. Dra. Andrea Costa da Silva
Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ

Prof. Dra. Rosana Rodrigues Heringer
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro- UFRJ

AGRADECIMENTOS

À Deus e ao mundo espiritual pela proteção, pela intuição e pelos ensinamentos que me ajudaram a chegar até aqui.

À minha família pelo apoio e pelo melhor que puderam ser durante a minha caminhada pessoal e acadêmica. Agradeço especialmente a minha tia Lúcia pelo incentivo e por acreditar em mim quando eu mesma não acreditava.

À Vera por toda dedicação, paciência, respeito, amizade e doação ao longo de todos esses anos de orientação, desde a iniciação científica quando ingressei no Laboratório de Linguagens e Mediações. Agradeço a confiança depositada no meu trabalho, por todo conhecimento compartilhado e por me manter motivada durante esse processo. Obrigada por ter guiado meus caminhos, por compartilhar afetos e por humanizar nossas práticas e pesquisas, principalmente em uma época em que se insiste na racionalidade e no positivismo da ciência e das relações. Você foi respiro na construção dessa caminhada.

Ao Instituto NUTES de Educação em Ciências e saúde da UFRJ, seu corpo docente e todos os sujeitos que ajudaram na construção diária deste trabalho, seja nas discussões feitas em sala de aula, nos seminários e eventos, ou nos diálogos dos corredores.

Ao Laboratório de Linguagens e Mediações (LLM), onde fui acolhida ainda na graduação durante a iniciação científica e onde me encontrei na universidade. Lugar de construção, de afetividade, de saberes e de muitas histórias. Lugar de gente de lugares outros, onde se discute e acolhe as diferenças. Lugar de teoria e prática. Muito obrigada aos professores e amigos que passaram o meu trabalho e vida no LLM: Valentina, Daise, Arnaldo, Andrea, Gabriela, Glória, Anastácia e Isabelle.

À Eliane, minha amiga, companheira e parceira em todos os momentos. Obrigada por compreender minhas ausências, pelo apoio e incentivo para seguir em frente diante das dificuldades.

Às minhas amigas da vida Ana Gabriela, Raiane, Jéssica, Andréa Ribeiro, Raquel, Mariângela, Fernanda, Ianic e Cíntia Alves por me acompanharem e apoiarem na vida e na academia, cada uma a sua maneira. Vocês tornaram meus dias mais leves.

Aos estudantes da UFRJ participantes do NegreX por terem concedido entrevistas em caráter voluntário que muito contribuíram para a compreensão de sua potência político-pedagógica.

A todos que participaram, direta ou indiretamente, do desenvolvimento desta pesquisa.

À FAPERJ pela bolsa de fomento que permitiu a realização desta pesquisa.

RESUMO

SILVA, Daiane Agostini da. **Coletivos universitários, formação profissional e novos perfis dos alunos de Medicina da UFRJ**. 2022. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde) - Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Na atual conjuntura de profunda crise política, econômica e educacional, assistimos a retrocessos ligados à perda de direitos sociais com reflexos na área da saúde e na educação em saúde. Nesse cenário vemos surgir novas forças e vozes com condições para questionar e criar resistências, o que pode ser relacionado a uma mudança sociocultural da juventude que ocupa as universidades, a um novo perfil de estudantes propiciado pelas políticas educacionais inclusivas, que impacta na organização interna da universidade, introduzindo o desafio de novas práticas políticas, educativas e formativas no âmbito acadêmico. Para além das práticas educativas tradicionais contempladas na grade curricular, deparamo-nos com práticas formativas inéditas que têm impacto na construção das identidades dos estudantes, como os coletivos universitários. Tais coletivos operam como artefatos pedagógicos, construindo condutas e valores com reflexos na formação profissional, trazendo discussões que são apagadas na esfera formal da educação do médico (a), como as que se relacionam com gênero, sexualidade e raça/etnia. Assumindo que os coletivos universitários operam como artefatos pedagógicos que empreendem um papel político-pedagógico na conformação das futuras identidades profissionais dos estudantes, neste trabalho buscamos caracterizar os coletivos como novas formas de organização e mobilização político-pedagógicas, analisando os significados construídos sobre o papel do Coletivo NegreX na construção das identidades raciais e profissionais relacionadas aos novos perfis estudantis. Utilizamos uma abordagem qualitativa e como instrumento de coleta de dados optamos por realizar entrevistas semiestruturadas com discentes de diferentes períodos do curso de Medicina da UFRJ, que participem ou tenham participado do Coletivo NegreX. O material disponível nas páginas do coletivo na rede social Facebook também compõe o *corpus* da pesquisa. Os resultados apontam que o poder exercido pelo saber médico, até certo ponto pode ser contestado e descentralizado do currículo formal para uma pedagogia dos estudantes, incluindo saberes que vão além do currículo institucional.

Palavras-chave: Identidades; Formação; Coletivos; Medicina; Cotas.

ABSTRACT

SILVA, Daiane Agostini da. **Coletivos universitários, formação profissional e novos perfis dos alunos de Medicina da UFRJ**. 2022. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde) - Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

In the current conjuncture of deep political, economic and educational crisis, we are witnessing setbacks linked to the loss of social rights with repercussions in the area of health and health education. In this scenario, we see new forces and voices emerging with conditions to question and create resistance, which can be related to a socio-cultural change of the youth who occupy universities, to a new profile of students provided by inclusive educational policies, which impacts on the internal organization of the university. university, introducing the challenge of new political, educational and training practices in the academic sphere. In addition to the traditional educational practices included in the curriculum, we are faced with unprecedented training practices that have an impact on the construction of students' identities, such as university collectives. Such collectives operate as pedagogical artifacts, building behaviors and values with reflections on professional training, bringing discussions that are erased in the formal sphere of physician education, such as those related to gender, sexuality and race/ethnicity. Assuming that university collectives operate as pedagogical artifacts that play a political-pedagogical role in shaping the students' future professional identities, in this work we seek to characterize collectives as new forms of political-pedagogical organization and mobilization, analyzing the meanings built on the role of NegreX Collective in the construction of racial and professional identities related to new student profiles. We used a qualitative approach and, as a data collection instrument, we chose to carry out semi-structured interviews with students from different periods of the UFRJ Medicine course, who participate or have participated in the NegreX Collective. The material available on the collective's pages on the social network Facebook also makes up the research corpus. The results indicate that the power exercised by medical knowledge, to some extent, can be contested and decentralized from the formal curriculum to a pedagogy of students, including knowledge that goes beyond the institutional curriculum.

Keywords: Identities; Training; Collectives; Medicine; Quotas.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1- Estudantes dos Institutos Federais reunidos em frente ao Colégio Militar na Tijuca-RJ em maio de 2019. | 60 |
| Figura 2 - Uniforme do Colégio Pedro II onde se lê "Educação pública é investimento". Manifestação dos estudantes dos Institutos Federais em maio de 2019 na Tijuca. | 60 |
| Figura 3 - Passeata do movimento estudantil e movimentos sociais contra a reforma da previdência no dia 7 de maio de 2019 nas ruas do Rio de Janeiro. | 61 |
| Figura 4 - Cartaz "A aula hoje é na rua". Manifestação estudantil dos estudantes dos Institutos Federais contra cortes de verbas ocorrida em 2019 na Tijuca. | 62 |
| Figura 5 - Capa da página do Coletivo LGBTQ+ Luciana Cominato Medicina no Facebook. | 125 |
| Figura 6 - Capa do Coletivo NegreX. Divulgação do II ENNEGREX. | 132 |
| Figura 7 - Capa da cartilha "Cuidar para Afrocentrar: Saúde do povo negro". | 133 |
| Figura 8 - Rodas de conversa itinerante- divulgação do II ENNEGREX. | 136 |
| Figura 9 - Foto de perfil do Coletivo NegreX no Facebook. | 141 |
| Figura 10 – "ENEGRESCENDO A MEDICINA". Médicos e estudantes de Medicina, membros do Coletivo NegreX, na abertura do II ENNEGREX | 142 |
| Figura 11 - Travessias Negras e Anamnese. Divulgação do Cineclubes. | 143 |
| Figura 12: Matéria do El País sobre relações étnico-raciais. | 149 |
| Figura 13 - Mulheres negras são 81% das vítimas de discurso de ódio no Facebook | 151 |
| Figura 14 - Representação de homens negros na dramaturgia brasileira. | 152 |
| Figura 15 - Representação de homens negros na dramaturgia brasileira. | 152 |
| Figura 16 - Representação de homens negros na dramaturgia brasileira. | 153 |
| Figura 17 - Representação de homens negros na dramaturgia brasileira. | 153 |
| Figura 18 - Representação de homens negros na dramaturgia brasileira. | 154 |
| Figura 19 - Representação de homens negros na dramaturgia brasileira. | 154 |
| Figura 20 - Representação de homens negros na dramaturgia brasileira. | 155 |
| Figura 21 - Nós negros brasileiros não toleraremos mais ser as suas piadas. | 156 |
| Figura 22 - "Estudantes pedem saída de professor do ISFP após publicação racista". | 157 |
| Figura 23 - "Fraudadoras e fraudadores não passarão em branco! Urge que nos posicionemos e defendamos o que é correto.". | 161 |
| Figura 24 - Vamos defender as nossas vagas! Petição pública. | 162 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 - Número de publicações da página Coletivo NegreX no Facebook por meses em 2018, 2019 e 2020 | 130 |
|--|-----|

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1- Dados Socioeconômicos dos estudantes entrevistados | 24 |
| Quadro 2 - Referências sobre movimento estudantil no Brasil e na América Latina | 28 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC: Análise de Conteúdo
Aces: Assembleia Coordenadora de Estudantes Secundários
AI-5: Ato Institucional nº 5
ALN: Ação Libertadora Nacional
CA: Centro Acadêmico
CAEE: Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAMM: Centro Acadêmico de Medicina de Macaé
CAN: Cineclube Atlântico Negro
CAp: Colégio de Aplicação
CCC: Comando de Caça aos Comunistas
CCS: Centro de Ciências e Saúde
CEFET: Centro Federal de Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE/CES: Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior
CNE/CP: Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
Cones: Coordenadoria Nacional de Estudantes Secundários
Consuni: Conselho Universitário
CONFECH : Confederação de Estudantes Chilena
CPAf: Comissão de Ações Afirmativas
CPC: Centros Populares de Cultura
DA: Diretório Acadêmico
DCE: Diretório Central dos Estudantes
DCNs: Diretrizes Curriculares Nacionais
DOI-Codi: Destacamento de Operações de Informações - Centro de Operações de Defesa Interna
DSI: Divisão de Segurança e Informações
ECA: Escola de Comunicações e Artes
ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente
ECUNN: Encontro Nacional de Coletivos Negros Universitários
Enade: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio
ENNEGREGEX: Encontro Nacional do Coletivo NegreX
FEL: Frente de Estudantes Libertários
FUR: Força Universitária Rebelde
FAETEC: Fundação de Apoio à Escola Técnica
FBSP: Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FMB: Faculdade de Medicina da Bahia
Funai: Fundação Nacional do Índio
GEASur: Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur
IA: *Izquierda Autónoma*
IF: Instituto Federal
IFES: Instituições Federais de Ensino Superior
IFSP: Instituto Federal de São Paulo
IHGB: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
Incrá: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
JJCC: Juventude Comunista do Chile

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT: lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros
LGBTTS – lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros e simpatizantes
Libras: Língua Brasileira de Sinais
LLM: Laboratório de Linguagens e Mediações
LOCE: Lei Orgânica Constitucional de Ensino
MBL: Movimento Brasil Livre
MEC: Ministério da Educação
MEM: Movimento Estudantil de Medicina
MFC: Medicina de Família e Comunidade
MO: Movimento Ocupa
MPL: Movimento Passe Livre
Negruflba: Coletivo de Negros e Negras da Universidade Federal da Bahia
NSE: Nível socioeconômico
ONGs: Organizações não governamentais
PAAIS: Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social
PEC: Proposta de Emenda à Constituição
PNE: Plano Nacional de Educação
PP: Pontos percentuais
PPI: Pretos, pardos ou indígenas
PR-1: Pró-Reitoria de graduação
PR-7: Pró-Reitoria de Políticas Estudantis
Proaes/ PR7: Política de Assistência Estudantil da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis
Prouni: Programa Universidade para Todos
Secadi: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Sisu: Sistema de Seleção Unificada
SM: Salário mínimo
SNI: Serviço Nacional de Informações
Superest: Superintendência Geral de Políticas Estudantis
SUS: Sistema Único de Saúde
TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs: Tecnologias de informação e comunicação
UBES: União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UBS: Unidades Básicas de Saúde
UERJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERN: Universidade Estadual do Estado do Rio Grande do Norte
UFBA: Universidade Federal da Bahia
UFES: Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA: Universidade Federal do Pará
UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSB: Universidade Federal do Sul da Bahia
UNAM: Universidade Nacional Autônoma do México
UnB: Universidade de Brasília
UNE: União Nacional dos Estudantes
UNEB: Universidade Estadual da Bahia
Unicamp: Universidade de Campinas
UNIFAL-MG: Universidade Federal de Alfenas no estado de Minas Gerais
Unirio: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UPA: Unidades de Pronto Atendimento

USP: Universidade de São Paulo

SciELO: *Scientific Electronic Library Online*

Sintufrj: Sindicato dos Trabalhadores em Educação da UFRJ

VPR: Vem Pra Rua

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1. INTRODUÇÃO | 13 |
| 1.1 ANTES DAS TEORIAS, UM BREVE ENSAIO PESSOAL SOBRE A CEGUEIRA BRANCA... | 13 |
| 1.2 SOBRE O CONTEXTO DA PESQUISA E SEUS OBJETIVOS | 16 |
| 2. A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA | 23 |
| 2.1 O CORPUS DA PESQUISA | 23 |
| 2.2 A REVISÃO DE LITERATURA | 26 |
| 3. DOS MOVIMENTOS ESTUDANTIS TRADICIONAIS AOS COLETIVOS UNIVERSITÁRIOS | 33 |
| 3.1. OS MOVIMENTOS ESTUDANTIS: BREVE HISTÓRICO NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA | 37 |
| 3.2. AS JUVENTUDES E O ENGAJAMENTO POLÍTICO CONTEMPORÂNEO: OS COLETIVOS UNIVERSITÁRIOS | 64 |
| 4. OS COLETIVOS E A POLÍTICA DE COTAS: NOVOS PERFIS DE ESTUDANTES NA MEDICINA | 76 |
| 4.1 A POLÍTICA DE COTAS NA UFRJ E OS COLETIVOS: ALGUMAS APROXIMAÇÕES | 77 |
| 4.2 INCLUSÕES E EXCLUSÕES NA FACULDADE DE MEDICINA: NOVOS PERFIS DE ESTUDANTES E A IDEIA DE UMA UNIVERSIDADE DEMOCRÁTICA | 82 |
| 5. PODER, IDENTIDADES E SABERES EM DISPUTA NA FORMAÇÃO MÉDICA | 92 |
| 5.1 DISCURSOS, IDENTIDADES E FORMAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA | 94 |
| 5.2 MEDICINA E IDENTIDADES MÉDICAS EM QUESTÃO: O PODER PRESCRITIVO DO CURRÍCULO | 97 |
| 5.3 DOS SABERES E CORPOS EXCLUÍDOS: GENOCÍDIOS, EPISTEMICÍDIOS E O MOVIMENTO EDUCADOR DOS COLETIVOS | 104 |
| 6. OS COLETIVOS DA FACULDADE DE MEDICINA E UMA NOVA FORMA DE ATUAÇÃO POLÍTICA | 115 |
| 6.1 OS COLETIVOS E A FORMAÇÃO: UMA ALTERNATIVA PARADIGMÁTICA | 121 |
| 6.2 COLETIVO NEGREX | 126 |
| 6.2.1 O NegreX e a formação em Saúde | 129 |
| 6.2.2 O Coletivo e a formação político-identitária: tornar-se negro no curso de Medicina ou sobre os saberes identitários | 140 |
| 6.2.3 O coletivo e a política de cotas: os saberes políticos | 157 |
| 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 166 |
| REFERÊNCIAS | 171 |

1. INTRODUÇÃO

1.1 ANTES DAS TEORIAS, UM BREVE ENSAIO PESSOAL SOBRE A CEGUEIRA BRANCA...

Há tempos o movimento negro vem denunciando que os males sociais que atingem a população negra não se devem unicamente às desigualdades econômicas. Dados estatísticos nos mostram que todos os anos morrem negros/as em todo o Brasil (e no mundo!) vítimas de violência (policial, obstétrica, simbólica), da situação de vulnerabilidade social e, principalmente, pelo racismo, legado da maldição colonial. A cada 100 homicídios, 71 são de corpos negros: este é o perfil que tem maior probabilidade de sofrer mortes violentas segundo dados do Atlas da Violência 2017, produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) (ATLAS..., 2017). Isto é, mesmo após a melhora de alguns indicadores sociais, a população negra ainda tem as cicatrizes das correntes e da chibata, hoje mais sutis e até mesmo mais eficientes na sua invisibilidade. Quantos Amarildos, Rodrigues e Hélios ainda vão morrer com uma furadeira ou guarda-chuva em mãos por conta de um estigma social? Afinal, preto na favela já é suspeito. Já está naturalizada a morte - e as condições de sobrevivência - das pessoas negras desde o Brasil colônia.

Quando falamos das mulheres, aí que a situação fica mais “preta”. - *Fábrica de bandido!* - Dizem. Também são as mulheres negras que têm seus corpos sexualizados, que menos ocupam posições de destaque no mercado de trabalho. Aliás, ficam geralmente no âmbito do privado, trabalhadoras do lar, domésticas de corpos servis. A taxa de mortalidade de mulheres negras também compõe os números da desigualdade: subiu 22% entre 2005 e 2015, enquanto a taxa para mulheres não negras caiu 7,4% no mesmo período (ATLAS..., 2017). Então, por que insistimos em ignorar o critério racial como fator de desigualdade? Por que reforçamos o mito da miscigenação e da democracia racial? Até quando vamos ignorar que a população negra não tem direito à vida, à educação e à saúde?

Filha da ciência moderna, positivista, aprendi nos livros didáticos que a história do Brasil começou com a chegada dos portugueses, que Pero Vaz de Caminha escreveu uma carta, o primeiro documento sobre o Brasil. No canto de página, em seções geralmente intituladas como “saiba mais” ou “fique sabendo”, até aprendi algumas curiosidades sobre os negros e índios escravizados, passivos e submissos às ordens portuguesas. Aprendi também que era importante deixar sempre as coisas “às claras”, a “nortear” os acontecimentos históricos, que era errado “denegrir” as pessoas e que mais importante que a consciência

negra era a consciência humana. Uma vez que a nossa história – e nossa linguagem – é construída a partir da narrativa dominante, introjetamos “naturalmente” a ideologia de que não existe racismo – então as cotas raciais seriam um privilégio de raça. Afinal, quem é negro no Brasil? Nossa população foi fundada no mito da democracia racial, é miscigenada. Inclusive no momento em que escrevo este texto, estamos às vésperas do carnaval, uma festa brasileira que enaltece o negro e suas raízes africanas em letras de samba, onde as mulheres negras são exaltadas como deusas, ocupando a mídia e a cena públicas, como discutiu Gonzalez (1984). E é justamente durante o rito carnavalesco que o mito da democracia racial é atualizado em toda sua força simbólica (GONZALEZ, 1984, p. 228), pelo protagonismo das negras que no resto do ano voltam para os espaços privados, ocupando posições subalternas, transmutando-se em empregadas domésticas. Assim, aos poucos, a cultura brasileira foi colonizando mentes e corpos com seu discurso meritocrático, insistindo nas desigualdades de classe como luta legítima, evitando incorporar raça e sexo na análise da conjuntura social – e na literatura acadêmica. Mas como é possível reverter esse ensino e aprendizagem positivistas na educação e na educação em ciências e saúde?

Pretendo fazer algumas reflexões e ensaiar algumas respostas e novas indagações para estas questões a partir da minha constante construção e reconstrução identitária como mulher branca, pobre, filha de família de não brancos, que hoje enxerga o valor do reconhecimento da raça/etnia como uma categoria construída a partir de fatores sociais, históricos e culturais que age como um determinante social no processo de saúde-doença, no acesso à educação e na garantia de direitos. Mas até chegar aqui, tive um longo caminho a percorrer, começando por uma pergunta: o que você pensa sobre as cotas raciais? Essa pergunta foi direcionada a mim em uma entrevista para participar de um projeto de iniciação científica sobre cotas e democratização da universidade, coordenado pela professora Vera Helena Ferraz de Siqueira no Laboratório de Linguagens e Mediações (LLM) do Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E “claro” que eu respondi que considerava que as cotas sociais seriam suficientes para democratizar o acesso, ignorando os esforços científicos da sociologia da educação e de outros campos do conhecimento que provavam o contrário; ignorando os próprios corredores “brancos” do Centro de Ciências e Saúde (CCS) da UFRJ que percorri até o laboratório. Era a cegueira branca.

Hoje me concentro no conceito de raça como crucial para entender a nova cultura política que se desenha nas universidades a partir das cotas raciais – como no caso dos coletivos –, para pensar as relações centro/periferia, a construção das diferenças e da

subalternização de corpos vistos como menos importantes do ponto de vista do modo de produção capitalista. Também busco ressaltar a centralidade da cultura nesses processos de produção da diferença, do silenciamento do subalterno, da representação desses corpos como um perigo social. Assim como a obra escrita por José Saramago, pretendo ensaiar sobre uma cegueira coletiva que impõe uma identidade universal do homem branco ocidental e coloca à margem e até nega os saberes e as experiências dolorosas daqueles que foram historicamente subordinados à classificação, dominação e exploração europeias, à condição de exclusão.

Digo do ensaio consciente da condição humana de incompletude das identidades, visto que, como seres históricos, somos frutos da cultura. Também justifico este breve ensaio pelo rompimento de uma identidade “mestra” de classe a qual me filiava, incapaz de representar e mobilizar os variados interesses das variadas identidades pertencentes a uma nova base política advinda dos movimentos sociais: o feminismo, lutas negras, os movimentos ecológicos entre outros, como apontou Hall (2014). Dessa forma, meu percurso acadêmico e profissional me levou de uma política da identidade (de classe) à busca por uma narrativa da diferença.

Portanto, o caráter provisório deste esboço sobre racismo, ou melhor, sobre o esquecimento social do racismo (pelas políticas públicas, no imaginário social e na formação de identidades negras) incide principalmente sobre o processo contínuo de desconstrução e construção identitária como pesquisadora e educadora. Dessa forma, no presente estudo esse processo de construção do conhecimento não só se refere a fornecer respostas, como também nos convida a outras indagações sobre as novas identidades estudantis e suas formas de engajamento político-pedagógico na universidade.

Longe de querer falar pelo outro, visto que não é objetivo deste trabalho reproduzir as estruturas de opressão e silenciamento do subalterno, torná-lo mero objeto de estudo, meu esforço se concentra em compreender as estruturas diversas que destituem de poder aqueles vistos como “de fora”. Procuo dissertar sobre como um grupo subalterno produz seu próprio discurso de resistência num território excludente como a Faculdade de Medicina da UFRJ. Ademais, busco compreender como um grupo de estudantes pode contestar uma forma única de ser médico e produzir outras subjetividades e saberes médicos para além dos brancos ocidentais. Ainda que os grupos subalternos não sejam ouvidos, espero que sejamos capazes de enxergar as possibilidades de resistência que se constroem nas fissuras do sistema.

Por último, também exponho os motivos de escrever na terceira pessoa. Tal qual minha perspectiva teórica, este trabalho foi construído a partir de diversos discursos que circulam na academia e na sociedade que formaram o meu olhar sobre a realidade estudada. A

opção de me colocar na terceira pessoa não deve ser entendida como uma busca por neutralidade que se assenta na linguagem, mas, ao contrário, busca revelar uma pluralidade de vozes e de sujeitos que me acompanharam nessa jornada em busca de encarnar novos e outros saberes.

Assim, considero importante que possamos nos construir a partir dos ensinamentos dos coletivos e que possamos construir este estudo enquanto uma ferramenta antirracista e antidiscriminatória para os/as futuros/as médicos/as. Que possamos pensar a ciência como uma construção social para problematizar as nossas bases epistêmicas. Abramos os olhos contra a cegueira branca!

1.2 SOBRE O CONTEXTO DA PESQUISA E SEUS OBJETIVOS

Nos últimos tempos a Universidade pública brasileira vem sofrendo mudanças significativas no que diz respeito ao perfil do alunado e, conseqüentemente, em sua organização interna. Essas mudanças se relacionam com políticas públicas de inclusão no ensino superior, como as ações afirmativas, especialmente com a política de cotas que traz novos sujeitos que estavam excluídos historicamente desse nível de ensino. Nossa hipótese é que as cotas se configuram como um pano de fundo para que novas demandas sociais e identitárias ganhem cada vez mais espaço no cenário universitário, a partir de vozes que estavam silenciadas até então.

Nos últimos oito anos em que olhamos para o que podemos chamar de estudos das/sobre as diferenças, principalmente em função do desenvolvimento de trabalhos de iniciação científica e de mestrado produzidos a partir de projeto do Laboratório de Linguagens e Mediações do Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde sobre cotas e democratização da universidade, foi possível perceber que “a cara” da universidade vinha mudando. Observamos uma realidade inusitada a partir da política de cotas com o ingresso cada vez maior de estudantes que são a primeira geração da família a ingressar no ensino superior, oriundos de famílias de baixa renda, um contingente maior de estudantes pretos e pardos e com pais menos escolarizados. Assim, temos cada vez mais identidades subalternas no nível superior de ensino, o que torna mais visíveis as diferenças socioculturais e identitárias.

Não só mudanças no perfil do alunado, mas também uma mudança sociocultural dessa juventude que ocupa as universidades têm propiciado novas práticas políticas, sociais e educativas no âmbito acadêmico. Para além das práticas educativas tradicionais contempladas

na grade curricular, a partir do ingresso das minorias étnico-raciais, sociais e culturais nas universidades, deparamo-nos com novas práticas formativas que têm impacto na construção das identidades.

Nesse cenário, novas formas de organização estudantis surgem nos últimos anos, dentre as quais destacamos os coletivos universitários, objeto de pesquisa do presente estudo. Tais coletivos se manifestam na condição de movimentos identitários e políticos caracterizados por demandas de reconhecimento de determinados grupos identitários e demandas curriculares, como as que se relacionam com gênero, sexualidade e raça/etnia, que impactam diretamente na formação dos/as estudantes. Conforme evidenciado por Rink e Hourí (2019), os coletivos são uma nova configuração do movimento estudantil, tanto em suas agendas, quanto em sua organização interna e atuação, trazendo questões de ordem identitária/subjetiva de grupos marginalizados. De acordo com as autoras, ao fomentar discussões sobre questões silenciadas e bibliografias excluídas pelos processos imperiais/coloniais/patriarcais, os coletivos podem ser entendidos como potentes espaços-tempos de educação e formação (RINK; HOURI, 2019).

Entendemos que os discursos, presentes tanto nos espaços formais como nos espaços não formais de educação, corroboram na construção das identidades dos estudantes, pois toda prática cultural é educativa, ensinando valores, atitudes e formas de pensar e agir no mundo. Portanto, várias instâncias atuam na formação do alunado, não só o currículo formal, este último entendido como uma instância de poder e uma prática discursiva que informa modos de ser e de saber legítimos, mas também contestatórios. “O currículo é, assim, um terreno de produção e política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (SILVA, 1996, p. 90).

No curso de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro, historicamente criado para a formação dos profissionais liberais e educação das elites, esse currículo privilegiou o modelo biomédico de formação, que parece não atender as necessidades de saúde da população em geral, apagando as dimensões sociais e culturais e, principalmente, raciais dos sujeitos. Mesmo porque, reflexo da sua história, “(...) até a década de 1970, a educação em saúde no Brasil foi basicamente uma iniciativa das elites políticas e econômicas e, portanto, subordinada aos seus interesses”. (VASCONCELOS, 1998, p. 41).

Entendendo esse contexto histórico, a diferença sociocultural entre os estudantes se mostra mais aparente, especialmente porque a partir das políticas afirmativas, o curso passou a receber estudantes externos a essa elite da sociedade. A história de prestígio e tradição institucional da UFRJ corrobora a construção de um *status* de superioridade do curso médico

e contribui para colocar à margem e questionar a capacidade intelectual dos “novos estudantes” oriundos das políticas afirmativas; coloca em prova o direito dos “não herdeiros” (HERINGER, 2015) de pertencerem à oligarquia médica.

Atualmente as instituições públicas de ensino superior se deparam com desafios frente às recentes demandas curriculares e ao surgimento de novos sujeitos universitários, que evocam outros sentidos de currículo, outros enunciados antes negligenciados. Uma dessas demandas recentes diz respeito à própria instituição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Medicina em 2014 e seu discurso sobre a necessidade de contemplar as questões sociais no curso, o que representou uma mudança de paradigma de formação do egresso e um importante avanço para o curso em termos de debates e reflexão sobre a função da educação superior na área da saúde, ainda que não tenha garantido uma mudança efetiva dos currículos. Para entender esse hiato entre a implementação de uma política pública e a concretização de mudanças, é preciso considerar que não existe uma linearidade entre a produção da política e sua efetivação; ao contrário, como proposto por Stephen Ball, as políticas seguem um ciclo interligado entre a produção dos discursos políticos, a produção do texto, o contexto da prática, seus desdobramentos e estratégias (MAINARDES; MARCONDES, 2009). Portanto, as políticas não são meramente implementadas, mas envolvem processos complexos e passíveis de recontextualização e recriação, produzidas dentro dos limites das possibilidades discursivas. Isto é, toda análise de políticas educacionais deve levar em conta que existem “graus de ‘aplicação’ e de ‘espaço de manobra’ envolvidos na tradução das políticas nas práticas” (BALL, 2006, p. 16). Pensar as políticas educacionais evitando a abordagem estruturalista entre formulação e implementação se torna importante neste trabalho, pois permite fugir de um viés determinista do currículo (entendido como um terreno de traduções, disputas e interpretações contínuas) e coloca estudantes e professores como sujeitos transformadores, rompendo com a ideia de sujeitos universitários vítimas do instituído, criando espaços para novos questionamentos e práticas curriculares.

Nesse contexto de questionamentos e tensões sobre a formação dos estudantes e de reformulação curricular de vários cursos, os coletivos universitários atuam como instâncias de educação não formal, construindo condutas e valores com reflexos na formação profissional, trazendo discussões que geralmente são apagadas em sala de aula na esfera formal da educação do médico/a. Partindo dessa compreensão, assumimos que os coletivos universitários operam como artefatos pedagógicos que empreendem um papel político-pedagógico na conformação das futuras identidades profissionais dos estudantes. Como

aponta Giroux (2003), qualquer artefato pedagógico (instituição, produto ou processo) pode ser analisado como portador de estratégias pedagógicas imersas em relação de poder e que visam ensinar atitudes, valores, códigos morais, posturas éticas, disposições corporais etc.

Uma série de questões surge em relação ao engajamento destes coletivos. Como e com quais pautas os movimentos estudantis, representados pelos coletivos, estão se engajando e se desenvolvendo? Os coletivos se inserem nas lutas das entidades estudantis mais tradicionais como os Centros Acadêmicos ou os Diretórios Acadêmicos ou não se sentem representados por estes? É possível afirmar que os coletivos universitários atuam para dar visibilidade aos excluídos, àqueles estudantes das classes populares, aos pardos e pretos que ingressaram de maneira mais expressiva na universidade em virtude da implementação da política de cotas? Tais questões orientaram e motivaram este estudo.

Partimos do pressuposto de que as instituições através de suas regras, deliberações e normas, reproduzem as condições para o estabelecimento e a existência de uma determinada ordem social (ALMEIDA, 2019). Na nossa sociedade o racismo, bem como o sexismo, é inerente à ordem social, está presente na vida cotidiana, em todos os espaços e é geralmente normalizado. A universidade age como instrumento de transmissão de práticas racistas e sexistas. “Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção” (ALMEIDA, 2019, p.50). O negro é produto do racismo e faz-se humano com a negritude e a consciência negra, como nos ensina Frantz Fanon, conforme mencionado por Almeida (2019, p.70). Assim é que raça e racismo devem ser entendidos em uma perspectiva relacional, como resultado de construções sociais, sendo ao mesmo tempo processo histórico, político e de “constituição de subjetividades de indivíduos cuja consciência e afetos estão de algum modo conectados com as práticas sociais” (ALMEIDA, 2019, p.63).

É também pressuposto deste trabalho que existe uma especificidade em relação ao curso de Medicina. Como um curso majoritariamente branco – ainda que esteja recebendo maior número de estudantes negros nos últimos dez anos –, com uma perspectiva eurocentrada de mundo e de saúde (herdeira do colonialismo), a Medicina ajudou a forjar uma “sociologia das ausências” (SANTOS, 2004, p. 779) no ensino superior que silenciou, ignorou e demonizou atores sociais e seus saberes. Silenciou na discussão teórica e epistemológica da saúde e da educação em saúde questões como o racismo, a desigualdade racial, a saúde da população negra e a própria existência desta, afirmando a meritocracia e democracia racial.

O Movimento Negro foi um ator político e pedagógico importante de luta por reconhecimento das identidades e desigualdades raciais, construindo saberes na luta e

transformando reivindicações em políticas de Estado, como as políticas afirmativas e a educação das relações étnico-raciais, como apontou Gomes (2019). A autora ainda afirma que muito do conhecimento sobre as questões raciais no Brasil e sobre a diáspora africana se deve ao papel educador do Movimento (GOMES, 2019). Dessa forma, acreditamos que a história dos movimentos sociais, como a do Movimento Negro, se relaciona com os movimentos estudantis na medida em que reúnem grupos que se encontram à margem do poder e são produtores de saberes não hegemônicos da nossa sociedade.

Então podemos considerar que essa “sociologia das ausências” parece caminhar ao lado de uma “pedagogia das emergências”, entendida como a revelação-potência de novos conhecimentos, de novas identidades, formas de luta e de ação política como denominou Gomes (2019). As vozes historicamente silenciadas, dentre elas as dos estudantes negros e negras, através dos diferentes movimentos estudantis têm possibilidade de encontrar brechas para questionar a colonização do poder, do ser e do saber existentes na estrutura e no imaginário social e pedagógico latino-americano (GOMES, 2019).

Com uma ciência moderna ocidental que transforma experiências hegemônicas em universais, indagamos neste trabalho sobre o papel empreendido pelo Coletivo NegreX de estudantes negros e negras da Medicina em relação à formação das identidades médicas e a construção de saberes contra-hegemônicos. Diferentemente dos grandes movimentos estudantis dos anos 1960 contra a lógica neoliberal da educação na América Latina, procuramos caracterizar os coletivos como novas entidades estudantis com pautas mais identitárias, que a esquerda e as entidades estudantis tradicionais não incluíam.

Assim, é sobre o silenciamento destas vozes historicamente excluídas do ensino superior que queremos nos debruçar. Com isto, pretendemos falar a partir da subalternidade. O discurso dominante no silêncio das mordanças tentou ocultar a memória de uma história que não foi escrita, mas que a consciência não conseguiu domesticar. Essa é a história que pretendemos esboçar: de negros/as que transcenderam geopoliticamente (se considerarmos que a Faculdade de Medicina representa um território de imigração, antes dominado exclusivamente pelos brancos) e epistemologicamente (uma vez que se organizam em instâncias coletivas capazes de produzir conhecimento). Propomos uma análise pensada a partir da perspectiva dos não brancos, dos corpos “negres” que, bem como os corpos de mulheres e de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBT), são corpos desviantes daqueles autorizados para o exercício médico. Para isto, utilizamos autores das teorias críticas e pós-críticas, especialmente em sua vertente pós-estruturalista, a fim de compreender que não existe um conhecimento único e verdadeiro, mas que o currículo se

transforma em diferentes tempos e lugares, através das relações de poder (SILVA, 2003). Alguns autores pós-coloniais também nos ajudam a pensar além dos cânones ocidentais do pós-estruturalismo. Buscamos refletir acerca de questões como poder, raça/racismo, colonialidade, igualdade, identidade e diferença.

Neste estudo, nos concentramos em outras narrativas curriculares, quiçá surgidas a partir do engajamento estudantil nos coletivos; narrativas que vão além do modelo hegemônico de formação em Medicina como conhecemos hoje. Essa formação deve ser entendida historicamente, como resultado de forças, lutas e embates de diferentes atores, sendo importante considerar o papel exercido pelos movimentos sociais nessa construção. Nesse sentido, queremos chamar atenção para o caráter de construção histórica dos discursos curriculares hegemônicos, aparentemente naturais. Ao mesmo tempo em que esses discursos dominantes do currículo médico – construídos sob o prisma de uma narrativa eugenista e excludente – são instâncias de poder que atuam na construção das identidades profissionais dos estudantes, há outros discursos que estão sendo construídos sobre esse currículo, discursos capazes de desestabilizar concepções e saberes cristalizados; olhamos, pois, para um currículo paralelo a partir do movimento estudantil.

Assim, como formas de organização social e política, indagamos sobre a atuação destes coletivos para construir redes de solidariedade e inclusão e como redes pedagógicas formativas que demandam questões específicas, inclusive identitárias, como pretendemos discutir neste estudo. Dessa forma, as relações que procuramos estabelecer se relacionam ao coletivo universitário NegreX atuante no curso de Medicina da UFRJ como uma nova forma de movimento estudantil e expressão política dentro da universidade e sua dimensão formativa que pode influenciar na construção das identidades dos/as futuros/as profissionais médicos/as. Estas identidades têm se caracterizado nos últimos tempos como flexíveis e contraditórias (HALL, 2014).

Tendo essas considerações em vista, este estudo tem como tema os coletivos universitários em relação à formação profissional e às construções identitárias dos estudantes: a (re)construção de suas identidades como futuros profissionais, como alunos e de sua identidade racial. Assim, o objetivo central deste trabalho é caracterizar os coletivos como novas formas de organização e mobilização político-pedagógicas, analisando o papel do Coletivo NegreX na construção das identidades raciais e profissionais relacionadas aos novos perfis estudantis. Mais especificamente visamos:

- caracterizar o coletivo NegreX (seu surgimento e identidade), contextualizando-o no âmbito de movimentos juvenis latino-americanos contemporâneos;

-identificar e caracterizar o surgimento dos coletivos em relação aos novos perfis do alunado resultante principalmente da política de cotas;

-identificar e discutir processos de construção identitária dos estudantes a partir de sua participação nos coletivos;

-identificar e caracterizar relações entre a formação profissional do estudante de Medicina e a participação no NegreX.

Dentre os coletivos de estudantes de Medicina da UFRJ identificados – Coletivo NegreX, Coletivo Mulheres de Março e Coletivo LGBTQ+ Luciana Cominato – nosso foco recaiu sobre o Coletivo NegreX de estudantes negros e negras da Medicina. A escolha pelo coletivo de estudantes negros e negras da Medicina se justifica pela sua maior organização e engajamento nas questões curriculares, além de sua militância política pela permanência e inclusão das identidades negras no ensino superior e, especificamente, nos cursos médicos. Nosso corpus constou de discursos obtidos na página do Coletivo NegreX no Facebook e de entrevistas semiestruturadas com discentes de diferentes períodos do curso de Medicina da UFRJ participantes do NegreX ou que tenham participado desse coletivo, assim como cartilhas e outros materiais produzidos pelo coletivo.

Acreditamos que esta pesquisa contribui para pensar a educação como um processo mais amplo, que ocorre em diversos espaços, e é permeada por diversos discursos que vão além dos espaços de educação formal. Este estudo também oferece subsídios para refletir a respeito dos novos desafios colocados às universidades frente às políticas afirmativas e seus novos sujeitos, bem como suas demandas e anseios por reconhecimento de suas vozes e saberes. Dessa forma, visa contribuir para a reflexão e estudos futuros no sentido de uma formação que vá ao encontro das demandas dessas novas identidades estudantis e das lutas por uma sociedade mais democrática, mais multicultural, mais inclusiva e mais humana.

Notamos que há pouca produção na área sobre o caráter pedagógico desses movimentos e sobre coletivos como mobilizações estudantis com potência político-pedagógica. Destacamos, entretanto, a ampla produção de trabalhos com enfoque nos movimentos estudantis na América Latina, principalmente entre os anos 1960 e 1990, que nos ajudaram a situar os coletivos em relação ao protagonismo juvenil nos grandes movimentos sociais que levaram milhares de pessoas às ruas. Considerando que os coletivos universitários representam uma realidade nova na universidade, este estudo oferece ferramentas para pensar sobre essa nova forma de mobilização política e educativa entre os estudantes, objeto que ainda carece de produção.

2. A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

2.1 O CORPUS DA PESQUISA

Para o alcance dos objetivos do projeto, conforme mencionados na introdução deste trabalho, optamos pela abordagem de pesquisa de cunho qualitativo. De acordo com Bauer e Gaskell (2002) a pesquisa qualitativa fornece os dados básicos para a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. Isso porque sua finalidade “não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 68). Segundo Minayo (2004, p.22),

qualquer investigação social deveria contemplar uma característica básica de seu objeto: o aspecto qualitativo. Isso implica considerar sujeito de estudo: gente, em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados. Implica também considerar que o objeto das ciências sociais é complexo, contraditório, inacabado, e em permanente transformação.

Dentre os coletivos de estudantes de Medicina da UFRJ identificados – Coletivo NegreX, Coletivo Mulheres de Março e Coletivo LGBTQ+ Luciana Cominato – nosso foco recaiu sobre o Coletivo NegreX de estudantes negros e negras da Medicina em sua página na rede social Facebook. A escolha pelo NegreX se justifica pela sua maior organização e engajamento nas questões curriculares, além de sua militância política pela permanência e inclusão das identidades negras no ensino superior e, especificamente, nos cursos médicos. Ressaltamos também como justificativa a pouca expressividade de publicações nas páginas do Coletivo LGBTQ+ Luciana Cominato e do Coletivo Mulheres de Março, que são coletivos mais recentes em relação ao NegreX. Nosso *corpus* constou de discursos obtidos na página do coletivo e de entrevistas semiestruturadas com discentes de diferentes períodos do curso de Medicina da UFRJ participantes do NegreX ou que tenham participado desse coletivo universitário, bem como cartilhas e outros materiais produzidos pelo coletivo.

Nas mídias digitais foi possível acessar informações sobre eventos que o coletivo organiza, descrição dos mesmos, etc., pois conforme normativas das empresas dessas redes sociais, os conteúdos das páginas possuem caráter público. Os conteúdos referentes aos perfis pessoais não foram incluídos a fim de preservar a privacidade das informações pessoais e de respeitar a questão ética da pesquisa, ainda que não haja uma legislação explícita a respeito do uso desses dados em pesquisa. Nesse sentido, destacamos considerar os aspectos éticos em pesquisa, tanto em nossa coleta quanto nas etapas de análise e divulgação dos dados, como

um direito dos sujeitos da pesquisa. Dessa forma, a ética em pesquisa deve estar embasada “nos fundamentos éticos da dignidade humana, da liberdade e da diversidade de indivíduos e grupos sociais, assim como princípios de integridade, transparência e responsabilidade na condução da pesquisa e de seus resultados” (HERMANN, 2019, p. 22). Tendo estas considerações em vista, asseguramos que as informações obtidas através dessa pesquisa são confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação. Os dados coletados foram utilizados somente para fins de pesquisa e os resultados utilizados para publicações em artigos científicos de revistas especializadas e/ou apresentação em congressos.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas de forma presencial e remota, em caráter voluntário, gravadas e transcritas, com garantia de anonimato através do uso de nomes fictícios assegurados pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A técnica *snowball* ou bola de neve foi a abordagem escolhida para aproximação dos sujeitos da pesquisa, por permitir que os alunos indiquem nomes de outros possíveis entrevistados a partir da sua rede de contatos pessoais, como estudantes que participavam ou que já tivessem participado dos coletivos, interessados em contribuir com o tema. Foram entrevistados cinco estudantes cotistas e não cotistas do curso de Medicina da UFRJ participantes do NegreX ou que tenham participado do coletivo. Além disso, é importante ressaltar que para chegar a esses sujeitos tivemos um informante-chave. A suspensão das entrevistas ocorreu assim que estas se mostraram repetitivas, obedecendo ao critério de saturação teórica. Também foi aplicado no momento da entrevista um questionário socioeconômico com questões que versavam sobre escolaridade dos pais, modalidade de ingresso e autodeclaração de cor (Quadro 1). Submetemos o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa, que foi aprovado sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 22635519.1.0000.5286.

Quadro 1- Dados Socioeconômicos dos estudantes entrevistados

| Entrevistados | Forma de ingresso | Autodeclaração de cor/ etnia | Escolaridade dos pais | Onde cursou o Ensino Médio | Participação no NegreX |
|----------------------|--------------------------|-------------------------------------|---|-----------------------------------|-------------------------------|
| Juliana | Ampla concorrência | Parda | Graduação/ Pós-graduação | Rede privada | Participa desde 2016 |
| Thiago | Ação Afirmativa | Negro | Fundamental completo/ Fundamental incompleto | Rede pública municipal e estadual | Participa desde 2019 |
| Débora | Ação Afirmativa | Negra | Ensino médio | Rede pública | Participou em 2016 |

| Entrevistados | Forma de ingresso | Autodeclaração de cor/ etnia | Escolaridade dos pais | Onde cursou o Ensino Médio | Participação no NegreX |
|---------------|-------------------|------------------------------|-------------------------------|----------------------------|------------------------|
| | | | | municipal | |
| Amanda | Ação Afirmativa | Negra | Ensino fundamental incompleto | Rede pública | Participa desde 2019 |
| Júlia | Ação Afirmativa | Negra | Ensino médio | Rede pública | Participa desde 2016 |

Fonte: Elaboração própria.

Para a análise do *corpus* da pesquisa, optamos por utilizar noções da abordagem teórico-metodológica de Análise de Conteúdo (AC) de Laurence Bardin (1977). Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014, p. 14), resumem que:

para Bardin (2007) a análise de conteúdo se constitui de várias técnicas onde se busca descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja ele por meio de falas ou de textos. Desta forma, a técnica é composta por procedimentos sistemáticos que proporcionam o levantamento de indicadores (quantitativos ou não) permitindo a realização de inferência de conhecimentos.

De forma metafórica, Bardin (1977, p. 43) nos fala que a linguística estabelece as regras do jogo da língua e a análise de conteúdo trabalha a prática da língua, isto é, “tenta compreender os jogadores ou o ambiente do jogo num momento determinado, com o contributo das partes observadas”. E completa que a análise de conteúdo procura conhecer o que está por trás das palavras, suas significações (BARDIN, 1977, p. 43). Portanto, para Bardin (1977), a análise de conteúdo não se limita à descrição do conteúdo, mas à descoberta de outros significados de ordem psicológica, sociológica, histórica, política, etc.

O método de AC de Bardin (1977) pode ser definido por três etapas de trabalho com o material. A primeira é a pré-análise que compreende a leitura flutuante, na qual o pesquisador se deixa invadir por impressões, familiarizando-se com o material de campo, formulando e reformulando hipóteses e pressupostos (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014). De acordo com Bardin (1977), corresponde a um período de intuições, mas que se pretende transformar em sistematização das informações. Essa primeira etapa é aberta a todas as ideias e reflexões, e permite certo número de observações formuláveis. Nesta etapa, fizemos a leitura das publicações e das entrevistas realizando a decomposição do *corpus* e sua codificação em unidades, o que corresponde à segunda etapa da análise.

Na segunda etapa, que corresponde à exploração do material, buscamos delimitar as unidades de análise. Selecionamos as unidades de contexto referentes ao posicionamento dos discentes em relação aos coletivos universitários em sua formação profissional, identitárias e

política. A sistematização das unidades de contexto nos permite chegar às unidades de registro, que correspondem a um segmento de conteúdo a considerar como unidade de base; podem ser frases ou tema/palavra significativa da unidade de contexto (BARDIN, 1977). Essas unidades de registro são expressões ou palavras significativas desse conteúdo que estão relacionadas com base no referencial teórico metodológico estudado (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014).

Por fim, foram realizados o tratamento dos resultados e a interpretação das unidades, de acordo com os objetivos propostos e com as categorias elaboradas. Dessa forma, primeiro realizamos uma leitura flutuante das entrevistas realizadas e de todas as publicações do Coletivo NegreX entre 2018 e 2021. Buscamos decompor e agrupar o *corpus* da pesquisa em unidades de contexto. Depois, utilizando a ferramenta de busca de palavras no editor de textos Microsoft Word, criamos unidades de análise. No nosso caso, as categorias teóricas que orientaram o trabalho foram racismo, cotas, formação/currículo e identidade.

A interpretação dos dados foi realizada de acordo com as categorias elaboradas e com os objetivos da pesquisa, a fim de estabelecer um diálogo entre os referenciais teóricos e os dados apresentados.

2.2 A REVISÃO DE LITERATURA

Os textos que utilizamos para a construção do referencial teórico e para as demais discussões estabelecidas ao longo deste estudo foram elencados pensando em privilegiar o aspecto educativo/formativo dos movimentos sociais e os coletivos universitários como espaços político-pedagógicos. Conforme já caracterizado, consideramos neste estudo que os coletivos universitários, inseridos no conjunto de movimentos estudantis, são novas formas de organização e mobilização político-pedagógicas, e que têm influência na construção das identidades dos estudantes, formadas por diversos discursos tanto da esfera acadêmica quanto dos espaços e instâncias não formais de educação. Também buscamos trabalhos sobre o perfil socioeconômico dos estudantes de Medicina para subsidiar a discussão sobre a mudança do alunado a partir da política de cotas.

Para traçar o perfil socioeconômico e sociodemográfico dos estudantes, realizamos uma revisão de bibliografia na base *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) por ser um indexador de abrangência multidisciplinar utilizando as chaves de busca “estudante de Medicina”, “perfil do estudante de Medicina” e “Estudantes, Medicina” no título e no resumo. As mesmas chaves foram usadas para filtrar trabalhos no Google Acadêmico, utilizando o

recorte temporal entre 2000 e 2021, considerando um período de abrangência de trabalhos antes e após a implantação da política de cotas. Encontramos diversos trabalhos. Destes, foram excluídos os que tratavam da relação do estudante com aprendizagem e aspectos clínicos, éticos entre outros e foram considerados 10 trabalhos que tratavam do perfil socioeconômico e sociodemográfico dos estudantes (CARDOSO FILHO et al, 2015; FIOROTTI; ROSSONI; MIRANDA, 2010; FERREIRA et al, 2000; VERAS et al, 2020; SILVA et al, 2018; REGO et al, 2018; GUARIENTE; GUARIENTE; MORAES, 2020; SOUZA et al, 2020; PÔRTO, 2019; MINELLA, 2017).

O trabalho de revisão também incluiu a busca por estudos sobre o movimento estudantil, a fim de compreender e refletir sobre os caminhos percorridos no processo de lutas dos estudantes no Brasil e na América Latina e seus desdobramentos até os dias atuais. Para esse fim, optamos por concentrar nossas análises nos trabalhos encontrados na base SciELO devido ao grande número de produções ao longo dos anos sobre a temática. Encontramos 91 artigos utilizando o descritor “movimento estudantil”, considerando todos os índices (autor, título, resumo, financiador) e textos de todas as coleções (Brasil, Chile, Saúde pública, México, Argentina, Colômbia, etc). Após a leitura do título e do resumo, foram selecionados 48 textos que abordavam os movimentos estudantis, a juventude como ator social, lutas pela educação, análise sobre as mobilizações estudantis, atuação política dos jovens na ditadura, entre outros aspectos relacionados ao tema. Assim, foram excluídos textos que abordavam o posicionamento dos intelectuais, aspectos emocionais e memórias dos estudantes. Notamos um aumento expressivo na produção teórica acerca do assunto a partir de 2011, com picos em 2011, 2014 e 2018, o que pode ser explicado pela efervescência dos protestos e manifestações sociais e estudantis, principalmente no Chile e no Brasil nesses períodos.

Dessa forma, nossa revisão teve a contribuição de diversos estudos que apoiaram a discussão sobre o movimento estudantil no Brasil e na América Latina, bem como as novas formas de atuação política da juventude evidenciadas através dos movimentos estudantis e sociais recentes, como as ocupações secundaristas e as reivindicações dos estudantes contra a retomada de medidas neoliberais na educação nos últimos tempos (MORAES, 1989; REIS FILHO, 1998; PINTO, 2000; FÁVERO, 2006; PERICÁS, 2006; DE LA DEHESA, 2007; PIRES; MELO, 2008; DE LA CUADRA, 2008; ZIBAS, 2008; MORTADA, 2009; LEITE, 2010; ACEVEDO TARAZONA; SAMACÁ ALONSO, 2011; MÜLLER, 2011; FLEET, 2011; BRO KHOMASI, 2011; GARRETÓN et al, 2011; VALLE, 2012; RIFO, 2013; SILVA DREYER; ROMERO OCAMPO, 2013; TRONCOSO, 2013; AVENDAÑO, 2014; CÁRDENAS NEIRA, 2014; BRAGHINI, 2014; PITTS, 2014; BRAGHINI; CAMESKI,

2015; LOPEZ MORALES; CÁRDENAS NEIRA, 2015; CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016; CÁRDENAS NEIRA, 2016; VALLE, 2017; VIEIRA; VIEIRA, 2018; MARTINEZ; FARIAS, 2018; MARTINS; BARROS, 2018; HERNANDEZ SANTIBANEZ, 2018; GOMEZ; RUIZ, 2018; BLANCO, 2018; FAURÉ, 2018; BRAGGIO, 2019; CAVALCANTI, 2019; BERARDI, 2019; SANDOVAL MOYA; CARVALHO GALLARDO, 2019; PAREDES; VALENZUELA FUENTES, 2020; LILLO MUNOZ, 2020; CORSINO; ZAN, 2020; COSTA; COSTA, 2020; BERNAL VILLATE; NARANJO PATINO, 2021; MÜLLER, 2021; MOLINA, 2021; GROPPPO et al, 2021). O quadro a seguir apresenta os dados sobre os artigos da revisão.

Quadro 2 - Referências sobre movimento estudantil no Brasil e na América Latina

| Ano | Número de trabalhos | Título | Autores (as) |
|------|---------------------|--|--|
| 1989 | 1 | A mobilização democrática e o desencadeamento da luta armada no Brasil em 1968: notas historiográficas e observações críticas | <u>João Quartim de Moraes</u> |
| 1998 | 1 | 1968: o curto ano de todos os desejos | <u>Daniel Aarão Reis Filho</u> |
| 2000 | 1 | O Movimento Estudantil de Medicina e a transformação da Escola Médica | <u>Hêider A. Pinto</u> |
| 2006 | 2 | A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968 | <u>Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero</u> |
| | | Mariátegui e a questão da educação no Peru. | <u>Luiz Bernardo Pericás</u> |
| 2007 | 1 | El sexo y la revolución: la liberación lésbico-gay y la izquierda partidaria en Brasil | <u>Rafael De La Dehesa</u> |
| 2008 | 3 | Gênese do movimento estudantil na Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (1947-1959) | <u>Cidia Daniela de Oliveira Pires; Cristina Maria Meira de Melo</u> |
| | | Conflito social e movimento estudantil no Chile | <u>Fernando De La Cuadra</u> |
| | | "A Revolta dos Pinguins" e o novo pacto educacional chileno | <u>Dagmar M. L. Zibas</u> |
| 2009 | 1 | De jovem a estudante: apontamentos críticos | <u>Samir Pérez Mortada</u> |
| 2010 | 1 | Estudantes e avaliação | <u>Denise Balarine Cavalheiro Leite</u> |
| 2011 | 5 | Revolución y cultura en América | <u>Álvaro Acevedo</u> |

| Ano | Número de trabalhos | Título | Autores (as) |
|------|---------------------|---|---|
| | | Latina: el movimiento estudiantil como objeto de estudio en la historiografía colombiana y continental. | <u>Tarazona; Gabriel Samacá Alonso</u> |
| | | "Você me prende vivo, eu escapo morto": a comemoração da morte de estudantes na resistência contra o regime militar. | Angélica Müller |
| | | Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile: una perspectiva sociológica. | Nicolas Fleet |
| | | Condiciones culturales en la constitución de identidades políticas en el Chile actual: Algunas reflexiones a partir del caso del movimiento estudiantil secundario de 2006. | Naim Bro Khomasi |
| | | Movimiento social, nuevas formas de hacer política y enclaves autoritarios: Los debates del Consejo Asesor para la Educación en el gobierno de Michelle Bachelet en Chile | Manuel Antonio Garretón et al. |
| 2012 | 1 | 1968-2008: O Veja "Way of Life" | <u>Maria Ribeiro do Valle</u> |
| 2013 | 3 | Movimiento estudiantil, sistema educativo y crisis política actual en Chile. | Mauricio Rifo |
| | | ¿Qué es un movimiento social fuerte?: conceptualizaciones de la noción de fortaleza y aplicación al caso del movimiento estudiantil 2002-2011 en Chile. | Carmen Silva Dreyer; Javier Romero Ocampo |
| | | Memória e representações: a fotografia e o movimento estudantil de 1968 no México | <u>Alberto del Castillo Troncoso</u> |
| 2014 | 4 | Fracturas y representación política en el movimiento estudiantil: Chile 2011. | Octavio Avendaño |
| | | Representación de la Acción Política de los Estudiantes Chilenos: Movilización de Significados en Redes Sociales. | Camila Cárdenas Neira |
| | | A história dos estudantes "excedentes" nos anos 1960: a superlotação das universidades e um "torvelinho de situações improvisadas" | <u>Katya Mitsuko Zuquim Braghini</u> |
| | | "O sangue da mocidade está | <u>Bryan Pitts</u> |

| Ano | Número de trabalhos | Título | Autores (as) |
|------|---------------------|--|---|
| | | correndo": a classe política e seus filhos enfrentam os militares em 1968 | |
| 2015 | 2 | "Estudiantes democráticos": a atuação do movimento estudantil de "direita" nos anos 1960 | <u>Katya Zuquim Braghini</u> ; <u>Andrezza Silva Cameski</u> |
| | | Una lectura del movimiento por la educación en Chile (2011-2013) a partir de la producción de grafitis lingüísticos | Rebecca Lopez Morales; Camila Cárdenas Neira |
| 2016 | 2 | “Ocupar e resistir”: a insurreição dos estudantes paulistas | <u>Ana Paula de Oliveira Corti</u> ; <u>Maria Carla Corrochano</u> ; <u>José Alves da Silva</u> |
| | | El movimiento estudiantil chileno (2006-2016) y el uso de la web social: nuevos repertorios de acción e interacción comunicativa. | Camila Cárdenas Neira |
| 2017 | 1 | Müller, Angélica. O Movimento Estudantil na resistência à Ditadura Militar (1969-1979) | Maria Ribeiro do Valle |
| 2018 | 7 | Intensidades, excepcionalidades e violência – as leis “modernizadoras” da educação no Brasil em 1968. | Beatriz de Moraes Vieira; Rafael Barros Vieira |
| | | Formas de inclusión-exclusión en el sistema educativo chileno: el movimiento estudiantil secundario 2006-2011. | Elia Gutiérrez Martínez; Raúl Zamorano Fariás |
| | | Influências do Parlamento Jovem Brasileiro no comportamento político dos egressos: análise da autopercepção dos jovens participantes | Lúcio Meireles Martins; Antonio Teixeira de Barros |
| | | Youth Activism in Chile: from urban educational inequalities to experiences of living together and solidarity. | Ivette Hernandez Santibanez |
| | | El acceso irrestricto de estudiantes a las universidades argentinas a través de los discursos de la prensa diaria (1982-1983). | Sara González Gomez; Guillermo Ramón Ruiz |
| | | Malas relaciones: prensa y movimiento estudiantil universitario en Chile a fines de la dictadura e inicios de la transición democrática (c. 1988 - c. 1998). | Pablo Toro Blanco |
| | | El 2011 estudiantil chileno como | Daniel Fauré |

| Ano | Número de trabalhos | Título | Autores (as) |
|--------------|---------------------|---|---|
| | | desafío analítico para las ciencias sociales: hacia la construcción de una nueva matriz para leer los movimientos (2001-2011 y más allá). | |
| 2019 | 4 | A gênese da reforma universitária brasileira. | Ana Karine Braggio |
| | | Movimento Ocupa em Pernambuco: por um diálogo estimulado na Educação. | Ana Claudia Dantas Cavalcanti |
| | | El joven actor político en América Latina: un análisis de política y juventudes en Argentina, Chile y Uruguay. | Adrián Berardi |
| | | Una generación «sin miedo»: análisis de discurso de jóvenes protagonistas del movimiento estudiantil chileno | Juan Sandoval Moya; Valeria Carvalho Gallardo |
| 2020 | 4 | ¿No es la forma? La contribución político-cultural de las luchas estudiantiles a la emergencia del largo octubre chileno. | Juan Pablo Paredes; Katia Valenzuela Fuentes. |
| | | Política, cuerpo y escuela: expresiones feministas en el marco del Movimiento Estudiantil Secundario 2011-2016 en Chile | Daniela Lillo Munoz |
| | | Juventude negra, Ensino Médio e democracia: a luta pela escola | Luciano Nascimento Corsino; Dirce Djanira Pacheco Zan |
| | | Atuação do Movimento Estudantil da Universidade Federal de Alagoas no processo de redemocratização do Brasil. | Regina Couto da Costa; Laís de Miranda Crispim Costa. |
| 2021 | 4 | El movimiento estudiantil en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia | Sandra Liliana Bernal Villate; Diego Eduardo Naranjo Patino |
| | | O "acontecimento 1968" brasileiro: reflexões acerca de uma periodização da cultura de contestação estudantil. | Angélica Müller |
| | | Estudantes lutando pela liberdade: a resistência e o combate à ditadura, Piracicaba/SP - 1964 a 1982. | Rodrigo Sarruge Molina |
| | | Ocupações no Espírito Santo em 2016: a adolescência, o protesto e as práticas formativas. | Luís Antonio Groppo et al. |
| Total | 48 | | |

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da SciELO.

Para refletir sobre os coletivos universitários como espaços político-pedagógicos, nos apropriamos de algumas discussões sobre a juventude e sobre o caráter educativo dos espaços de educação não formais. Também realizamos uma busca com o descritor “coletivos universitários” no google acadêmico e encontramos 12 textos. Após a leitura do título e do resumo, foram considerados 10 textos (AMARAL, 2014; CAIXETA, 2016; MARIA; GIACOMINI, 2018; DE MEDEIROS et al, 2018; COSTA, 2019; PEREZ, 2019; SANTOS JÚNIOR et al, 2019; AMARAL; NAVES, 2020; PEREZ; SOUZA, 2020; GUIMARÃES; RIOS; SOTERO, 2020), sendo excluídos os textos que abordavam projeto de pesquisa e os coletivos de cultura. Buscamos a mesma palavra-chave na Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações e encontramos um texto (SARAIVA, 2019). Também utilizamos alguns textos indicados como referência para pensar a teorização sobre os coletivos e suas relações com os novos movimentos sociais e formas de atuação política no Brasil e no Chile (MIGLIORIN, 2012; RIFO, 2013; GROPPPO, 2017; GROPPPO et al, 2020) e sobre suas práticas político-pedagógicas (RIZZO, 2021).

Nesse sentido, evidenciamos poucos trabalhos que tratam especificamente dos coletivos universitários. Chamamos atenção também para a prevalência de textos que tratavam do sentido político desses coletivos e sua organização, apesar de ter encontrado na literatura trabalhos que abordavam a sua função educadora. Destacamos também a dificuldade em encontrar literatura com enfoque em novas culturas estudantis na Medicina e dados sobre o curso na UFRJ como dificultantes deste estudo.

3. DOS MOVIMENTOS ESTUDANTIS TRADICIONAIS AOS COLETIVOS UNIVERSITÁRIOS

Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade não de determinação. Se a realidade fosse assim porque estivesse dito que assim teria de ser não haveria sequer por que ter raiva. Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo pré-dado, mas um desafio, um problema. A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos.

- Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia (2018, p. 73, 74).

Apoiada nas palavras de Freire (2018), começo pela raiva. Não a raiva em si, mas pelo direito à raiva; raiva pela negação dos direitos básicos, pela negação da vida, pela negação política que estamos vivendo na sociedade brasileira. Raiva da neutralidade, do fantasma apartidário, do positivismo que transforma trajetórias em números. Mas a partir dessa indignação também podemos pensar em tempos de possibilidades, de lutas e movimentos sociais contra a desigualdade enraizada na nossa história.

A desigualdade é um problema que vem se acirrando historicamente no Brasil, onde uma grande parcela da população não tem garantidos os direitos básicos, como saúde, educação e trabalho. Contudo, para além do aspecto econômico, a desigualdade está também atrelada a fatores como a raça/etnia, o gênero, entre outros. Por muito tempo as desigualdades sociais foram relacionadas primeiramente às questões de desigualdade de renda, colocando o capital no centro do debate político e econômico. No entanto, a partir dos anos 1980 o Movimento Negro – surgido de forma clandestina desde o período escravagista – ganha força para questionar as desigualdades de classe social, introduzindo a variável de raça para pensar a exclusão dos negros e negras da política, dos mais altos cargos trabalhistas e do ensino superior. Esse movimento foi importante para questionar o aclamado mito da democracia racial no Brasil e expor a marginalização da população negra.

A partir desse momento, muitas conquistas foram alcançadas, dentre elas o reconhecimento do fator “cor” como importante indicador de desigualdade de oportunidades e a denúncia da falácia da meritocracia. Entretanto, após muitas conquistas dos movimentos progressistas, vemos voltar à tona discursos a favor do mérito, exaltando a miscigenação folclórica da população brasileira. O próprio discurso de posse presidencial de Jair Bolsonaro em 2019 evidenciou seu apoio ao mérito e esforço individual como caminho para a justiça social (GOV, 2019).

Esse discurso, exaltando o mérito como forma mais eficaz de acesso e sucesso educacional, revela uma ênfase nas políticas neoliberais iniciadas nos anos 1990. Entre os principais indícios de uma “nova” onda desse conservadorismo político podemos destacar a Medida Provisória nº 746 de 2016 que institui, entre outras medidas, uma reforma curricular no Ensino Médio que pode acirrar as desigualdades educacionais, bem como o emprego de professores com “notório saber” e o Projeto de Lei Escola Sem Partido, que defende uma escola transmissora de conteúdo, sem valores de qualquer tipo – “sem ideologia”–, reduzindo o ensino à transmissão de conteúdos e dificultando a produção das subjetividades dos alunos como sujeitos em sala de aula, como analisou o professor Fernando Penna (PENNA, 2017).

A proposta de reforma do ensino médio brasileiro promove uma dupla proposição de ensino propedêutico e ensino profissional, o que não acarretaria na correção dos problemas do ensino médio e conduziria os estudantes para o mercado de trabalho distanciando-os de uma nova perspectiva formativa; a educação estaria a serviço dos interesses econômicos, como analisou Cavalcanti (2019). Tais manobras políticas são ameaças à liberdade e autonomia pedagógicas, mordanças antidemocráticas que pretendem transformar a escola em uma máquina reprodutora, forjar mentes e identidades coletivas, unitárias, homogêneas. Assim é que assistimos, não sem resistência, à volta da educação bancária tão denunciada por Paulo Freire, à ressurreição do projeto de colonizar todas as formas de ser e estar no mundo: a colonização da cultura, da educação e da saúde.

A conjuntura em que vivemos é de perda de direitos da classe trabalhadora, reformas políticas como a da previdência social, flexibilização do trabalho e, principalmente, de uma política que se anuncia simpática e toma medidas voltadas às privatizações, o que é muito preocupante do ponto de vista do alcance de uma sociedade democrática e menos assimétrica. No campo da saúde, especialmente, vemos o povo brasileiro perder o acesso a esse direito social a partir da demissão de profissionais da saúde e fechamento das clínicas da família no Rio de Janeiro, do fim do acordo e contrato com os médicos cubanos que atuavam no Programa Mais Médicos, do sucateamento do Sistema Único de Saúde (SUS).

Mais especificamente, no plano da educação em saúde, a tentativa de recolonização do Ensino Superior começa a manifestar seus primeiros sinais. Os brancos das elites que ocupavam tradicional e historicamente a “Universidade do Brasil” (atual UFRJ) podem repovoar os cursos de alta demanda como no momento de sua fundação. A ameaça das minorias nesse território (que foi conquistado) pode estar com os dias contados a depender

das narrativas do ex-ministro da Educação Abraham Weintraub – segundo o qual “não existe povo negro, existe brasileiro de pele escura”¹.

Não são poucos os retrocessos. Vemos surgir discursos que invisibilizam o racismo e que apostam em uma perspectiva assimilacionista, em uma identidade moderna universal que descaracteriza as diferenças e assimetrias de poder. A linguagem da ordem é a dos números em toda sua positividade: índices de avaliações internas e externas e rankings mundiais são os termômetros para medir a qualidade da educação. Nesse cenário, os movimentos sociais, hoje com risco de serem criminalizados, atuam como pilares que brigam pelo direito de exercício das liberdades democráticas, pelo direito à diferença, e principalmente pela inclusão social das minorias.

Não nos parece possível abordar os movimentos estudantis ignorando os movimentos sociais. Como um processo político-social, os movimentos sociais não estão isolados da conjuntura econômica e sociocultural, mas estiveram historicamente relacionados a lutas pela conquista e garantia dos direitos políticos, sociais e civis. A atuação e existência dos movimentos sociais são importantes na medida em que realizam diagnósticos para construir propostas; olham para o passado histórico a fim de compreender a realidade e desigualdades que infringem determinados grupos sociais. Os movimentos constroem redes de colaboração, ações coletivas que agem como resistência à exclusão histórica: nas palavras de Touraine “Eles expressam energias de resistência ao velho que oprime ou de construção do novo que liberte” (GOHN, 2011, p. 336). No mesmo sentido, as pesquisas sobre estudantes universitários no Brasil vêm abordando uma perspectiva política e social, destacando seu ativismo político que, ao longo da história, se fundiu aos movimentos sociais na luta por direitos sociais e civis através de movimentos organizados que tiveram impacto na vida e na cultura nacional, marcando também a produção de conhecimento na América Latina sobre sua práxis (LEITE, 2010).

Ainda que a produção teórica sobre os movimentos sociais tenha ocupado a agenda de pesquisadores desde os anos 1970 no Brasil – principalmente com a abertura e ativação de associações e entidades científicas que passaram a debater os problemas socioeconômicos e sociais e incluir os grupos sociais envolvidos – o papel educativo das mobilizações dos grupos ainda é recente na área da Educação, causando até espanto nos mais conservadores. Essa dimensão educativa dos movimentos sociais, entendida aqui como uma educação não formal,

¹Weintraub critica Talíria Petrone: “Não existe povo negro, existe brasileiro de pele escura”. Geledés. Instituto da Mulher Negra. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/weintraub-critica-taliria-petrone-nao-existe-povo-negro-existe-brasileiro-de-pele-escura/>>.

se dá tanto na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais quanto no interior do próprio movimento através das práticas e ações do grupo (GOHN, 2011).

Pelo exposto, consideramos neste estudo que os movimentos sociais são mobilizações fundamentais na luta por direitos que foram conquistados historicamente e hoje se encontram sob ameaça. Da mesma forma, os movimentos estudantis também formaram uma frente importante de luta tanto em pautas da sociedade quanto em pautas estudantis mais específicas. Diversas entidades estudantis foram protagonistas em várias lutas, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), conforme comentado adiante. Observamos que novas formas de organização dividem espaço com as entidades estudantis mais tradicionais: os coletivos universitários, foco do presente estudo.

Os coletivos estão inseridos no conjunto de movimentos estudantis e podem ser entendidos como novas formas de mobilização social e político-pedagógica, na medida em que compartilham saberes em suas ações coletivas que podem ter vários desdobramentos na construção das identidades dos estudantes, construídas por diversos discursos tanto da esfera acadêmica quanto dos espaços e instâncias não formais de educação.

Nesse sentido, a educação pode ser vista como um processo mais amplo, que envolve várias dimensões além do conteúdo formal, pois “ensinar não é transmitir conteúdos”. Essa suposta e aparente neutralidade dos conhecimentos aliena e reflete um *status quo* da sociedade, reflete algo posto e, portanto, imutável. Dessa forma, a educação que promove a memorização mecânica dos conteúdos não forma, domestica, e essa é a verdadeira doutrinação. Assume a ideologia fatalista do discurso neoliberal que expropria as classes populares de sua vocação para o Ser Mais, tornando-as pacientes condicionadas à própria sorte. Ensinar exige a consciência do condicionamento, mas não da determinação. E por ter consciência do inacabamento é que se torna possível ir além das margens (FREIRE, 2018).

Assim, no momento de ataque ao trabalho docente, assumir e reconhecer o protagonismo dos estudantes e a construção de saberes que se opera no engajamento com os coletivos universitários reflete a importância de pensar uma possibilidade de formação crítica. Reafirmar a necessidade dessa formação dos estudantes é um caminho cada vez mais imprescindível nestes tempos sombrios de ataque às liberdades, de relações antidialógicas, de pedagogias da intolerância e de veiculação antiética.

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro

em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível” (FREIRE, 2018, p. 57).

Como espaço de convivência de identidades plurais, as universidades apresentam novas formas de expressão política capazes de desestabilizar comportamentos socialmente esperados, de lutar pela liberdade e por um espaço público de discussão dos problemas sociais e raciais. As novas identidades estudantis que ingressaram a partir da política de cotas também se enquadram nesse contexto de lutas por direitos sociais, principalmente pela manutenção das políticas de acesso e permanência no ensino superior.

No contexto de retrocesso em que se discute a legalidade de direitos historicamente conquistados, como o direito à educação pública e de qualidade e a eficácia de políticas públicas como a política de cotas, retomar brevemente a história dos movimentos estudantis nos ajuda a compreender as narrativas de luta em prol desses direitos. Direitos estes que continuam sendo constantemente ameaçados pela onda fascista de construção de um discurso antidemocrático travestido de patriotismo. Pensar a partir dos movimentos estudantis é pensar uma dupla importância: primeiro, longe de pretender verdades absolutas, os movimentos são, antes de tudo, resultado de disputas e conflitos socioeconômicos, políticos e culturais; segundo, são formativos das identidades na medida em que constroem saberes e práticas nas suas ações coletivas.

Reconhecendo a ampla produção teórica acerca dos movimentos sociais, focamos neste trabalho nos movimentos estudantis na América Latina para refletir sobre seu caráter formativo/ educativo para os estudantes. Situamos a seguir os movimentos estudantis no contexto dos movimentos sociais da juventude de luta contra modelos hegemônicos de formação e valores tradicionais do *status quo* universitário.

3.1. OS MOVIMENTOS ESTUDANTIS: BREVE HISTÓRICO NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA

Na pauta dos movimentos sociais, é importante destacar e situar a luta dos movimentos estudantis na América Latina em prol dos direitos sociais, especialmente da educação. Dentre esses movimentos, podemos destacar a Revolta dos Pinguins no Chile e as ocupações em universidades – principalmente públicas – do Brasil por demandas de melhoria do ensino, contra as reformas educacionais, desvio de verbas públicas e corrupção. Os movimentos ancorados nas pautas identitárias também fizeram parte desta agenda de lutas por direitos, como os movimentos das mulheres e de lésbicas, gays, bissexuais, travestis,

transexuais, transgêneros e simpatizantes (LGBTTTTS), em diferentes formas, desde mobilizações por visibilidade até pressões por meio de políticas públicas (GOHN, 2011, p. 340-341).

O movimento dos estudantes merece destaque neste estudo, pois é parte integrante da história política e social na América Latina. No Brasil, a história mais evidente dos movimentos sociais estudantis foi desenhada desde os anos 60, passando pelas Diretas Já de 1984 e pelos Caras Pintadas de 1992, até as novas formas de ação e expressão políticas atuais, com ocupações em órgãos administrativos da universidade e de escolas por estudantes do ensino médio (GOHN, 2016).

Todavia, apesar do histórico de movimentos estudantis, a defesa da juventude como agente de transformação social e política é um fenômeno recente, como afirma Jaime Pensado (2012). Na virada do século XX, a juventude passa a ser entendida pelos estudantes como uma identidade coletiva positiva, apresentando em suas crenças e agência várias ideologias, criando espaços de debates, “universidades populares”, lutando contra frentes conservadoras e a favor da autonomia universitária, como apresentamos a partir de breve histórico.

Entre o final do século XIX e as duas primeiras décadas do século XX, vemos surgir a voz da juventude contra o positivismo como princípio orientador do progresso humano, chamando intelectuais influentes da América Latina para esta questão. Nesse cenário, o ensaio “Ariel”, publicado em 1900, do escritor uruguaio José Enrique Rodó surge evocando a juventude como uma “ideia heroica e como o futuro promissor” (PENSADO, 2012), a lutar contra a hegemonia e utilitarismo norte-americanos, a construir sua identidade cultural a partir da América Latina e não de matrizes imperialistas:

La concepción utilitaria, como idea del destino humano, y la igualdad em lo mediocre, como norma de la proporción social, componen, íntimamente relacionadas, la fórmula de lo que ha solido llamarse, en Europa, el espíritu de americanismo. Es imposible meditar sobre ambas inspiraciones de la conducta y la sociabilidad, y compararlas con las que les son opuestas, sin que la asociación traiga, con insistencia, a la mente la imagen de esa democracia formidable y fecunda que, allá el Norte, ostenta las manifestaciones de su prosperidad y su poder, como una deslumbradora prueba que abona en favor de la eficacia de sus instituciones y de la dirección de sus ideas. Si ha podido decirse del utilitarismo que es el verbo del espíritu inglés, los Estados Unidos pueden ser considerados la encarnación del verbo utilitario. Y el Evangelio de este verbo se difunde por todas partes a favor de los milagros materiales del triunfo. Hispanoamérica ya no es enteramente calificable, con relación a él, de tierra de gentiles. La poderosa federación va realizando entre nosotros una suerte de conquista moral. La admiración por su grandeza y por su fuerza es un sentimiento que avanza a grandes pasos el espíritu de nuestros hombres dirigentes, y aún más, quizá, en el de las muchedumbres, fascinables por la impresión de la victoria. [...] Tenemos nuestra nordomanía. Es necesario ponerle límites que la razón y el sentimiento señalan de consuno. (RODÓ, 2003, p. 26)

El cuidado de la independencia interior - la de la personalidad, la del criterio- es una principalísima forma del respeto propio. Suele, en los tratados de ética, comentarse

precepto moral de Cicerón, según el cual forma parte de los deberes humanos el que cada uno de nosotros cuide y mantenga celosamente la originalidad de su carácter personal, lo que haya en él que lo diferencie y determine, respetando, en todo cuanto no sea adecuado para el bien, el impulso primario de la Naturaleza, que ha fundado en la varia distribución de sus dones orden y el concierto del mundo. Y aún me parecería mayoral imperio del precepto si se le aplicase, colectivamente, al carácter de las sociedades humanas. Acaso oiréis decir que no hay un sello propio y definido, por cuya permanencia, por cuya integridad debe ponerse, en la organización actual de nuestros pueblos. Falta tal vez, en nuestro carácter colectivo, el contorno seguro de la «personalidad». Pero en ausencia de esa índole perfectamente diferenciada y autonómica, tenemos -los americanos latinos- una herencia de raza, una gran tradición étnica que mantener, un vínculo sagrado que nos une a inmortales páginas de la historia, confiando a nuestro honor su continuación en lo futuro. El cosmopolitismo, que hemos de acatar como una irresistible necesidad de nuestra formación, no excluyen el sentimiento de fidelidad a lo pasado ni la fuerza directriz plasmante con que debe el genio de la raza imponerse la refundición de los elementos que constituirán el americano definitivo del futuro. (RODÓ, 2003, p. 27)

Pensado (2012) argumenta que, para os jovens que tomaram “Ariel” como manifesto político, os sonhos utópicos de um futuro incluían evitar as consequências prejudiciais do darwinismo social e os dogmas da ciência positivista, que eles consideravam enraizados no sistema educacional latino-americano. O escritor argentino Manuel Ugarte, o mexicano José Vasconcelos e Pedro Henríquez Ureña da América Central também viam a juventude de uma forma semelhante como uma identidade coletiva promissora capaz de adotar uma visão mais crítica (PENSADO, 2012).

Os ideais de justiça social e independência que parecem orientar todas as lutas estudantis até os dias atuais ganharam força entre os jovens latino-americanos principalmente a partir das revoluções bolchevique e mexicana (1917-1920). Não somente os de justiça social, mas os ideais clássicos franceses *Liberté, Égalité, Fraternité*, que inspiraram muitas revoluções tal como a bolchevique, parecem traduzidos atualmente nos movimentos sociais pelo princípio da autonomia (autonomia de inserção na sociedade, de inclusão social, de autodeterminação), da justiça social e solidariedade, respectivamente (GOHN, 2011, p. 337), mobilizando e alimentando o que Jaime Pensado chamou em 2012 de “sonhos utópicos” de uma juventude por uma educação e sociedade mais democráticas.

Apesar da onda de esperança elevada pelas revoluções, a Primeira Guerra Mundial e a depressão econômica de 1929 despertaram um sentimento de dúvida em um número crescente de estudantes universitários. Nessa conjuntura de instabilidade, o escritor argentino José Ingenieros teve um importante papel, ao convocar os jovens latino-americanos a abraçarem um sentimento de solidariedade que poderia ser alcançado através de universidades latino-americanas mais democráticas, que não estivessem a serviço das elites (PENSADO, 2012). Os universitários argentinos ouviram a voz do escritor e lançaram em 1918 o manifesto de

Córdoba, exigindo maior liberdade acadêmica, autonomia universitária e representatividade estudantil através da criação de organizações em conselhos de professores (estes últimos considerados corruptos e autoritários), incitando os “homens livres” do continente a uma profunda renovação do meio acadêmico e incentivando a educação popular. Esse movimento, caracterizado pela insurgência dos jovens contra a cátedra e a opressão, culminou em vitórias importantes, como a autonomia universitária e a igual divisão de poder entre estudantes, professores e ex-alunos dentro das universidades, incentivando a Reforma Universitária no Peru em 1919 (LEITE, 2010; PENSADO, 2012; PERICÁS, 2006). No Uruguai, em Cuba, na Venezuela, no Chile, no Peru, no México e na Colômbia logo foram instauradas greves estudantis semelhantes pela conquista da autonomia universitária. (PENSADO, 2012). Leite (2010) destaca a Reforma de Córdoba como um marco importante na literatura para a compreensão sobre a politização dos estudantes:

Desde então, os estudantes latinoamericanos foram entendidos na literatura pertinente como jovens politicamente ativos e influentes nas decisões universitárias e na sociedade. Pelo status social e político de suas origens familiares, pela sua classe social, estes jovens desempenhavam uma liderança incontestada nos países recém-saídos dos véus coloniais. Experimentava-se a construção de democracias próprias ao novo mundo. (LEITE, 2010, p. 15).

Os estudantes universitários latino-americanos também organizaram discursos públicos, conferências internacionais, fundaram sociedades estudantis, universidades populares e fizeram publicações que indicavam preocupação com os problemas políticos e socioeconômicos da sociedade. Nesses novos espaços de debate, a educação e as eleições presidenciais tomaram o centro das preocupações. Nesses congressos, os jovens compartilhavam uma desconfiança do imperialismo e insatisfação com a exploração dos recursos naturais na América Latina e com a influência dos Estados Unidos em Cuba, Porto Rico, Nicarágua e República Dominicana por parte dos norte-americanos, como aponta Pensado (2012). Essa onda de ativismo iniciada pelos universitários da década de 1920 garantiu a autonomia universitária em toda a América espanhola (PENSADO, 2012).

Segundo Pensado (2012), nos anos 60, com a Revolução Cubana e o surgimento de novos líderes icônicos, incluindo Fidel Castro, Che Guevara, Mao Tsé Tung, Patricio Lumumba, Herbert Marcuse e Camilo Torres, um sentido de “libertação” surge com ares de revolução e violência reacionária entre os universitários. Com ideários “arielistas”, o termo libertação se refere ao posicionamento contrário ao capitalismo, mas também significava uma libertação cultural do imperialismo, possibilitando estilos de vida alternativos e novos espaços contraculturais de expressão (PENSADO, 2012). O autor ressalta que a nova cultura estudantil que surgiu na década de 1960 contou com a participação dos jovens no crescente

movimento feminista, com a defesa da autonomia universitária, avaliação da importância da ideologia e com o questionamento dos valores e normas “tradicionalistas”.

Os acontecimentos a nível mundial que se sucederam na década de 1960 foram exemplos de novas práticas políticas, resistências e lutas contra as autoridades instituídas, a exemplo do movimento jovem estudantil mexicano, uruguaio e argentino (BERARDI, 2019). Apesar das diferenças entre as gerações juvenis, existem muitas pontes que as unem como o protagonismo de uma mudança que desafia o *status quo*, a capacidade de gerar alianças dentro e fora das juventudes, e a criação de novas formas de ação que trazem a ocupação e ressignificação do espaço público, conforme explicitado por Berardi (2019).

As tensões dessa década ocorreram nas formas de barricadas de rua, teatro de guerrilha e assembleias, especialmente durante 1968. Ocorreram confrontos violentos na Praça das Três Culturas de Tlatelolco, na cidade do México em 02 de outubro de 1968, com milhares de estudantes detidos e mais de trezentos mortos em um massacre comandado pelo governo, por questionar o regime mexicano de Estado de um partido único (TRONCOSO, 2013), além de outros confrontos nas ruas de Bogotá, São Paulo, Buenos Aires, Guatemala, Quito e Lima, como indica Pensado (2012). Conforme o autor, os estudantes exigiram o fim das crescentes ditaduras militares, abraçaram os ensinamentos da Teologia da Libertação e protestaram contra a brutal Guerra no Vietnã, influenciando outras revoltas juvenis na Europa e nos Estados Unidos. Participaram também de vários movimentos artísticos para romper as correntes do colonialismo, expuseram o abismo econômico e as desigualdades de poder (PENSADO, 2012). Assim, em 1971 na Colômbia, a esquerda estudantil encontrava-se articulada com organizações sindicais para buscar estratégias de enfrentamento às políticas internacionais que consideravam um risco à privatização da universidade pública, contra a influência de investimentos de organizações norte-americanas e a favor da autonomia universitária (BERNAL VILLATE; NARANJO PATINO, 2021).

No Brasil, as tensões que se colocavam na década de 1960 diziam respeito ao inconformismo contra o regime autoritário de governo. Não só os protestos estudantis, mas a arte também desempenhou um papel importante como instrumento de luta contra o regime militar no Brasil. Os membros dos Centros Populares de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE) encenavam peças em portas de fábricas e sindicatos para conquistar trabalhadores para a luta política e sonhavam criar uma arte popular revolucionária. Vários compositores brasileiros foram censurados e exilados ao denunciar a fome em campos de grandes plantações, os choros de Marias e Clarices e o cálice amargo do sangue dos porões da ditadura.

Os movimentos estudantis brasileiros ficaram enfraquecidos até 1968, quando a luta dos estudantes se associou à luta contra o regime militar. De acordo com Moraes (1989) e Fávero (2006), em relação a outras manifestações sociais, a mobilização de massas de 1968 contra a ditadura no Brasil teve como diferencial a presença do movimento estudantil (tanto das escolas secundárias, quanto das faculdades), que teve o mérito de despertar uma tomada de consciência nacional, impulsionando diversas passeatas, inclusive a famosa Passeata dos Cem Mil ocorrida em 26 de Junho de 1968 no Rio de Janeiro contra a truculência da polícia.

Para além das manifestações de massa, o movimento estudantil se desenvolveu caracterizado por protestos em prol de demandas internas como a invasão da Congregação da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP) pelos “excedentes” do vestibular para exigir concessão de vagas em março de 1968 (MORAES, 1989). Os excedentes eram alunos que alcançavam a média exigida no vestibular, mas não conseguiam vagas porque o número que aprovados excedia o número de vagas disponíveis. Essa “crise educacional” se estendeu ao longo dos anos 1960 e desencadeou uma série de movimentos estudantis de contestação contra a barreira que se colocava entre a multidão de estudantes e o nível superior, como apontou Braghini (2014, p. 125). Também o XX Congresso da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) que teve Che Guevara como presidente de honra *post mortem*, mostra uma forte militância dos estudantes de ensino médio (MORAES, 1989).

Reis Filho (1998) colocou os estudantes no centro do palco do cenário político e econômico de 1968. Leite (2010) afirma que os anos 1968 viram manifestações em todo o mundo:

No dia 6, mais de 20 mil estudantes saíram às ruas de Paris e 422 pessoas foram presas. A população apoiou os estudantes e 50 mil pessoas formaram a famosa “noite das barricadas” em luta contra a gendarmerie. Diz-se a propósito sobre a intensidade destes movimentos que as manifestações e as revoltas estudantis de 68 podem ter mudado o mundo. Elas explodiram na França que viveu os mais “famosos” e conhecidos momentos. Porém, as manifestações se fizeram perceber ao longo de todo aquele ano de 1968 em vários outros países - pela Espanha (janeiro), Bélgica e Itália (fevereiro), Itália, Polônia, Espanha e Japão (março), Alemanha, Itália, Etiópia, USA (abril), Tchecoslováquia, Argentina, Sudão, Bélgica, Senegal, Itália e a França (maio), Iugoslávia, Itália, Uruguai (junho), México (julho), Guatemala, México e USA (agosto), Usa e México (setembro), México e Canadá (em 2 de outubro de 1968 com 400 estudantes mortos na praça das 3 Culturas) Itália, Egito, Espanha (novembro) e USA novamente (dezembro). (LEITE, 2010, p. 18-19).

Acevedo Tarazona e Samaca Alonso (2011) comentam que, a nível continental, as décadas de sessenta e setenta guardam uma característica dos movimentos estudantis, qual seja, a profunda relação dos estudantes com os discursos e os grupos políticos de esquerda,

aspecto pouco privilegiado nas análises sobre o movimento estudantil em 1968. Essa associação política é explicada por Pitts (2014) ao mostrar que muitos dos estudantes perseguidos pela repressão militar eram filhos de políticos, inclusive daqueles que apoiaram o regime militar. Os militares estavam mirando “a elite privilegiada que, apesar de sua rebeldia juvenil e de sua hostilidade em relação à política corrente, viria a assumir o seu lugar de direito como liderança do Brasil” (PITTS, 2014, p. 58); os militares estavam operando ataques à manutenção dos privilégios da classe política e a sua classe social, o que explicaria o apoio político recebido pelos estudantes.

Essa elite, que tinha acesso ao ensino superior, foi fundamental para a formação da indignação política contra as estruturas vigentes, o que guardava contradição com sua origem de berço. Leite (2010) chama atenção para o fato de que as primeiras experiências políticas dos estudantes – que culminariam na fundação da UNE – surgiram com a criação dos cursos jurídicos de Olinda e São Paulo em 1927 e 1928, a partir de novas ideias filosóficas, culturais e políticas vindas dos filhos da elite, como as ideias da abolição da escravatura e democratização do ensino, por exemplo. Em 1929 foi criada a Casa do Estudante no Rio de Janeiro, semente da atual UNE, cuja participação na vida política brasileira era percebida como perigosa aos interesses governamental-conservadores (LEITE, 2010).

No mesmo sentido, Braggio (2019) comenta que a gênese do movimento estudantil no Brasil apresenta relação com o ideário de reforma universitária no final dos anos 1920, apesar de ter um ponto mais expressivo e combativo na década de 1960. Muito influenciada pelo Manifesto de Córdoba, a reforma universitária latino-americana tem início com as reivindicações dos estudantes argentinos que reclamavam um novo perfil para a universidade, associado ao pensamento latino-americano, anti-imperialista e livre do sistema de educação importado dos países europeus (BRAGGIO, 2019). O Manifesto de Córdoba atingiu o Brasil de forma limitada na década de 1920, visto que até então não havia uma organização estudantil nacional e as organizações de ensino superior eram regionais, refletindo o caráter descentralizado do sistema educacional (BRAGGIO, 2019; COSTA; COSTA, 2020). Mas ainda de acordo com Braggio (2019), o movimento estudantil argentino inspirou os estudantes brasileiros a lutarem pela fundação de instituições universitárias. Os estudantes brasileiros fundaram assim a UNE em 1937, entidade máxima de representação estudantil, com caráter amplo e nacional e, nos anos 1960, “conseguiram articular força social na defesa de suas reivindicações sobre a reforma universitária” (BRAGGIO, 2019, p. 3).

De acordo com a autora, em agosto de 1928, surgiu o primeiro movimento dos estudantes brasileiros por uma universidade democrática com a criação do Comitê Central

Pró-Reforma Universitária na Universidade do Rio de Janeiro – primeira instituição oficial que reunia a Escola Politécnica, a de Medicina e uma Faculdade Livre de Direito, sendo instituições agregadas e não integradas; em 1929, outro comitê intitulado Pró-Democracia Universitária foi fundado e coordenado pelo professor da Faculdade de Medicina Bruno Lobo, grande expoente na defesa da reforma universitária (BRAGGIO, 2019). Com apoio dos estudantes de direito e de medicina, o comitê elaborou o “Manifesto aos Estudantes Brasileiros”, com o objetivo de explicitar a necessidade pela reforma universitária, colocando a juventude universitária como responsável pela renovação, citando como exemplos os feitos dos estudantes argentinos e chilenos (BRAGGIO, 2019). Tal documento,

assim como o argentino, reivindicou uma instituição voltada para os pensamentos contemporâneos e científicos, que não fosse dogmática, anacrônica, com estrutura medieval, moldando seres dependentes e criando ‘gerações defuntas’ [...] Querendo unir os estudantes de todo o Brasil para a causa, o manifesto citou a frase do professor Rodó, ‘renovar-se ou morrer’ [...]. (BRAGGIO, 2019, p. 11).

Especificamente no curso de Medicina, é importante citar que as Ligas Acadêmicas também foram associações importantes que questionaram o ensino universitário e a aplicabilidade de seus conteúdos já na década de 1920, quando surgiu a primeira Liga brasileira na Faculdade de Medicina da USP, chamada “Liga de Combate à Sífilis”, criada por estudantes para intervir médica e socialmente em uma questão de saúde pública da época, como mostrou Hamamoto Filho (2011). Na década de 1990 e início do século XXI houve uma acentuação no número de Ligas em todo Brasil, o que coincide com os períodos de reformas curriculares e com forte debate sobre o perfil do egresso de medicina (HAMAMOTO FILHO, 2011).

Mas é principalmente durante a ditadura do Estado Novo implementado por Getúlio Vargas que o meio acadêmico se apresenta mais agitado por uma reforma universitária; criou-se então, o Centro de Estudantes Livres com o intuito de centralizar as questões sobre a reforma (BRAGGIO, 2019). Nesse contexto, é criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública e é promulgado o decreto nº 19.851 em 1931, permitindo a representação de estudantes no Conselho Universitário através do presidente do Diretório Central dos Estudantes (DCE), criado também por esse decreto (BRAGGIO, 2019, p. 14).

Assim, inspirados nos estudantes de Córdoba, os estudantes brasileiros começam a lutar e conquistar espaços institucionais para expressar suas reivindicações. Como concluiu a autora, essas condições conduziram a um amadurecimento político dos estudantes para a fundação da UNE em 1937 e de seu reconhecimento oficial em 1938, através do “Plano de sugestões para uma reforma educacional brasileira”, documento que encaminhou sugestões de

mudanças no sistema educacional (BRAGGIO, 2019). A UNE só alcançou maturidade quanto ao ideal de democratização com a gestão de uma frente nacionalista em 1959, que consolidou a relação entre estudantes e trabalhadores, resultando em muitos trabalhadores graduados que colocaram seus saberes a favor do proletariado (MARIÁTEGUI, 2007 *apud* BRAGGIO, 2019, p. 21), rompendo em certa medida, o caráter elitista do ensino superior.

Porém, longe de representar um todo monolítico, o movimento estudantil tinha suas contradições internas, não significando um grupo homogêneo e progressista. Inclusive antes da instalação do regime ditatorial de 1964, a direita liberal ganhou por voto o controle da União Metropolitana de Estudantes, o que se refletiu na participação ativa de muitos estudantes na frente social e política que instaurou a ditadura (REIS FILHO, 1998). A própria UNE teve uma fase “direitista” e esteve sob controle de forças retrógradas e a serviço do imperialismo norte-americano entre julho de 1950 e 1956, quando foi recuperada pelos estudantes progressistas (PIRES; MELO, 2008, p. 439). Após o golpe de 1964, a UNE foi decretada ilegal e um conjunto de leis foi adotado para desarticular as organizações estudantis e sua autonomia. Dentre estas estava a Lei Suplicy de Lacerda (4464/64), que visava à criação de órgãos estudantis ligados ao regime, dando um caráter técnico e burocrático às entidades estudantis que serviriam de apoio à reitoria e ao Estado, minando sua função questionadora (VIEIRA; VIEIRA, 2018).

Braghini e Cameski (2015) chamam atenção para a ação do movimento estudantil de “direita” no Brasil nos anos 1960 com base nos estudos de Hilsdorf e Peres (2009), Sanfelice (2008) e Sarlo (2007). Assim como Reis Filho (1998), as autoras estabelecem uma crítica em relação a um bloco de análises que fundou uma imagem monolítica dos estudantes como militantes, restringindo a história da participação dos estudantes ao recorte da UNE (BRAGHINI; CAMESKI, 2015). Havia, portanto, outra “juventude” que não se sentia representada pela UNE, que não participava dos movimentos sociais de rua contra a repressão e eram significados como “bons estudantes”, “gente de bem”. Os chamados “estudantes democráticos” eram a favor da extinção da UNE, contrários a vários movimentos revolucionários que se espalharam pela América Latina, incluindo os vindos de Cuba (BRAGHINI; CAMESKI, 2015). Alguns grupos de “estudantes democráticos” registrados na “Marcha da Família com Deus pela Liberdade” foram:

Grupo de Ação Patriótica (GAP), patrocinado pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES); a Vanguarda Universitária Católica; Associação dos Estudantes Democratas; Movimento de Arregimentação dos Estudantes Democráticos (MAED); Frente Estudantil de São Paulo; Movimento Estudantil Democrático; Movimento Estudantil de São Paulo; Frente da Juventude Democrática; Associação de Estudantes Democratas; Associação Cristã de Moços (São Paulo e Rio de

Janeiro); Frente da Juventude Democrática (Rio de Janeiro). (SIMÕES, 1985, p. 158-161 *apud* BRAGHINI; CAMESKI, 2015, p. 955-956)

Tais estudantes – cidadãos passivos de uma sociedade em uma época em que o silêncio era digno de valor – assinavam embaixo o contrato do regime político de conservadorismo “democrático”, como podemos perceber em suas denominações. Não somente os estudantes, mas boa parte dos intelectuais, professores, classes sociais e instituições já estavam a serviço do reacionarismo conservador pré-64 (SANFELICE, 2008, p. 375). De acordo com Reis Filho, (1998) a direita liberal estudantil, forte em vários estados como no Rio de Janeiro e no Rio Grande do Sul, principalmente nas universidades particulares, encolheu-se após a vitória da ditadura, pois a própria truculência da repressão minou a ação dos aliados entre os universitários. Nesse contexto, Molina (2021) expõe que atentados terroristas foram cometidos pelo Comando de Caça aos Comunistas (CCC), organização de extrema-direita formada por policiais e estudantes de direita, financiados por apoiadores do regime e grandes grupos capitalistas. Em 3 de outubro de 1968, os estudantes da USP, ligados à esquerda, foram atacados pelos estudantes da Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo (onde geralmente estavam organizados os violentos grupos) ligados ao CCC, resultando no assassinato do estudante José Carlos Guimarães e três estudantes baleados na Batalha da Maria Antônia (MOLINA, 2021, p. 15). O CCC também distribuía panfletos e fazia ligações telefônicas com ameaças de bombas que poderiam explodir em eventos públicos da UNE em Piracicaba, embora tais eventos fossem realizados de forma pacífica (MOLINA, 2021, p. 12).

Ao lado de uma juventude conservadora, Braghini e Cameski (2015, p. 948) apontam que os discursos sobre a juventude também repercutiam e formalizavam a ideia de que alguns jovens brasileiros de esquerda eram “subversivos”, verdadeiros perigos à ordem social e ao desenvolvimento econômico, bandeira do modelo político-econômico do país, que se estende até os dias de hoje. Nesse sentido, uma das “subversões” estava na contrariedade dos jovens em negar a necessidade de permanência nos bancos acadêmicos e a ajuda dos mais velhos para se destacarem como sujeitos políticos. As agremiações estudantis eram odiadas, pois revelavam uma resistência quanto ao sistema escolar tradicional: sob acusação de serem pouco aprofundadas, as incursões extraescolares colocavam em xeque a formação das elites políticas nas universidades (BRAGHINI; CAMESKI, 2015).

Após atos de repressão contra as grandes passeatas estudantis que ocorriam nas ruas centrais de São Paulo, a invasão da moradia dos estudantes na Universidade de São Paulo e a prisão dos participantes do Congresso da UNE, o governo instaurou a Reforma Universitária

de 1968, com o Decreto nº 477, que proibia manifestações estudantis, e o Ato Institucional nº 5 (AI-5) em dezembro de 1968 (GOHN, 2016). No Brasil dos anos 1960, os movimentos dos estudantes foram marcados por revoltas e passeatas, seguidos por uma conjuntura de resistência e luta democrática nos anos 1970 em constante tensão com as forças militares. Na década de 1980, podemos citar o “Movimento pela Anistia”, as “Diretas Já” e as campanhas de participação popular na Assembleia Constituinte com grande impacto na mídia, como analisou Breno Bringel (2009; 2012) citado por Gohn (2016). Fávero (2006, p. 34) nos lembra que a reorganização do movimento estudantil, como a de outros grupos da sociedade civil, se efetivou no final dos anos 1970 graças à abertura política e a promulgação da Lei da Anistia, após o retorno de vários professores universitários afastados após o AI-5.

Com base nas análises de Müller, Valle (2017) ratifica uma crítica em relação à historiografia que aponta uma inexistência do movimento estudantil nos anos 1970. Em seu livro intitulado *O Movimento Estudantil na resistência à Ditadura Militar (1969- 1979)*, Müller (*apud* VALLE, 2017, p. 193), expõe o que considera “microrresistências” pacíficas do movimento estudantil nesse período de maior repressão que contribuíram para uma nova cultura no cerne da oposição, quais sejam: as lutas pela revogação dos Decretos-Leis números 477 e 464, o Plebiscito do ensino pago em 1972 e a crítica ao Projeto Rondon e à criação da disciplina de Moral e Cívica. Valle (2017) ressalta que os achados de Müller apontam que os estudantes estavam sob vigilância e sofriam censura através do Serviço Nacional de Informações (SNI), criado após o golpe de 64, e da Divisão de Segurança e Informações (DSI), criada em 1967. Diante desses constrangimentos e com a lei n. 477, considerada o AI-5 da educação, o Conselho da UNE em 1970 optou pela organização de frentes de vanguarda em turmas e universidades, o que não significa um apagamento e inatividade do movimento estudantil nesse período (VALLE, 2017). É certo que as greves, formas tradicionais de reivindicação estudantil, deram maior visibilidade à luta, como a greve da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da USP, que foi importante para a criação do DCE-Livre da USP em 1976. Contudo, conforme apontado por Müller em seu estudo, sabemos que existiram “microrresistências” do movimento estudantil documentado pela imprensa clandestina (VALLE, 2017).

Outra análise de Müller (2011) indica que a primeira manifestação pública ocorrida nos anos sombrios do regime militar só foi possível graças a essas microrresistências dos estudantes que continuaram a realizar pequenas ações nas universidades, mesmo após a interrupção dos movimentos em massa. O “Ato da Sé”, ocorrido em 30 de março de 1973, foi uma missa celebrada na Catedral da Sé em homenagem a Alexandre Vanucchi Leme,

estudante de 22 anos do curso de Geologia da USP e militante da Ação Libertadora Nacional (ALN), preso, torturado e morto pelo Destacamento de Operações de Informações - Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-Codi), subordinado ao Exército, em 16 de março do mesmo ano em consequência de suas ideias contrárias à ditadura. O ato contou com 25 sacerdotes e cerca de 5 mil pessoas, a maioria estudantes que também homenagearam o estudante secundarista Edson Luís, morto pela ditadura em 1968 (MÜLLER, 2011, p. 174). A autora conclui que o ato inspirado nas figuras dos “mártires” do movimento estudantil foi carregado de simbolismo para a luta dessa juventude, ajudando a forjar uma identidade de grupo e servindo para a instrumentalização política (MÜLLER, 2011).

De acordo com De La Dehesa (2007), assim como em muitos países nos anos 60 e 70, os jovens brasileiros começaram a exigir também uma transformação de crenças e valores que começou a ser enraizada na sociedade. Os jovens estiveram à frente de protestos que abarcavam não só o movimento estudantil, como também movimentos identitários, dentre eles o da libertação homossexual. A partir da abertura política anunciada pelo regime militar, no final dos anos 1970 os jovens procuraram reconstruir os mitos nacionais e criar uma nova linguagem para o seu tempo a partir de novas práticas culturais, rompendo com os papéis de gênero prescritos e desafiando as construções sociais da identidade nacional. Artistas como Ney Matogrosso contribuíram para a visibilidade de identidades sexuais que rompiam com a heteronormatividade (DE LA DEHESA, 2007). Nesse sentido, ainda que a literatura sobre a participação política não dê visibilidade à dimensão da política sexual (e identitária), esta contribuiu para a prática política atual ao colocar em pauta uma política da vida cotidiana, mesmo que essa contracultura da juventude tenha sido rejeitada pela esquerda marxista institucional, como aponta o referido autor. Além de uma transformação das estruturas sociais a longo prazo – como visava a esquerda partidária e seus apoiadores – as novas identidades passam a pensar na necessidade de revolucionar o corpo e o comportamento, rompendo com o tom sério e a falta de flexibilidade da prática política, refletindo a importância de pensar processos culturais mais amplos (DE LA DEHESA, 2007). Nesse momento de repressão do movimento estudantil, o domínio da cultura foi uma nova forma de estruturação adotada pela possibilidade de reunir forças para a resistência à ditadura e luta pelas liberdades democráticas (MÜLLER, 2021). Os movimentos de contracultura foram assumidos como forma de contestação e transgressão do sistema: “O uso de tóxicos, a bissexualidade, os comportamentos descolonizados foram vividos e sentidos como gestos perigosos, ilegais e, portanto, assumidos como contestação de caráter político” (MÜLLER, 2021, p. 15). Mais

adiante, voltaremos a essas políticas “culturais” dessa nova juventude, as quais têm ecoado nas universidades nos últimos anos.

Pensado (2012) mostra que os anos 1990 e 2000 viram surgir uma democracia participativa e mais “horizontal”. As revoltas dessas décadas tiveram setores marginalizados da América Latina à frente da luta contra o neoliberalismo, como “o caracazo” da Venezuela em 1989, a rebelião zapatista de 1994 em Chiapas no sul do México, as guerras de Cochabamba em 2000 na Bolívia e os protestos populares e “saque” de 2001 na Argentina no contexto de crise econômica. As revoltas também tiveram a Internet como um diferencial em relação às épocas anteriores, por sua rápida disseminação de informações mais eficazes que os meios de comunicação de massa. No Brasil, os movimentos sociais dos anos 90 também lutavam contra o avanço de políticas neoliberais. Os “caras pintadas” representaram um novo perfil de atuação e o ápice do ativismo juvenil durante o processo de impeachment do presidente da República Fernando Collor ao longo da década de 1990 (GOHN, 2016).

Para os estudantes latino-americanos, o projeto neoliberal significou a ameaça da privatização da educação secundária e superior e sua transformação em mercadoria. Os estudantes então fizeram revoltas em massa que impediram a privatização completa de suas escolas, como a tomada do campus da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM) por estudantes mexicanos em 1999; a partir daí, seguiram movimentos estudantis no Chile em 2006 e 2011; na Colômbia e em Porto Rico em 2011; e no México, novamente, em 2012 (PENSADO, 2012), conforme discutimos a seguir.

No Chile, foram os estudantes do ensino médio (ou secundário) que começaram a se organizar politicamente a partir de 2001 (o “Mochilaço”), inicialmente para demandar gratuidade da passagem e, em 2006, para questionar o sistema educacional chileno, considerado injusto por ser estabelecido por regras de mercado, como explicitado por Martinez e Farias (2018). Nesse sentido, o paradigma econômico neoliberal implantado na educação chilena (que ainda está em vigor) desde a ditadura militar (1973-1990) e sua política de subsídios para escolas públicas por meio do *voucher* educacional significou, na prática, uma educação de classes: surgiram novas formas de exclusão social ao instituir um modelo de educação privada (das elites), privada subsidiada (financiada pelo Estado e pelas famílias) e o setor público, que concentrava as camadas mais pobres da população (MARTINEZ; FARIAS, 2018).

Observando esse cenário de segregação, o movimento estudantil de 2006 teve a participação de quase um milhão de estudantes que tinham inicialmente pautas simples de reivindicação – como o passe escolar grátis no transporte municipal, a reforma das instalações

sanitárias e melhoria da merenda escolar. Com a ampliação do debate nas assembleias estudantis e a adesão de outros agentes políticos, como o sindicato docente, o movimento dos “pinguins” passou a dar mais profundidade política à pauta inicial, exigindo o direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade e se posicionando contra o modelo educacional baseado nos princípios de mercado, pedindo entre suas pautas a revogação da Lei Orgânica Constitucional da Educação (LOCE) que permitia um sistema de educação subsidiado (ZIBAS, 2008, p. 203; AVENDAÑO, 2014, p. 46; MARTINEZ; FARIAS, 2018, p. 14-15). Conhecidos como pinguins por causa do uniforme escolar nas cores preto e branco, milhares de estudantes secundaristas se mobilizaram em 2006 para exigir a educação não como um privilégio, mas sim como um direito (HERNANDEZ SANTIBANEZ, 2018).

Bro Khomasi (2011) analisa que o movimento estudantil de 2006 no Chile foi um espaço importante para que os sujeitos gerassem suas identidades políticas dentro de um novo contexto sociocultural de sujeitos individualizados que não estavam dispostos a se “amarrar” aos ditames da divisão política e ideológica impostos pela sociedade, reivindicando a autonomia das relações de fraternidade entre os estudantes. Nesse novo contexto, as redes de sociabilidade deixam de seguir tais divisões, relativizando o poder organizador das segmentações tradicionais sobre as relações e identidades sociais, permitindo um trânsito mais fluido de pessoas entre diferentes grupos de pensamento sem que signifique uma contradição (BRO KHOMASI, 2011, p. 61). Assim, os grupos se tornam cada vez mais fluidos e parecem se conformar menos a um plano ideológico homogêneo (BRO KHOMASI, 2011).

Esse novo arranjo sociocultural do movimento estudantil chileno configurava o que Bro Khomasi (2011) chamou de autonomia da subjetividade frente à ideologia, característica que marcou uma diferenciação das chamadas identidades políticas tradicionais. Outro elemento que marca a autonomia da subjetividade é ver a felicidade como objetivo final das mudanças sociais almeçadas pelo movimento estudantil, ressignificando as demandas mais tradicionais da luta estudantil (igualdade de oportunidades e o papel do Estado na educação) como meios para alcançar esse fim (BRO KHOMASI, 2011). Acreditamos que tais mudanças deram condições para o surgimento de novos repertórios de ação política entre os estudantes, depositando um acervo cultural na memória coletiva dos atores políticos posteriores.

Em 2011, estudantes universitários chilenos, organizados na Confederação de Estudantes Chilena (CONFECH), protestaram contra o alto custo do ensino superior e o atraso na concessão de bolsas de estudos, uma vez que o ensino superior no Chile é totalmente privado. Estudantes secundaristas também participaram com a Assembleia Coordenadora de Estudantes Secundários (Aces) e, posteriormente, a Coordenadoria Nacional de Estudantes

Secundários (Cones), como evidenciaram Martinez e Farias (2018). Tanto o movimento de 2006 quanto o de 2011 buscaram problematizar e reivindicar uma educação pública e de qualidade, o que até então não era uma questão colocada como um problema social e foram importantes por construírem significados em torno de um objetivo: o de lutar para serem incluídos na sociedade através de uma educação de excelência e contra o modelo de mercado (LOPEZ MORALES; CÁRDENAS NEIRA, 2015; MARTINEZ; FARIAS, 2018) advindo dos chamados “anos de chumbo” do governo militar de Pinochet.

O modelo neoliberal de privatização da educação no Chile perseverou – e até mesmo se aprofundou – mesmo após os governos socialistas da *Concertación* (ainda sob forte tutela dos militares) devido aos entraves da passagem “negociada” para um modelo democrático que evitou conflito e a discussão de aspectos substantivos para a construção de uma democracia plena, o que gerou insatisfação nas juventudes (DE LA CUADRA, 2008, p. 180; ZIBAS, 2008). Essa “democracia dos acordos”, como analisam Garretón e outros (2011), impediu a existência de debates sobre o fundo das questões, como o debate sobre o modelo educacional cristalizado dias antes do término da ditadura na LOCE como uma das heranças autoritárias que deveria ser eliminada. Assim, tal como na América Latina após transições democráticas, o chamado à sociedade civil é consequência de suas insuficiências e se expressa em novas formas de organização fora da política oficial (GARRETÓN et al, 2011).

Dessa forma, Hernandez Santibanez (2018) analisa que o movimento estudantil chileno representou uma nova forma de engajamento que legitimou o protesto político e a mobilização pública como essenciais para a construção da democracia e cidadania democráticas. Portanto, podemos ler tal engajamento como uma ruptura com a visão organicista da sociedade, para instaurar e reforçar a noção de conflito como parte das lutas e do pensamento social nas sociedades latino-americanas (DE LA CUADRA, 2008).

Nesse contexto, ainda que as manifestações significassem um esforço na busca de alternativas mais democráticas para a educação, Blanco (2018) argumenta que más relações foram estabelecidas entre os movimentos dos estudantes e a mídia chilena, que ajudaram a construir um imaginário de uma iniciativa com características anarquistas e muitas vezes, veiculando também ofensas criminais. O autor ainda explica que, após regimes autoritários, a transição para a democracia pode ser um terreno de hostilidade àqueles que sustentaram forças contra as ditaduras civis-militares que foram pano de fundo para os protestos estudantis de 2006 e 2011. Essa compreensão do fenômeno é possível observando a exploração jornalística do Brasil, que associava as manifestações estudantis a uma infiltração comunista no país, fornecendo pretextos aos conhecidos movimentos de repressão política, como

explicou Braghini (2014). A esse respeito, com base nos estudos de Foracchi (1972) sobre a participação política da juventude, Mortada (2009, p. 376) afirma que o caráter ideológico dessa operação consistia em negar o caráter social da revolta estudantil e “rebaixar os manifestantes à condição de filhos rebeldes e sem limites, que precisavam de um *corretivo* urgente”. Com base nas análises da abordagem da revista *Veja* sobre o movimento estudantil nas edições de 1998 e de 2008 em que “comemora” o ano de 1968, Valle (2012) também aponta a contribuição da mídia jornalista para banalizar todo o significado político e o engajamento de uma juventude em detrimento da formação de “modelos” de outra promissora, bem sucedida economicamente e consumidora.

Assim, a mídia escrita chilena desde os anos 1990 naturalizou e produziu discursos de violência, desordem e perigo social associados às ações de protesto dos estudantes universitários ao documentar principalmente os atos de uma esquerda radical fragmentada que apoiava ações de confrontos nas ruas com mosquetões, pedras e bombas Molotov e, ao mesmo tempo, silenciando outros atos de protesto como as ocupações (BLANCO, 2018). De La Cuadra (2008, p. 183) aponta que em maio de 2006, em virtude da truculência da polícia e desordem dos protestos de rua, a Assembleia Coordenadora dos Estudantes Secundários ocupou em torno de 100 colégios, paralisando suas atividades escolares com mais de 100 mil alunos entrando em greve e transformando-se no maior protesto estudantil de que se tem memória nos últimos anos – ainda que não tenham tido destaque nas capas dos noticiários.

A despeito das representações e imagem estereotipadas do movimento estudantil chileno na mídia, é importante salientar que a pluralidade de ideias e opções culturais dos jovens foi possível graças a transformações na composição do alunado chileno, devido ao aumento de número de matrículas no ensino superior (aumentaram de 200.000 para 763.000 estudantes entre 1985 e 2007), tendo 1990 como o marco da expansão do ensino superior (BLANCO, 2018). Assim, como discutiremos neste trabalho, as políticas de expansão e democratização do ensino superior brasileiro, principalmente as ações afirmativas, também criaram condições para o ingresso de um novo perfil de estudantes – diferente da elite que colonizava as universidades – e para o surgimento de forças de resistência ao *modus operandi* universitário. Não só com relação à mídia, o debate educacional chileno traz elementos para pensar a análise da nossa realidade educacional, a saber: um sistema educacional estratificado e desigual que contribui para a reprodução da segmentação social e histórico de regime autoritário e de colonização.

Com suas críticas à ordem social vigente, os movimentos estudantis lutaram pela conquista dos direitos e condições mais democráticas nas universidades. Assim como no

Chile, a história de um período de regime ditatorial na Argentina também foi palco para protestos políticos dos estudantes por aprovação de um sistema de acesso irrestrito às universidades no momento de transição para um regime democrático (entre 1982 e 1983) e contra um sistema de cotas no ingresso ao ensino superior. O engajamento do movimento estudantil argentino significou uma busca por ideários de uma universidade com maior equidade, de direito à educação em todos os níveis, ainda que na década seguinte tenha sido readotado um modelo político-educacional neoliberal (GOMEZ; RUIZ, 2018).

No Brasil, as ações dos estudantes nos anos 2000 também estiveram voltadas para questões éticas e para reivindicações da democratização das universidades, a exemplo das ocupações das reitorias durante os anos 2007 e 2008. Gohn (2016, p. 3) cita a ocupação da Universidade de Brasília (UnB) e a conquista dos estudantes na luta pela saída do reitor denunciado por gastos pessoais ou exagerados com o dinheiro público. Essa tendência mais “movimentista” vinda do movimento antiglobalização já vinha se desenhando desde os anos 1990 entre as entidades estudantis. Caracterizada por críticas às organizações de caráter centralizador, hierárquico (inclusive as organizações estudantis), largo uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs) e preferência pela “ação direta” – como ocupações e greves estudantis – e processos decisórios mais horizontais, esse viés movimentista marcou o ciclo de ocupações de universidades em 2007 e 2008, bem como impactou o ciclo de protestos juvenis que teve início com as Jornadas de 2013 no Brasil, conforme apontou Bringel (2009), citado por Groppo e outros (2020, p. 70). Dessa forma, os estudantes estabeleciam novas formas de ação coletiva, marcadas por deliberações e pela ausência de lideranças definidas já no início do século XX (GOHN, 2016).

Os movimentos estudantis que pareciam adormecidos desde o seu auge na década de 1960/1980 parecem ter retomado fôlego no século XXI no Brasil, principalmente a partir dos movimentos sociais de 2013, deflagrando atos públicos e protestos contra a corrupção, aumento de passagem, melhoria de condições de trabalhos docente, entre outras diversas pautas que levaram a população brasileira às ruas. As manifestações de Junho de 2013 foram desencadeadas por coletivos organizados, com predomínio do Movimento Passe Livre (MPL), que colocaram em pauta inicialmente o aumento das tarifas dos transportes coletivos e, posteriormente, abraçaram questões sociais da saúde e da educação. Vários cartazes das manifestações de Junho de 2013 traziam o tema da educação assim como movimentos de profissionais da educação – que estavam em greve – ganharam força e se juntaram às manifestações, a exemplo do Rio de Janeiro, como evidenciou Gohn (2014; 2016). Apesar da maior tendência à mistura intergeracional, tais manifestações podem ser entendidas como um

movimento estudantil devido ao grande contingente de jovens e de jovens adultos, haja vista grande proporção de diplomados e de estudantes universitários nos atos de São Paulo (80%) e Belo Horizonte (70%) ou que tinham concluído o ensino médio, conforme explicitado por Singer (2013).

A participação estudantil nas últimas manifestações de massa, principalmente as de Junho de 2013, revela o caráter cada vez mais fragmentado dos movimentos estudantis e também sociais, que possuem diversas pautas internamente. Essa complexidade se reflete nas várias denominações atribuídas pela literatura e pela imprensa ao Junho de 2013 no Brasil, como manifestações, protestos, atos, ondas. A ausência do termo “movimento” ou “marcha” nas referências também nos remete à multiplicidade de pautas e formas de engajamento político na atualidade, como afirma Gohn (2014). Nesse sentido, as diferentes nomenclaturas associadas ao Junho de 2013 no Brasil nos indicam a falta de unidade e de identidade das manifestações, das jornadas ou “acontecimentos” (SINGER, 2013) desse período, que envolveram várias demandas expressas em cartazes que clamavam “Democracia já”, “Desculpem o transtorno, mas estamos construindo outro Brasil”, “A Juventude acordou”, “O povo não deve temer o governo, o governo deve temer o povo”, “O Gigante acordou”, “O povo unido não precisa de partido”, entre outros enunciados (GOHN, 2014, p. 433).

As manifestações contaram com “tribos” que protestavam contra o instituído, ora cooptados por ideais nacionalistas e patriotas (“O Gigante acordou”), ora clamando ideais democráticos. Singer (2013) comenta que os acontecimentos de Junho de 2013 tiveram propostas tão multifacetadas que sofreram acusações quanto ao seu sentido ideológico que foram desde o viés progressista até impulsos fascistas, divididas em três fases. O autor analisa que o primeiro momento foi marcado pela força de um viés progressista com o MPL, para o qual a luta contra o aumento das passagens é um modo de luta anticapitalista, com um modelo de luta descentralizado e longe da democracia representativa à qual estamos acostumados. Essa nova esquerda abriu espaço para o surgimento de um viés oposicionista que o movimento não tinha, sendo representado pela bandeira da direita contra a corrupção e a inflação no segundo momento do Junho de 2013. Mas a atuação ideológica de maior destaque foi a do centro ao mesclar as bandeiras contra os gastos públicos privatizados pelo capital e contra a corrupção (SINGER, 2013). Singer (2013) conclui que o centro que ocupou as ruas pode ser caracterizado como pós-materialista, pois sintetiza a crença em um tecido social participativo contra o Estado opressor, o qual possui velhos hábitos atrasados e corruptos que precisam ser superados. Com isto, o centro coloca a pauta de “maior participação social” em troca dos dilemas distributivos da direita e da esquerda (mais mercado e mais Estado,

respectivamente). Em meio a tantas subculturas de classe – a classe média tradicional, o novo proletariado e a nova classe média baixa que ascendeu através dos diplomas – e de ideologias no Junho de 2013, o fenômeno só pode ser lido através de um prisma de múltiplas disputas de poder, com “classes e ideologias cruzadas”, como intitulou Singer (2013).

As novas formas de participação são, portanto, definidas por diversas ideologias e utopias, rejeição a formas tradicionais da política na atualidade, organização horizontal e autônoma e contra lideranças centralizadoras, organizadas por jovens que atuam em diversos coletivos insatisfeitos com a conjuntura política do país (GOHN, 2014, p. 431), mas com reivindicações heterogêneas. De acordo com Gohn (2014), os jovens não têm as grandiosas utopias do passado, mas têm novas, do presente; não se trata mais das lutas de classe, mas de olhar para outros referenciais e pressupostos que vão além dos ideais clássicos da esquerda.

Outras questões específicas também têm entrado na pauta das mobilizações estudantis, como a demanda por reconhecimento do corte de raça para definição de políticas públicas de saúde, de educação e redistribuição das oportunidades sociais, bem como vêm sendo debatidas outras questões referentes à inclusão social, como a política de cotas e denúncias de fraudes das cotas raciais. Assim, o cenário das mobilizações e ações coletivas no campo da educação sofre mudanças no século XXI, introduzindo novos sujeitos políticos que estavam excluídos. Pautas e conquistas de caráter identitário começam a surgir: negros, índios e outros excluídos articularam o movimento a favor das cotas nas universidades, que levou a criação do Programa Universidade Para Todos (PROUNI); surgiram movimentos específicos de mulheres negras como o Fala Preta, movimento por escolas dos Quilombolas, e movimento por universidades para negros como a universidade da Cidadania Zumbi dos Palmares, criada em 2001 em São Paulo (GOHN, 2016, p. 7). Vale destacar que o assassinato recente da vereadora Marielle Franco no Rio de Janeiro também foi palco para trazer à tona o debate na mídia e na academia sobre o genocídio da população negra, de mulheres e LGBTs nas periferias, repercutindo a favor dos direitos das populações vulneráveis e na cobrança de respostas das autoridades competentes.

Nessas novas formas de mobilização dos estudantes, as redes sociais substituíram as formas de comunicação mais tradicionais das décadas de 1920 e 1960. As ideologias ortodoxas parecem ter cedido lugar para outras bandeiras nesta geração de ativistas latino-americanos, como a bandeira dos direitos humanos, contra as desigualdades do sistema educacional, do respeito a todos, como indica Pensado (2012). Como um lugar de processos formativos, constituição e ampliação de cultura política e de formas de sociabilidade, a educação pode ser entendida também no contexto dos movimentos dos estudantes.

Dessa forma, podemos dizer que a educação e os movimentos estudantis e sociais não estão descolados dos processos pedagógicos, uma vez que toda educação é política (FREIRE, 2003). Isso porque a tarefa de educar não consiste apenas em transmitir conhecimentos, mas na construção crítica e politizada do saber individual e nisso reside entender a educação como instrumento de liberdade e autonomia que, portanto, vai além da sala de aula. Porém, como aponta Gohn (2016), o debate acerca dessa relação é relativamente recente no campo da educação e do ensino e intensificou-se a partir das ocupações das escolas pelos estudantes de ensino médio em 2015-2016 no Rio de Janeiro, São Paulo, Goiânia, entre outros estados, demonstrando que essa juventude possui consciência dos seus direitos e quer participar das tomadas de decisão, pressionando o setor público por melhoria da infraestrutura dos prédios escolares e da qualidade da educação, e demais demandas.

Gropo (2017, p. 5) classifica as ocupações das escolas de ensino médio em dois momentos. O autor explica que a primeira onda de ocupações estudantis se deu entre o final do ano de 2015 e início de 2016 por estudantes secundaristas em apoio à greve dos professores no Rio de Janeiro ou contra políticas educacionais em São Paulo, que implicariam no fechamento de quase 100 escolas de ensino médio, a transferência de centenas de milhares de estudantes entre escolas da rede e a mudança de ciclos em mais de 700 escolas, contra a militarização das escolas e a entrega da sua gestão a organizações sociais em Goiás, e no Ceará. Essa primeira onda teve como características: a autogestão nos processos decisórios, na organização do movimento, na manutenção do espaço escolar e nas atividades formativas, como saraus, debates e outros; o protagonismo dos secundaristas e debates sobre relações de gênero, entre outros; nessas ocupações, os secundaristas tiveram o apoio dos coletivos juvenis e de sindicatos, e vivenciaram a política como conflito e na resolução de questões concretas do dia a dia (GROPPO, 2017). Já a segunda onda de ocupações começou em setembro de 2016 contra reforma do ensino médio através da Medida Provisória 746, e se espalhou por vários estados, tendo maior expressividade no Paraná, com mais de 800 escolas ocupadas (GROPPO, 2017, p. 7). Gropo (2017) destaca que as ocupações ganharam mais força e alcançaram as instituições públicas de ensino superior quando a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 55 que limita o aumento dos gastos públicos foi apresentada pelo governo Michel Temer.

Ao estudar as ocupações, Cavalcanti (2019) aponta que o Movimento Ocupa (MO) resultou da história das ações do movimento estudantil e do movimento secundarista como resposta ao enfrentamento aos efeitos da investida neoliberal no país nos anos 1990, adotando as ações de ocupação de prédios e instituições educacionais como forma de estabelecer um

espaço de fala diante do paradigma vigente de racionalidade gerencial das políticas educacionais. A autora aponta que, em 2015, no Brasil o MO começou sua atuação ocupando 180 escolas em São Paulo contra a reestruturação da rede de ensino. Em 2016, o MO começou a ocupação nas universidades públicas em todas as capitais como enfrentamento à PEC 241 (atual PEC 55), que objetiva o congelamento de gastos do governo pelos próximos 20 anos (CAVALCANTI, 2019, p. 8). Tais movimentos

foram articulados na base dos representantes dos estudantes secundaristas e universitários, com participação de inúmeras representações e movimentos sociais, a exemplo dos Centros Acadêmicos (CA), Diretório Acadêmico (DA), Diretório Central dos Estudantes (DCE), União Nacional dos Estudantes (UNE), União dos Estudantes de Estados Brasileiros, União Brasileira dos Estudantes (UBES), Grêmios Estudantis, Movimento de Casa de Estudante, União de Juventudes, Marcha Mundial de Mulheres, Observatório dos Movimentos Sociais da América Latina, Coletivos, Sindicatos, Associação de Docentes, entre outros. Em Pernambuco, as ocupações seguiram organização do ME nas instituições educacionais, como a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade de Pernambuco (UPE), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Faculdade de Direito do Recife e Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). As ocupações ocorreram em diferentes centros acadêmicos e em todas as regiões do Estado. (CAVALCANTI, 2019, p. 8).

Em 2016, além das reivindicações contra a PEC 55, o Movimento Estudantil aderiu a outros movimentos reivindicatórios do governo Temer, recebendo apoio de movimentos sociais e sindicais para ações expressas do Ocupe Brasília, movimento motivado pelo acompanhamento da votação e posicionamento contra o impeachment da então Presidenta Dilma Rousseff (CAVALCANTI, 2019, p. 9). Cavalcanti (2019) expõe que a “Primavera Secundarista”, como ficou conhecida a ação de ocupações de 2015, ocupou mais de mil e duzentas escolas secundárias e mais de 550 universidades durante meses no Brasil, não sem pressão e repressão do Estado sob forma de intervenção militar.

Januário e outros (2016) citados por Corti, Corrochano e Silva (2016, p. 1168) apontam que a inspiração para as primeiras ocupações nas escolas de São Paulo veio de uma cartilha preparada pelo Coletivo Mal Educado, elaborada a partir de documento escrito pela *Frente de Estudiantes Libertários* da Argentina, com objetivo do registro de experiências também influenciadas pelos secundaristas chilenos. Ao lado da publicação da cartilha, o Coletivo trazia uma convocação para as ocupações: “A experiência dos nossos *hermanos* é um exemplo para a luta dos estudantes em São Paulo: se o Alckmin quer fechar, vamos ocupar!” (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016, p. 1168).

Diferentes saberes foram mobilizados e construídos no contexto das ocupações que diferem das experiências vividas no espaço-tempo da sala de aula, como oficinas, aulas públicas, debates, shows e cursinho pré-vestibular, produzindo também processos de

aprendizado e ressignificação através do diálogo sobre diversos aspectos, desde os direitos políticos e sociais até a elaboração de projetos pessoais na educação superior e profissionais (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016; GROppo et al, 2021). As escolas ocupadas foram transformadas em espaço de revalorização e ressignificação das relações étnico-raciais, de gênero e da orientação sexual através de debates promovidos pelos estudantes, além de configurar um espaço de afirmação da autonomia dos estudantes que era negada nas relações cotidianas da escola (CORSINO; ZAN, 2020, p. 16). Nesse sentido, “as ações desencadeadas por esses jovens no espaço da escola podem ser concebidas como atos políticos no sentido mais amplo do termo, pois recolocam a dimensão da cidadania no espaço escolar” (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016, p. 1170).

Os movimentos dos estudantes secundaristas e universitários conformaram uma série de protestos nacionais, mas não conseguiram barrar a aprovação das leis, tendo sido alvo de ações violentas, ameaças ou ataques de grupos contrários, invasões policiais, repressões, prisões de estudantes e docentes (GROppo, 2017). No entanto, tais vivências foram importantes, pois propiciaram aos jovens outras formas de organização do espaço e outras relações de ensino-aprendizagem, experiências relevantes para as novas organizações políticas da juventude, além de evidenciar o exercício do protagonismo juvenil em resposta ao conjunto discursivo de ações hegemônicas de parceria público/privado e sucateamento da educação pública como apontou Cavalcanti (2019).

Assim, entendemos que o engajamento político dos jovens na contemporaneidade, bem como ao longo da história da América Latina, está longe de representar um bloco único de interesses, mas se refere a um tensionamento de identidades e significados sobre as lutas sociais. A geração de jovens que foi às ruas em 2013 no Brasil, por exemplo, não se sentia representada e não se identificava com as formas organizativas existentes: sobretudo, as novas juventudes não se sentem representadas pelo instituído. Os novos protestos têm evidenciado uma nova agenda e uma nova postura política apartidária – expressa por um descontentamento generalizado com os partidos tradicionais, pela participação de correntes populistas de extrema-direita e extrema-esquerda. Os últimos protestos no Brasil, tanto os de 2013 quanto os de 2015, expressam em seu seio um sentimento comum de que existem demandas dos sujeitos que o atual sistema político não pode responder, pois não pode corresponder à diversidade da sociedade: seja pela esquerda, pela direita, jovens ou adultos, como pontuou Castells (2015).

Com apoio nas análises de Castells (2013b), Gohn (2014) e Saraiva (2019) apontam que o fio condutor dos últimos acontecimentos é a tendência a um movimento coletivo e

global, que é social e não político; o que está em jogo são mudanças de ordem mais cultural que política, que está na base de qualquer transformação de poder. Transformações culturais estariam na base das mudanças das estruturas sociais e nas relações de poder, resultado do processo de mobilização e do acúmulo das experiências dos atores sociais em rede. No entanto, a despeito de as propostas dos últimos movimentos incidirem sobre uma mudança cultural ao colocar em evidência temas como a desigualdade, a injustiça e a descolonização, como comentaram Ali et al (2012, p.75) citados por Gohn (2014), hoje assistimos à rearticulação do discurso mundial do neoliberalismo.

Fruto de nossa nordomania, como expressa por Rodó (2003) em *Ariel*, o modelo neoliberal de educação na América Latina veio se fazendo à imagem e semelhança do colonizador. Assim, uma onda dessa vertente neoliberal ressurgiu com maior força nos últimos anos, provocando uma sucessão de atos estudantis no Brasil. Entre as principais medidas anunciadas desde o golpe parlamentar de 2016 pela política que se apresenta simpática às privatizações e às ordens do mercado está a imposição de um teto para gastos públicos, que limita despesas em áreas como educação e saúde (ainda que a Constituição Federal de 1988 assegure que estas são dever do Estado). Além disso, as mudanças políticas ocorridas desde 2018 também excluem e destituem os sujeitos de seus direitos e suas subjetividades: a reforma agrária e a demarcação de terras indígenas e quilombolas passam a ser funções do Ministério da Agricultura, que responde aos interesses ruralistas, esvaziando a Fundação Nacional do Índio (Funai) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra); o Ministério da Educação (MEC) deverá promover modelo de escolas Cívico-militares nos sistemas municipais de ensino; extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) no MEC; substituição do Ministério dos Direitos Humanos pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, que não inclui a sigla LGBT entre suas atribuições, dirigindo-se apenas às minorias sociais, destituindo as pautas identitárias das políticas públicas.

Diante de tais retrocessos, ressurgiram movimentos e protestos em 2019 que misturavam pautas estudantis e a favor de direitos trabalhistas, como vimos neste breve histórico sobre o movimento estudantil. Como exemplo, podemos citar a campanha #Tira a mão do meu IF (Instituto Federal) que chamou discentes, professores e funcionários dos Institutos Federais de Educação a se juntarem no dia 6 de maio de 2019 a favor da educação, contra o corte de verbas anunciado pelo governo federal e a favor de uma educação pública e de qualidade. A passeata contou com estudantes do Colégio Pedro II, da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), do grêmio

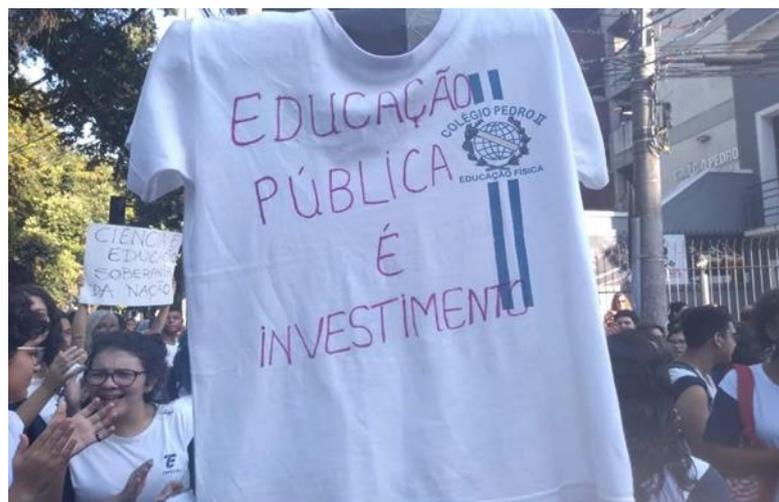
estudantil do Colégio de Aplicação (CAp) da UFRJ, da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas, entre outros. Reunidos em frente ao Colégio Militar na Tijuca, região da zona norte do Rio de Janeiro, onde estaria o presidente da República, os estudantes exclamavam palavras de ordem: “Que contradição! Tem dinheiro para empresário, mas não tem para a educação!”, como mostram as figuras 1 e 2.

Figura 1- Estudantes dos Institutos Federais reunidos em frente ao Colégio Militar na Tijuca-RJ em maio de 2019.



Fonte: Autor desconhecido. Acervo pessoal.

Figura 2 - Uniforme do Colégio Pedro II onde se lê "Educação pública é investimento". Manifestação dos estudantes dos Institutos Federais em maio de 2019 na Tijuca.



Fonte: Autor desconhecido. Acervo pessoal.

Às pautas contra corte de verbas e defesa da escola pública, somou-se a luta contra a reforma da previdência, que destituiu a classe trabalhadora de direitos conquistados. Nos movimentos estudantis de 2019 houve um movimento muito semelhante à pluralidade de pautas dos atos ou acontecimentos de Junho de 2013, como podemos observar no enunciado dos estudantes: “A Nossa luta unificou. É estudante junto com trabalhador!”. Assim, no dia 7 de maio de 2019, o movimento estudantil se uniu com os movimentos sociais contra a reforma da previdência (“Um, dois, três! Quatro, cinco, mil! Ou para a reforma ou paramos o Brasil!”) na passeata que ocorreu no Rio de Janeiro e contou com o apoio de entidades estudantis mais tradicionais como a UNE, além de haver algumas bandeiras do DCE e uma faixa onde se lia “Estudantes nas ruas” (Figura 3). No dia 8 de maio do mesmo ano, os estudantes caminharam e exclamaram “Um, dois, três! Quatro, cinco, mil! Ou para esse corte ou paramos o Brasil!”, com cartazes que diziam “Educação não é despesa. É retorno garantido”, referindo-se ao corte de verbas na educação, defendida como investimento.

Figura 3 - Passeata do movimento estudantil e movimentos sociais contra a reforma da previdência no dia 7 de maio de 2019 nas ruas do Rio de Janeiro.



Fonte: Autor desconhecido. Acervo pessoal.

Figura 4 - Cartaz "A aula hoje é na rua". Manifestação estudantil dos estudantes dos Institutos Federais contra cortes de verbas ocorrida em 2019 na Tijuca.



Fonte: Autor desconhecido. Acervo pessoal.

É interessante ressaltar um aspecto que ficou evidente nessas últimas manifestações públicas: a questão do espaço público como potencial educativo. Nas experiências das ruas da cidade do Rio de Janeiro foram construídos saberes nas lutas pela manutenção de direitos; as experiências das ruas desde 2013 construíram pontes para o fortalecimento e surgimento de formas alternativas de engajamento político como os coletivos, conforme evidenciado por Perez (2019), paralelamente a outras formas mais tradicionais de atuação e formação. Assim, os últimos acontecimentos/atos estudantis e sociais construíram novos espaços formativos para além dos espaços formais: a aula foi na rua (Figura 4). O caráter educativo do movimento estudantil e a sua relação com o espaço público para a construção de políticas públicas educacionais coletivas também pode ser percebido no estudo de Cavalcanti (2019) sobre as ocupações de escolas e universidades em 2015 e 2016 no Brasil. De acordo com os achados da autora, para o movimento secundarista, o movimento estudantil é sinônimo de estudante em movimento; “Secundarista, teu nome é povo na rua”, como concluiu uma estudante entrevistada do Movimento Ocupa em Pernambuco (CAVALCANTI, 2019, p. 12).

O Chile também viu ressurgir a centralidade do movimento estudantil nos anos de 2018 e 2019, como resultado do acúmulo de experiências dos estudantes em lutas anteriores. O maio feminista em 2018 (ZERÁN, 2018; REYES-HOUSHOLDER; ROQUE, 2019 *apud* PAREDES; VALENZUELA FUENTES, 2020, p. 82) teve repertório de atuação parecido com os protestos estudantis de 2006 e 2011 com manifestações públicas contra o conjunto de situações de abuso e injustiça em que vivem as mulheres nos espaços educativos e contra o

patriarcado como forma de organização sociocultural dominante. Um recurso de distinção das manifestações feministas era o uso do corpo e sua liberação, como marchas com peitos pintados e desnudos, para desafiar normas e o poder da cultura masculina, como apontam Paredes e Valenzuela Fuentes (2020). O movimento estudantil feminista mobilizou mais de 150 mil manifestantes só em Santiago e vários liceus secundários foram tomados em apoio à mobilização (PAREDES; VALENZUELA FUENTES, 2020). Para Lillo Muñoz (2020), o movimento estudantil chileno começou a marcar uma nova etapa a partir de 2011 com a inclusão de demandas por uma educação não sexista nas escolas, utilizando o corpo como ferramenta para contestar lugares sociais e para desnormalizar corpos considerados valiosos e legítimos.

Paredes e Valenzuela Fuentes (2020) destacam que os protestos estudantis ocorridos em 2006, 2011 e em 2018 no Chile, bem como suas transformações político-culturais, criaram condições para o surgimento do outubro chileno, como ficou conhecida a onda de protestos populares que tomaram as ruas do Chile em 2019. Inicialmente, os protestos foram motivados pelo aumento das passagens e logo assumiram críticas à desigualdade social e às medidas políticas do governo de Sebastián Piñera, como a privatização de serviços públicos (inclusive da administração do sistema de aposentadorias), guardando certa similaridade com as pautas dos protestos de 2013 no Brasil. Apesar de vários conflitos que alimentaram o outubro chileno, foram os estudantes secundaristas que acenderam o pavio com seu chamado à desobediência civil contra o aumento das passagens de metrô (PAREDES; VALENZUELA FUENTES, 2020), pulando as catracas para acessar as plataformas do metrô.

Paredes e Valenzuela Fuentes (2020, p. 86) também evidenciaram quatro contribuições político-culturais a partir das principais revoltas populares no Chile: uma subjetivação coletiva via politização; a definição do espaço público como espaço político para expor demandas mediante diferentes formas de protesto (como os painéis, as ocupações etc); a elaboração de emoções mobilizadoras (como a dignidade, solidariedade, sororidade); e a instalação de um vocabulário público através de uma linguagem de protesto. Nessas revoltas, os jovens não foram meros estudantes, mas sujeitos políticos (PAREDES; VALENZUELA FUENTES, 2020).

Nesse cenário, outras práticas formativas, formas de organização estudantil e outros enunciados se tornam possíveis quando novos sujeitos universitários entram em cena para estabelecer críticas que antes não estavam colocadas, expressar suas exigências e existências. As novas vozes que estavam excluídas constituem-se, cada vez mais, em sujeitos de direitos e

de sua própria aprendizagem, ao questionar as estruturas sociais e curriculares, entendidas como construções excludentes.

3.2. AS JUVENTUDES E O ENGAJAMENTO POLÍTICO CONTEMPORÂNEO: OS COLETIVOS UNIVERSITÁRIOS

A juventude é um tema que tem ocupado o centro de várias preocupações em diversos campos, desde a política à literatura. As “juventudes”, como são designadas devido à diversidade de culturas a que se referem, são objeto de inquietações que dizem respeito à preparação para a vida adulta, à inserção no mercado de trabalho, à sexualidade, à violência e drogas e, não menos importante, à educação (CARRANO, 2012, p. 85). Sobre esses jovens também são depositadas esperanças de renovação, o que transpõe para essa geração mais jovem a idealização de uma etapa naturalmente predisposta à participação e transformação social (CARRANO, 2012).

Os jovens já foram cantados como geração coca-cola nas letras de Renato Russo, aclamados como “os filhos da revolução” nas décadas de 1970/1980, no contexto da luta contra a ditadura militar brasileira e da redemocratização do país. Atualmente, ser jovem assume outros significados: há uma aparente apatia juvenil no que diz respeito ao engajamento político e social, bem como uma descrença no futuro e no papel da escola parece ser nutrida entre os membros dessa geração. Essa qualificação da apatia juvenil, representada pelo “garoto que ia mudar o mundo e agora assiste a tudo em cima do muro” nas letras de Cazuza, se justifica pelo enfraquecimento da era mais movimentista dos anos 1980 que chamava os jovens às ruas em protesto, cedendo lugar a atuações mais articuladas pela Internet no novo milênio.

As juventudes contemporâneas na sociedade brasileira vêm sendo enquadradas entre um lugar de espera para a vida adulta – que as colocam à margem do poder econômico, político e social, como afirma Mannheim (1968) citado por Carrano (2012, p. 90) e, conseqüentemente, à margem do poder de decisão –, e construídas como uma geração naturalmente inclinada para as demandas que evocam atitudes e valores democráticos; como evocado no ensaio *Ariel*, “La juventud, que así significa en el alma de los individuos y de las generaciones, luz, amor, energía, existe y lo significa también en el proceso evolutivo de las sociedades” (RODÓ, 2003, p. 4). Com base em Almeida (2010), Souza (2018) também cita

que a juventude vem sendo responsabilizada e pressionada a criar uma nova sociedade. Somado a essa tensão, o que se tem percebido entre os jovens é um sentimento de falta de credibilidade nas formas tradicionais de “fazer política”, como os partidos e as obrigações eleitorais. Martins e Barros (2018, p. 147) mostram que há um aparente consenso entre pesquisadores de que houve um declínio na participação convencional na política, o que pode estar relacionado a essa falta de credibilidade e desconfiança nos partidos políticos e nas instituições de modelo democrático representativo, o que alguns pesquisadores apontam como uma crise de legitimidade (FLEET, 2011; GARRETÓN et al, 2011), apesar de haver uma posição simpática à democracia. Trata-se de uma mudança na forma de conceber e de exercer a política que não pode ser reduzida à participação institucionalizada, se bem que esta funciona como uma das principais imposições das sociedades adultocêntricas para estruturar os deveres e direitos juvenis (LOPEZ MORALES; CÁRDENAS NEIRA, 2015).

Devido à consciência crítica dos estudantes em relação ao seu pertencimento de classe é que o movimento estudantil aderiu de forma radical à luta das classes proletárias nos anos 1960. Ao ingressar no ensino superior – antes restrito aos filhos da elite econômica e cultural – os jovens da classe média perceberam que isso não significava partilhar do mesmo status da classe dominante e sim, compor seu corpo profissional, tornar-se classe trabalhadora. Nesse sentido, é possível compreender as condições que suscitaram o surgimento de uma geração para o maio de 1968 francês ou para a luta armada na América Latina. Os estudantes de 1968 foram sujeitos históricos que acreditavam que a transformação de seus destinos de classe seria possível a partir de uma transformação dos destinos de todos (MORTADA, 2009). A década de 1960 foi marcada por manifestações estudantis e juvenis que alcançaram um grau máximo de utopias e interferências nos acontecimentos sociais, o que gerou um modelo ideal de comportamento juvenil e cristalizou a definição de juventude, colocando à margem qualquer agência fora desse modelo (SOUZA, 2018, p. 61-62). Hoje os “sonhos utópicos” de futuro de uma juventude (PENSADO, 2012) ficaram mais distantes. A consciência de classe, bem como o “todo” monolítico centro acadêmico, agora disputa lugar com preocupações mais locais e cotidianas, anunciando mudanças na política estudantil.

A partir da análise de três ciclos de protestos estudantis no Chile (1990-1997/2005-2006/2011/), Rifo (2013) identificou dois fenômenos de transformação da organização política dos estudantes: a) o primeiro durante os anos 1990, que significou a gradual separação da influência dos partidos políticos e de sua juventude na política estudantil, com exceção do Partido Comunista do Chile e seus jovens (THIELEMANN, 2012 *apud* RIFO, 2013, p. 231); b) a proliferação autônoma de forças políticas denominadas coletivos

(TAMAYO, 2008 *apud* RIFO, 2013, p. 231), que foram amadurecendo até se tornarem expressões de força (FUENTES, 2007 *apud* RIFO, 2013, p. 231) dentro dos espaços educativos universitários para além dos partidos tradicionais. Dentro destas forças políticas é atualmente possível identificar a *Izquierda Autónoma* (IA), a Frente de Estudantes Libertários (FEL), Força Universitária Rebelde (FUR), União Nacional de Estudantes (UNE) e Juventude Comunista do Chile (JJCC), que embora tenha um papel institucional, em seu vínculo como força estudantil atuou sobre o problema dos demais partidos institucionais (RIFO, 2013, p. 231). O autor destaca que os coletivos se instalaram nas escolas e universidades buscando uma articulação a partir dos estudantes para promover mobilização e discussão sobre o neoliberalismo e o capitalismo, tornando-se expressões de reorganização da esquerda e do exercício político no Chile (RIFO, 2013). Nesse cenário, novos arranjos políticos ganham espaço como alternativas de participação mais efetiva na tomada de decisões, como os coletivos universitários, conforme indicado por Rifo (2013).

Ao analisar o movimento dos estudantes no Chile em 2011, Fauré (2018) conclui que, em sua caminhada, os movimentos autoproduzem a sociedade. Essa nova sociedade que nascia foi mapeada por pequenas e grandes ações que, sem modelo único, sem Estado e sem teoria social, constituíram um acervo de saberes que o mesmo movimento socializou horizontalmente, constituindo seu projeto histórico, como uma sistematização permanente de suas lutas cotidianas (FAURÉ, 2018, p. 67).

Houve uma ruptura geracional entre as culturas políticas tradicionais e as políticas das culturas juvenis que desejam não só levar a política dos gabinetes para as ruas e telas de computador, mas também ressignificar o sentido do político baseado no cotidiano, na horizontalidade e no trabalho coletivo, que tensiona o olhar passado da política como algo reservado para as elites (SILVA DREYER; ROMERO OCAMPO, 2013; CÁRDENAS NEIRA, 2014, SANDOVAL MOYA; CARVALLO GALLARDO, 2019).

Os estudantes passaram a combinar aspectos clássicos – como as manifestações públicas nas ruas e a aliança com pautas políticas mais abrangentes da sociedade – e emergentes dos novos movimentos sociais, como a utilização de performances artísticas, corpos pintados e uso das redes sociais, que alcançam as massas envolvendo outros atores sociais que possam se conectar a essas redes, possibilitando sua extensão geográfica e temporal (CÁRDENAS NEIRA, 2016). As redes acabam se configurando como um espaço público complementar, como um ambiente adicional de interação mais fluido, difuso e democrático (SARAIVA, 2019).

Os novos perfis de comportamento e de repertórios de atuação política da juventude assim chamada pós-moderna podem ser compreendidos também a partir de formas de diferenciação na participação política que excluiu alguns grupos ao longo da história. Martins e Barros (2018) apresentam dados que confirmam que 66% dos homens apresentaram algum tipo de participação na política formal, contra 39% das mulheres. Os autores apontam estudos empíricos que identificam essa desigualdade na participação política, em 1990, de mulheres nos Estados Unidos e no Brasil. Também a juventude LGBT não se sentia representada pela esquerda marxista ortodoxa, que argumentava que a luta pela libertação homossexual dificultava o trabalho coletivo da transformação social, colocando a questão de classe como principal divisão social, como foi discutido por De La Dehesa (2007). O autor acrescenta que a questão da sexualidade foi incorporada a outras questões defendidas por ativistas afro-brasileiras, feministas e outros movimentos identitários. Ao contrário da radicalidade do movimento estudantil de caráter nacionalista nas décadas de 1960 e 1970 no Brasil, as juventudes pós-modernas se caracterizam como cada vez mais heterogêneas e fragmentadas, dedicadas a causas mais localizadas como movimentos negros, movimentos de gênero, ecológicos, entre outros; temos cada vez mais preocupações e reivindicações de caráter imediato, distantes das grandes lutas revolucionárias da era movimentista (MORTADA, 2009, p. 377).

Mesmo que as entidades estudantis mais tradicionais, como o Diretório Central dos Estudantes e o Centro Acadêmico (CA), representem o primeiro contato dos estudantes com o movimento estudantil, ainda possuem características comuns com os movimentos sociais mais gerais, verticalizados, o que vem sendo questionado pelos jovens universitários (DE MEDEIROS et al, 2018). Nesse sentido, os Centros Acadêmicos, por exemplo, assumem funções mais coletivas e comuns a todos os discentes como a organização de atividades acadêmicas extracurriculares (entre as quais está a recepção de calouros), a mobilização e organização de ações políticas dos estudantes, além das negociações diretas com departamentos e instâncias burocráticas da universidade (decania, reitoria, entre outras). Possuem também um papel formativo importante na medida em que a vivência dos estudantes nessas entidades, fora da sala de aula, propicia a compreensão de problemas sociais e amplia a percepção do papel social e da prática profissional na futura profissão, como foi acentuado por Pires e Melo (2008, p. 438). No entanto, as reivindicações “de classe” dos centros e diretórios de estudantes não mais atendem a todos indistintamente. Especificamente no curso de Medicina, as pautas mais abrangentes do CA não podem mais corresponder às necessidades de todos os estudantes, principalmente daqueles ingressantes pela política de

cotas e que estão fora da norma construída para o exercício médico: homens brancos da elite. As entidades universitárias e as políticas estudantis baseadas em um modelo universalista de estudante também enfrentam uma crise de legitimidade, pois invisibilizam questões de grupos específicos e, conseqüentemente, não reconhecem a diversidade do corpo discente, como aponta Amaral (2014). Nesse cenário, surgem os coletivos universitários com pautas mais específicas, geralmente identitárias, que funcionam como uma rede de solidariedade mútua entre o alunado.

Migliorin (2012, p. 2) define coletivo como um “bloco de interesses, afetos, diálogos, experiências aos quais certo número de pessoas adere, reafirmando e transformando esse mesmo bloco”. De acordo com o autor, não se trata de um grupo unitário, mas um grupo fluido, agregador de sujeitos e ideias que estão em constantes aproximações e distanciamentos; um grupo que não se articula em função de uma institucionalidade. Dessa forma, os coletivos universitários são entendidos como coletividades fluidas tecidas no micro-espço público da universidade que buscam aparecer mais como coletivos juvenis do que como grupos organicamente articulados a partidos políticos, conforme apontam Groppo e outros (2020). Nesse micro-espço dos coletivos, não há somente processos educativos no sentido da militância clássica, mas é possível perceber um espço de construção e vivência de identidades feministas, negras e LGBT (GROPPO et al, 2020). Os coletivos juvenis que atuam nos espços não formais nas universidades têm se mostrado instrumentos relevantes de formação política dos jovens, tendo como política a possibilidade de organização e luta dos sujeitos coletivos em prol da própria ampliação dos que têm direito a falar no espço público, como da ampliação dos temas que podem ser trazidos a esse debate (GROPPO, 2017, p. 4).

Quando tratamos de coletivos juvenis, precisamos trazer as questões históricas e culturais que os diferem da militância clássica. A esse respeito, Souza (2018, p. 62) mostra que, quando fazemos uma reflexão histórica sobre o movimento estudantil, estamos falando de jovens de classe média; os jovens das camadas populares ganham visibilidade a partir da perda de expressividade do movimento estudantil e de uma variedade de figuras juvenis que começa a surgir com as culturas periféricas como o punk, o funk e o hip hop na década de 1990. É também na década de 1990 que ocorre a primeira experiência de movimento juvenil, o Festival Nacional de Juventude, ocorrido em 1998 em Brasília (SOUZA, 2018, p. 64). Ao mesmo tempo, na década de 1990 ocorre a extinção do Código de Menores e a Promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (SOUZA, 2018, p. 63), o que muda a perspectiva do jovem como aquele que precisa ser assistido, vigiado e punido, para o

reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos garantidos por lei, como direito à saúde, à educação, à liberdade, ao respeito e à dignidade.

Lopes (2019) discute que as experiências em cultura e cidadania que começam a surgir com as classes populares nos anos 1990 tiveram a influência da atuação das organizações não governamentais (ONGs) nos territórios de favelas (como observado no Rio de Janeiro e em São Paulo), no contexto de redemocratização do país e do aprofundamento da pobreza e da violência urbana, quando houve recuo de políticas sociais do Estado e a implementação de uma agenda econômica neoliberal. Assim, observamos que as iniciativas culturais que envolviam as juventudes periféricas começaram a surgir com um caráter utilitarista e assistencialista, com o protagonismo das ONGs e seus projetos formativos de arte e cultura voltados para adolescentes e jovens moradores de territórios populares, uma vez que se associava a juventude pobre e negra das favelas aos “problemas” sociais (LOPES, 2019).

No entanto, de acordo com Lopes (2019, p. 57), também nessa época começamos a observar a emergência de um discurso contra-hegemônico de realizadores culturais e ativistas sociais que dissociava os jovens periféricos do estigma de violência e carência e os aproximava de uma potência criativa e afirmava seu protagonismo. A autora afirma que esse discurso foi possível devido a uma conjuntura política e social favorecida pelas políticas públicas do governo de Lula que deram condições a novas forças sociais no país, a saber, aumento do poder aquisitivo da população de baixa renda, expansão e interiorização de cursos técnicos e superiores, implementação de ações afirmativas no ensino superior público, democratização e descentralização de políticas de cultura, popularização e consolidação das novas TICs, entre outras. Esse cenário favoreceu o aparecimento de novas atuações juvenis no campo político e social, superando o viés assistencialista que predominava até então sobre esse grupo etário.

A juventude estigmatizada ao longo da história dos movimentos estudantis agora traz em suas organizações espaços próprios de participação – como os coletivos. As novas organizações juvenis apresentam uma nova roupagem de engajamento político-social no qual as políticas institucionalizadas não respondem aos seus projetos de sociedade (SOUZA, 2018, p.65). Souza (2018) ainda argumenta que o movimento atual da juventude é semelhante às manifestações culturais dos anos 1980, com grupos heterogêneos produzindo arte, cultura e movimentos de resistência – acrescentamos a produção dos saberes, no que tange ao nosso estudo –, principalmente por meio do acesso às mídias sociais, como vimos na organização e mobilização das Jornadas de Junho de 2013 no Brasil. Perez e Souza (2020) e Gohn (2018) citam que a literatura recente também tem usado o termo “novíssimos movimentos sociais”

para explicar os coletivos por não se encaixarem nas explicações sobre movimentos sociais. A novidade anunciada pelos novíssimos movimentos sociais estava marcada em seus projetos pela lógica de afinidade “presente no anarquismo libertário como recusa ao Estado e às formas de relações hegemônicas, permitindo assim que cada grupo desenvolvesse sociabilidades distintas sem obedecerem a um único projeto em comum”, conforme Day (2005 *apud* PEREZ; SOUZA, 2020, p. 9).

Em pesquisa sobre os coletivos e suas relações com as Jornadas de Junho de 2013 no Brasil, Perez (2019) considera que os jovens se identificariam com os coletivos, pois eles seriam organizações diferentes daquelas tradicionais caracterizadas pelo partidarismo, burocracia e hierarquia. O discurso dos coletivos enfatiza a descrença nos partidos e pauta a luta de forma direta, mais horizontal e fluida, sem necessidade de mediadores como no modelo de democracia estabelecido, bem como vimos surgir no horizonte das manifestações de Junho de 2013 (GOHN, 2018). Não só esse discurso dos coletivos, assim como os atos de 2013 e vários protestos pós-2010 ao redor do mundo (como as jornadas da Praça Tahir no Egito, o Occupy Wall Street nos Estados Unidos em 2011 e os Indignados na Espanha) devem ser entendidos dentro de uma “nova geopolítica de indignação global” contra o sistema político atual e em defesa de direitos conquistados ou reivindicação daqueles já reconhecidos (PEREZ, 2019; PEREZ; SOUZA, 2020). Podemos assim dizer que os coletivos surgem como resistência às relações de poder estabelecidas ao longo da história, como uma forma de aproximar os membros das decisões políticas e como alternativa mais próxima às reais necessidades da população.

Perez (2019) e Perez e Souza (2020) chamam atenção para o fato de que a nomenclatura “coletivo” e as organizações que assim se intitulam não são uma novidade. Guimarães, Rios e Sotero (2020) argumentam que o nome coletivos parece ter inspiração nos coletivos negros feministas dos anos 1970 e 1980 que pregavam ausência de hierarquia na organização e horizontalidade na tomada de decisões. Perez (2019) cita que o coletivo feminista negro Combahee River foi ativo de 1974 a 1980 em Boston, chamando atenção para as necessidades das mulheres negras que o movimento feminista branco não contemplava. Guimarães, Rios e Sotero (2020) comentam que nas mesmas décadas surgiram vários coletivos de mulheres negras em várias regiões do Brasil, como coletivo de mulheres negras Nzinga, fundado em 1983 no Brasil pela professora e ativista Lélia Gonzalez, Aqualtune, Mãe Andresa, dentre outros.

Desde o contexto da redemocratização brasileira já existiam grupos políticos e entidades que se denominavam coletivos, mas estavam ligados ao movimento sindical ou a

algum partido político, como o Coletivo de Negros e Negras da Universidade Federal da Bahia (Negrufba), ligado ao sindicato dos servidores da Universidade Federal da Bahia (UFBA) (GUIMARÃES; RIOS; SOTERO, 2020, p. 311). Todavia, apesar de as lutas antirracista e feminista serem pautas conhecidas nos coletivos mais antigos, a novidade reside no fato de essas organizações estarem ocupando o espaço universitário, marcando um distanciamento em relação às formas organizativas tradicionais existentes e estabelecendo uma crítica à institucionalização. Além disso, outra evidência de um novo ativismo social está no aumento dos coletivos observado por Perez (2019) entre 2012 e 2016 (após os acontecimentos de 2013), demonstrando a emergência de novos atores e novos espaços públicos de questionamento, principalmente em decorrência das experiências dos estudantes nas manifestações de Junho de 2013. Nas palavras da autora, esse aumento e expressividade dos coletivos possui relação direta com a participação estudantil nos atos de 2013 (PEREZ, 2019).

Lopes (2019) e Guimarães, Rios e Sotero (2020) argumentam que os coletivos de cultura jovens sofreram um processo de expansão em meio e após as chamadas Jornadas de Junho de 2013 no Brasil. Para Lopes (2019, p. 62 *apud* BRINGEL; PLEYERS, 2015, p. 1) as manifestações de 2013 propiciaram novos espaços e atores que levaram a um questionamento dos códigos, sujeitos e ações tradicionais que se destacaram nas duas últimas décadas. Groppo et al (2020) também estabelecem paralelos entre a formação dos coletivos juvenis e o ciclo de protestos mundial pós-2010, ambos assinados por uma forte desconfiança em governos e instituições formais, e adeptos de uma democracia direta via potência política de jovens movidos pela indignação. Essa mudança no cenário político e cultural dos últimos tempos foi impulsionada por um conjunto de políticas públicas sociais como as ações afirmativas que incluíram, sobretudo, jovens de origem popular e periférica. Ainda nesse contexto, é importante citar a Lei 12.852/2013 que reconhece a população jovem do Brasil como sujeito de direitos e regulamenta esses direitos aos jovens de 15 a 29 anos (SOUZA, 2018, p. 64), oferecendo suporte legal às mobilizações estudantis. Assim como afirma Lopes (2019, p. 69) ao estudar os coletivos de culturas jovens, acreditamos que os coletivos identitários se formaram e cresceram nesse contexto efervescente de políticas públicas e vêm mobilizando a busca por direitos na micropolítica estudantil.

Como indica Gohn (2018) é possível afirmar que as manifestações de junho 2013 acarretaram mudanças sócio-culturais ao criar novos valores e pontos de vista na participação dos jovens. No entanto, de acordo com a autora, os desdobramentos dos atos de 2013 no Brasil levaram ao surgimento de movimentos com outras correntes político-ideológicas na

forma de organização dos jovens, de cunho liberal ou conservador, como o Movimento Brasil Livre (MBL) e o Vem Pra Rua (VPR). Este último pode ser entendido como uma “organização movimentalista”, como define a autora, e foi o grande responsável pela convocação *online* e realização de grandes manifestações de Rua no Brasil em 2015 e em 2016 (GOHN, 2018, p. 120). Tais grupos contavam com apoio de grupos empresariais e apoiam entidades ligadas a cursos do Terceiro Setor voltadas para o “empoderamento dos jovens” (GOHN, 2018).

A partir de 2014, esses novos grupos passaram a trabalhar enunciados com outros focos como a pauta da negação da política (partidária), e contra a corrupção direcionada a determinados políticos e partidos progressistas (GOHN, 2018, p. 123). Importante observar que, apesar de tentar guardar similaridade em sua denominação com o MPL – grande responsável por iniciar a convocação dos jovens para as jornadas de junho de 2013-, o MBL (e o VPR) se distancia do primeiro, pois criou novos tipos de mobilizações com foco no plano político do governo federal, processo que levou ao *impeachment* de Dilma Rousseff (GOHN, 2018, p. 124). Nesse sentido, cabe pontuar que forças conservadoras também apoiadas nos jovens disputam lugar no cenário público e trazem à tona discursos de retrocesso, como a exclusão da questão de gênero do currículo.

Nesse cenário, o surgimento dos coletivos universitários parece configurar uma realidade inédita no curso de Medicina da UFRJ, principalmente por tratar-se de organizações autogestionadas por estudantes, aparentemente mais preocupadas e comprometidas com as demandas sociais e de saúde da população. O tipo de conteúdo produzido nas páginas destes coletivos, que atuam principalmente por meio de endereços virtuais e páginas nas redes sociais como o *Facebook*, parece indicar, entre outros aspectos, novos caminhos para pensar a concepção de saúde de uma forma mais integral, para além do viés biológico do saber médico. Nesse sentido, a emergência dos coletivos parece evidenciar uma nova cultura política e epistemológica na universidade, como expõe Amaral (2014, p. 156):

A emergência política de novos atores sociais acaba por fazer uma denuncia política e epistemológica, do histórico de desrespeito de certos grupos e o esforço para romper com a reprodução e atualização dessas lógicas provenientes das normas que perpassam as instituições de produção do conhecimento. Essa renovação reivindica um novo tipo de comprometimento ético por parte dos sujeitos envolvidos com a produção de conhecimento, o que faz emergir alguns pesquisadores preocupados com os aspectos sociopolíticos de sua produção considerados como militantes (Reis et al, 2010). Diversos autores começam a se preocupar em ressignificar a produção do conhecimento e estabelecer parâmetros de uma ciência engajada com a transformação social.

Os coletivos identificados no curso – Coletivo NegreX (de médicos/as negros/as), Coletivo Mulheres de Março e Coletivo LGBTQ+ Luciana Cominato – têm início respectivamente em 2015, 2016 e 2017, o que mostra uma mudança recente na cultura do curso, trazendo à tona discussões sobre as tensões raciais, de gênero e de sexualidade que até então pareciam apagadas nos discursos formativos dos estudantes. Se assumirmos que as universidades representam um dos principais espaços formativos dos estudantes, então os coletivos podem ser reconhecidos como reflexo de um hiato nas questões que preocupam e envolvem esse público, questões que não são contempladas no currículo e na formação em seus cursos. As práticas educativas dos coletivos também são práticas políticas que ampliam repertório sobre valores e conhecimentos, que disputam um sentido de perfil ou identidade profissional; que disputam um sentido de sociedade.

Nessa direção, com base em Santos (1999), Amaral (2014) argumenta que o conhecimento na ciência contemporânea vem se constituindo ao redor de temas adotados por grupos sociais concretos como projetos de vida, questionando a produção do conhecimento a partir de sua capacidade de transformação social, buscando fundamentar uma ciência engajada. Como exemplo, Amaral (2014) cita a ação dos Coletivos Universitários de Diversidade Sexual que têm denunciado a universidade como reprodutora de lógicas excludentes em relação à diversidade sexual. Tais coletivos surgem como espaço de acolhimento e estudo de textos teóricos relacionados à diversidade sexual e logo percebem a necessidade de agir politicamente para combater a situação de subalternidade enfrentada pela população LGBTQ nos espaços sociais, incluindo o universitário.

Nesse contexto, consideramos importante lembrar que o movimento pela transformação da escola médica – entendida como um importante espaço de formação dos indivíduos, de construção de valores, referências, significados e produtor de identidades profissionais – não é novo e já esteve no centro dos debates do Movimento Estudantil de Medicina (MEM) (PINTO, 2000, p. 160). Porém, uma breve análise das reformulações das diretrizes curriculares da Medicina e dos currículos médicos mostra que, por vias da educação formal, a escola médica não mudou, forjando novos arranjos estudantis. Como será explicitado, ainda que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Medicina e os currículos médicos tenham sofrido reformulações na última década, as disciplinas relacionadas à saúde e sociedade ainda compõem o quadro de disciplinas optativas e não obrigatórias.

Hoje protagonizada pelos coletivos, especialmente pelo Coletivo NegreX, a luta pela transformação da educação médica assume uma nova forma, um outro lugar antes não imaginado. Nesses “espaços outros” dos coletivos, as juventudes anunciam suas políticas

“culturais”, mais identitárias. Os movimentos estudantis não mais se fundem com as grandes manifestações de massa, com os mitos nacionais ou com as identidades mestras, mas lutam para criar e possibilitar outras formas de ser médico/a: outras subjetividades médicas. Assim como Rink e Hourí (2019, p. 60), defendemos a tese de que os coletivos como organizações de educação não formal, possuem uma potência político-pedagógica, no sentido de forjar construções transformadoras, e político-epistemológica, por sua capacidade de incluir vozes que estão à margem do poder.

Dessa forma, entendemos que os coletivos de estudantes universitários se inserem nas novas formas de movimentos estudantis contemporâneos, que lutam de forma conjunta em torno de demandas próprias, lutam por inclusão social. Rink e Hourí (2019) colocam que, em formatos mais contemporâneos, surgem diversos coletivos que se diferenciam das configurações tradicionais de educação não formal (como os sindicatos, movimentos sociais, etc.), pois “agregam pessoas em torno de interesses comuns de grupos, na maioria das vezes, marginalizados, por não fazerem parte do padrão normativo e/ou hegemônico de ordem identitária ou subjetiva como gênero, sexualidade, raça, etnia, entre outros” (RINK; HOURI, 2019, p. 62).

O estudo de Perez (2019) evidencia esse caráter identitário dos novos movimentos estudantis contemporâneos ao identificar 21 coletivos em Teresina, capital do Piauí, os quais defendiam questões relacionadas às juventudes, ao direito das mulheres, ao direito dos negros, ao de lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transgêneros (LGBT), ao meio ambiente, entre outros. Ademais, os achados do autor apontam que o coletivo que atua pelo direito dos estudantes negros foi criado por alunos cotistas que entraram na universidade e perceberam a necessidade de políticas que garantissem direitos para os/as estudantes negros/as (PEREZ, 2019), o que reforça a hipótese de que as políticas de expansão do ensino superior, incluindo as cotas, criaram condições para que os coletivos se organizassem como espaço onde as demandas dessa população fosse ouvida. Costa (2019) também evidencia essa relação entre a democratização do acesso com o aumento dos coletivos universitários.

Para Rink e Hourí (2019, p. 64) pensar em novos campos de força sendo produzidos no âmbito político e pedagógico, principalmente em virtude dos novos movimentos sociais do século XXI, significa valorizar aquilo que não está instituído, fomentando a renovação do pensamento social em diversos campos em direção ao inesperado, ao não imaginado para aquele momento. Nesse sentido, os novos movimentos estudantis estão relacionados a comportamentos fora da aceitação social, do que é naturalizado como conduta, aproximando-se do que Foucault chamou de heterotopia do desvio (FOUCAULT, 2013, p. 117). Os

coletivos são esses lugares outros – heterotopias – onde é possível fazer política, construir corpos políticos antes não imaginados no ensino superior e na Medicina. Entendemos que os coletivos podem ser capazes de criar espaços diferenciados de fluidez, crítica e modificação das representações sociais, onde as identidades são dinâmicas (RINK; HOURI, 2019), desviantes das identidades ideais e utópicas.

Em seu trabalho sobre os coletivos negros estudantis da área da saúde na UFRJ e, mais especificamente, sobre o Coletivo Preto Virgínia Leone Bicudo do curso de Psicologia, Rizzo (2021) ao se referir aos coletivos negros universitários da UFRJ fala em “lugares da negritude”, como esse espaço do acontecer solidário entre *sujeitos feitos outros*, onde coexistem outras temporalidades, horizontalidades e contra-racionalidades – vistas como irracionalidades pelo dogma ocidental – que atravessam esses sujeitos como pretos, pobres, periféricos ou migrantes. Lugares que não são homogêneos, não possuem projetos comuns e que representam diversos significados para os sujeitos universitários: “*‘lugar de escuta’; ‘lugar de resignificação’; ‘lugar de luta’ ‘lugar de acolhimento’; ‘lugar seguro’; ‘lugar de aprendizagem’*, etc.” (RIZZO, 2021, p. 114-115). A autora comenta que é nessa territorialidade que os sujeitos universitários encontram a diferença como um valor positivo, em oposição à homogeneização e à produção da não existência.

Os coletivos negros surgem como lugares de encontros, assim no plural, que permitem que esses sujeitos ocupem a UFRJ não como os outros, mas como eles mesmos, forjando suas existências; forjando um “lugar para chamar de seu” (RIZZO, 2021, p. 123). Nas palavras da autora,

Está na criação dos lugares e desta territorialidade negra na UFRJ a possibilidade de acomodação da existência dos sujeitos negros/as, dos pobres e periféricos. E, como diria Santos (2001, p.116) “a existência é produtora de sua própria pedagogia”. E, neste caso, também produtora de transformações nas interações socioespaciais na UFRJ. (RIZZO, 2021, p. 143)

Os coletivos também podem representar, antes de tudo, esses “lugares” de sobrevivência e luta em um ambiente que pode ser hostil às minorias, consideradas menos qualificadas, representadas como aquelas que não acompanham o ritmo (do ensino), esse “suposto ritmo uníssono do mundo” (RIZZO, 2021, p. 117). Como afirma Carrano (2012, p. 87) “A história das lutas sociais é também a narrativa dos movimentos de coletivos marginalizados em suas buscas para jogar o jogo da participação”. Assim, uma estratégia política de luta por reconhecimento das diferenças e do direito de participação dos grupos pode estar aliada a uma pedagogia que transcende o sentido formal da educação.

4. OS COLETIVOS E A POLÍTICA DE COTAS: NOVOS PERFIS DE ESTUDANTES NA MEDICINA

Existe muita coisa que não te disseram na escola
 Cota não é esmola
 Experimenta nascer preto na favela pra você ver
 O que rola com preto e pobre não aparece na TV [...]

Agora ela cresceu, quer muito estudar
 Termina a escola, a apostila, ainda tem vestibular
 E a boca seca, seca, nem um cuspe
 Vai pagar a faculdade, porque preto e pobre não vai pra USP
 Foi o que disse a professora que ensinava lá na escola
 Que todos são iguais e que cota é esmola

Cansada de esmolos e sem o dim da faculdade
 Ela ainda acorda cedo e limpa três apê no centro da cidade
 Experimenta nascer preto, pobre na comunidade
 Cê vai ver como são diferentes as oportunidades [...]

São nações escravizadas
 E culturas assassinadas
 É a voz que ecoa do tambor
 Chega junto, venha cá
 Você também pode lutar, ei!
 E aprender a respeitar
 Porque o povo preto veio para revolucionar [...]

Existe muita coisa que não te disseram na escola
 Cota não é esmola!
 Cota não é esmola!
 Cota não é esmola!

(Cota não é esmola. Bia Ferreira.)

Como aponta o trecho da letra da música “Cota não é esmola”, composta por Bia Ferreira, há muita coisa que não aprendemos na escola. Como parte de um projeto – bem-sucedido – de silenciamento das questões raciais, aprendemos que todos têm os mesmos direitos. Universidade para todos? Quem são os sujeitos que mais acessam o ensino superior no Brasil? Para além dos dados estatísticos, basta olhar os corredores – principalmente dos cursos mais prestigiados – para notar que temos estudantes majoritariamente brancos/as.

No entanto, é nesses corredores que vemos surgir novos sujeitos universitários nos últimos anos, oriundos principalmente de políticas afirmativas como as cotas, com capacidade para questionar e para transformar o olhar sobre as relações, saberes e organização estudantil que se estabelecem nesses espaços. A presença desses novos sujeitos cotistas, especialmente dos sujeitos negros do curso de Medicina da UFRJ, parece estar mudando não só a aparência da universidade como também aparenta estar construindo um novo lugar na universidade: os coletivos. Tendo isso em vista, a seguir discutimos que a política de cotas deu condições para o surgimento dessa nova forma de organização estudantil e político-pedagógica.

4.1 A POLÍTICA DE COTAS NA UFRJ E OS COLETIVOS: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Não só o surgimento dos coletivos estudantis, mas a implementação de políticas educacionais inclusivas, como a política de cotas, pode ser entendida como pano de fundo para mudanças socioculturais ocorridas na tradicional Faculdade de Medicina da UFRJ a partir de 2012. Ao incluir vozes que estavam silenciadas no espaço acadêmico, as cotas trouxeram em seu bojo a oportunidade para que se tornassem visíveis as diferenças e os aspectos que eram velados. A política de cotas se destaca por ser causa e, ao mesmo tempo, efeito dos deslocamentos no plano político e social dos últimos anos. Também a substituição do antigo vestibular pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como forma de ingresso na maior parte das universidades públicas, e a adoção do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) foram medidas importantes no caminho para uma universidade mais plural.

É importante destacar que a política de cotas, bem como o Programa Universidade para Todos (Prouni), resultaram de pressões dos movimentos sociais, particularmente do movimento negro, pela inclusão das camadas sociais previamente excluídas do sistema de ensino técnico e superior públicos, trazendo à tona novos sujeitos de diferentes classes sociais, etnias e trajetórias. No Brasil, com a redemocratização do país, surgiram reivindicações dos movimentos sociais por uma postura mais ativa do setor público quanto às desigualdades de raça, gênero e etnia entre os indivíduos (MOEHLECKE, 2002), o que colocou em xeque o mito da democracia racial e da igualdade formal, que só aumenta a desigualdade ao tratar desiguais como iguais.

Também conhecida como discriminação positiva, a política de cotas é uma expressão de luta por uma sociedade mais democrática e multicultural, através de ideários de justiça social, que vem desempenhando um importante papel inclusivo no ensino superior. Como uma medida paliativa, a política visa reparar danos históricos e garantir igualdade de oportunidades entre os sujeitos. Resumidamente, as cotas funcionam:

como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico e social. (MOEHLECKE, 2002, p. 203).

A política de cotas teve início na Índia nos anos 1950, com a criminalização do sistema de castas após a sua independência e a adoção de medidas voltadas para a promoção

de membros de grupos historicamente discriminados como os Dalits e outros grupos de castas baixas (FERES JR.; DAFLON, 2015, p. 97). Contudo, só foi possível implementar políticas de inclusão social décadas mais tarde, a partir do reconhecimento das diferenças de oportunidades de acesso e permanência e da existência de setores excluídos da sociedade brasileira.

A Conferência Mundial contra o Racismo, conhecida como Conferência de Durban, realizada em 2001, na África do Sul, foi determinante para fomentar o debate sobre as chamadas políticas de discriminação positiva ou ações afirmativas para democratizar as universidades públicas do Brasil, até então estritamente elitistas, e, conseqüentemente, para ampliar a agenda de igualdade racial nas políticas de Estado (GUIMARÃES; RIOS; SOTERO, 2020). A Declaração de Durban foi assinada pelo governo federal com o compromisso de criar políticas afirmativas de combate à discriminação racial (FERES JR.; DAFLON, 2015). No entanto, apesar do marco político da Conferência de Durban em 2001, a implementação da política de cotas foi possível principalmente a partir da Lei Federal 12.711/2012 (BRASIL, 2012), sancionada pela presidenta Dilma Rousseff.

Conhecida como Lei de Cotas, a Lei 12.711/2012 garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Essas vagas são subdivididas da seguinte maneira: metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a esse valor. Em ambos os casos, também a reserva de vagas por critério racial deve considerar o percentual mínimo correspondente à soma de pretos, pardos e indígenas no estado.

O debate acerca das ações afirmativas na UFRJ, iniciado em 2003, permaneceu parado até 2010, ano em que o foi levado novamente ao Conselho Universitário (Consuni) pelo professor adjunto Marcelo Paixão, então membro do Conselho no período da gestão do ex-reitor Aloísio Teixeira (PAIXÃO, 2015), o que nos indica a resistência desta universidade quanto à inclusão e mudança do perfil do alunado. No momento em que as cotas voltaram a ser palco de discussão e deliberação na UFRJ, a “Carta aberta sobre as cotas” publicada em 2010 pelo professor Alexandre Brasil, docente do Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde da UFRJ, e colaboradores em resposta a uma matéria pretenciosa do Jornal O Globo contra as cotas raciais, reforçava e indicava um longo caminho a ser percorrido pela instituição no sentido da ampliação e democratização do acesso:

Na última década, enquanto a discussão crescia em todo o país, a UFRJ deu poucos passos, ou quase nenhum, para fazer avançar o debate sobre as políticas públicas. O acesso dos estudantes à UFRJ continua limitado ao vestibular, com uma mera pré-seleção por meio do ENEM, o que significa um processo ainda excludente de seleção para a entrada na universidade pública. Apesar disso, do mês de março para cá, o debate sobre as cotas foi relançado na UFRJ e, hoje, várias decisões podem ser tomadas com melhor conhecimento do problema e das posições dos diferentes setores da sociedade em relação ao assunto. (BRASIL et al, 2010)

Paixão (2015) mostra as resistências à reserva de vagas nos cursos de graduação por parte das classes médias e da elite socioeconômica, ganhando contornos especiais na UFRJ. Em 2009 durante as eleições para o seu DCE Mário Prata, a chapa “Unidos pela UFRJ- contra as cotas” ficou em terceiro lugar, contabilizando um total de 1.056 estudantes ou 14% dos votos válidos (PAIXÃO, 2015, p. 15). O professor Marcelo Paixão afirma que, em certa medida, o núcleo central de argumentos contra a adoção de cotas (principalmente as raciais) foi forjado no interior da UFRJ, visto que as posições de professores de notável qualidade acadêmica contrários à política foram ouvidas em todo o país, através de livros, conferências e exposições midiáticas. Da mesma forma, a mudança de posicionamento da universidade em relação à adoção das ações afirmativas contribuiu para avançar a discussão em outras universidades do Brasil (PAIXÃO, 2015, p. 18).

Ao passo que a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) foram pioneiras na adoção das ações afirmativas para estudantes de escola pública, pretos e pardos a partir de 2001 (HERINGER, 2014), a UFRJ relutou em adotar a política de cotas, o que só aconteceu em 2010 para a seleção de 2011, primeiramente com a instituição de cotas sociais. Em 2011, adotou o Enem como um dos meios de seleção de seus alunos para ingresso em 2012. Somente a partir da obrigatoriedade instituída pela Lei de Cotas em 2012 que a UFRJ passa a adotar não só os critérios de cotas sociais para estudantes oriundos da rede pública, como também passa a destinar parte das vagas a estudantes que se autodeclararam preto, pardo ou indígena e/ou declarem renda per capita de um salário mínimo e meio. (PIRES et al, 2017).

Um argumento que sustentava a adoção das cotas inicialmente somente para alunos de escola pública era a crença de que as cotas sociais seriam suficientes para permitir o ingresso das minorias étnicas; uma vez que essas minorias majoritariamente pertencem a um nível socioeconômico (NSE) mais baixo, já estaria dentro da categoria social, o que não foi verificado. Em 2009 e, portanto, antes das Cotas, no curso de Medicina, 7% dos inscritos eram pretos e, entre os ingressantes, somente 2,3%. Brancos e pardos estavam mais representados entre os ingressantes; 54,1% dos ingressantes se concentravam nas duas maiores faixas de renda familiar (de 10 a 20 salários mínimos e mais de 20 salários mínimos).

Mesmo após o primeiro ano da implementação da política de cotas com critério racial, os estudantes que se autodeclararam pretos no curso de Medicina somavam 4% dos ingressantes em 2013. Os ingressantes por cotas sem critério de renda (oriundos de escola pública e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas) também pertencem a famílias com maior concentração de renda e estudaram em escolas de prestígio como as federais ou politécnicas, apresentando um perfil semelhante ao dos estudantes não cotistas (MARTINS, 2018). Nesse sentido, Souza e outros (2020, p. 9) concluem que o debate – e a consequente defesa – de políticas sociais em detrimento daquelas de cunho racial pode ser perigoso especialmente quando assume uma perspectiva silenciadora, que desconsidera o critério racial como um produtor de desigualdades. Dessa forma, é possível inferir que o argumento hipotético de inclusão dos grupos étnicos minoritários através de critério social pode nos dar indícios de mecanismos de manutenção de privilégios de uma determinada classe e exclusão das identidades subalternizadas historicamente.

No curso de Medicina, o debate acerca da política de cotas se mostrou mais polêmico, em virtude do maior prestígio, da história de tradição e excelência acadêmica; um território nunca antes conquistado pelos estudantes anteriormente excluídos, vistos como aqueles que não teriam mérito. É possível inferir que a disputa se dá principalmente quanto à ameaça à perda de privilégios de uma parcela pequena e seleta de estudantes dos cursos mais valorizados. Alguns professores da Faculdade de Medicina se posicionaram contra a existência de cotas para o ingresso e a favor do mérito, propondo em reunião do dia 16/03/2004 a criação de cursos preparatórios para o vestibular a alunos das escolas públicas. O seguinte trecho da ata da Congregação do curso de Medicina do ano de 2004 evidencia o posicionamento dos docentes em relação à política:

quanto à opinião do Departamento de Cirurgia, a respeito de reserva de vagas para vestibular das IFES, o Corpo Deliberativo foi contrário a qualquer seleção por critério racial e sim manter o maior número de bolsas para os alunos carentes, independente de raça ou credo. (UFRJ, 2004, p. 1).

No cenário econômico e político atual, do aumento dos discursos a favor do mérito que responsabiliza e individualiza os ditos fracassos escolares/educacionais, discutir a importância das políticas afirmativas como medidas compensatórias capazes de minimizar desigualdades históricas e seus desdobramentos é cada vez mais eminente. Em cursos de carreiras mais privilegiadas socialmente, inicialmente lugar das elites, esse debate se torna ainda mais premente, uma vez que o ingresso de estudantes de diferentes trajetórias – de vida e educacionais – ocasiona deslocamentos culturais e sociais na universidade. Esses

deslocamentos decorrentes especialmente das cotas também são identitários, na medida em que demandam o reconhecimento das diferenças.

A política de cotas então pode ser assumida na condição de uma política identitária; como um direito conquistado pelos movimentos sociais por inclusão das camadas sociais menos favorecidas e que vem sendo alvo de constantes ataques recentemente. A universidade como um dos principais espaços de construção das identidades dos estudantes é também espaço de relação e de formação social, onde fatores de raça/etnia, classe social e cultura influenciam na construção identitária dos sujeitos e futuros profissionais. Assim como as políticas afirmativas representam uma conquista dos movimentos sociais contra as desigualdades, os coletivos surgem como uma organização social e identitária desses excluídos que ainda precisam diminuir as opressões intramuros e lutar pelo direito à diferença.

Ainda que haja medidas institucionais de inclusão das minorias no ensino superior, é evidente que existem inúmeras lacunas tanto institucionais como nos processos de relação entre os sujeitos universitários. Em relação a este último aspecto, trazemos brevemente Foucault, com sua noção do poder exercido sobre os corpos. Para Foucault (1982), o poder se exerce materialmente sobre os corpos dos indivíduos, inscrevendo marcas históricas dos acontecimentos. Assim, o poder da escola – e da universidade – atua sobre o corpo dos indivíduos de forma normativa, educando-o e ditando-o como deve estar vestido, como deve se posicionar e se relacionar, a fim de torna-los dóceis e produtivos. Nesse sentido, o corpo negro é marcado por uma verdadeira pedagogia da exclusão, por um discurso que o construiu como fora da norma. A aceitação do corpo negro dentro do jaleco branco ainda é uma pedra no caminho. Afinal, para esses corpos foram construídos lugares sociais pré-determinados ao longo da história e esse lugar definitivamente não era no ensino superior. Mas se a história é movimento, é dessa história do presente que queremos falar; queremos falar da nova história desses corpos, para além das estruturas, das correntes e mordanças que insistiram em silenciá-los. Queremos tratar de resistência.

Ao mesmo tempo, é inegável que a própria presença desses corpos – sujeitos – subalternos foi possível principalmente a partir das políticas públicas de inclusão quanto ao acesso e quanto à promoção da igualdade de oportunidades. Mas qual é o limite das políticas públicas? Até onde elas conseguem chegar? Seria correto afirmar que as políticas permitem (e reconhecem) a existência das diferenças, mas uma vez superada essa existência, não permitem a discussão das assimetrias de poder? É aí que as diferenças parecem gritar sua invisibilidade.

Inicialmente, a adoção da política de cotas na UFRJ criou condições para dar visibilidade aos excluídos. No curso de Medicina é possível perceber a expressão desse “aparecimento” dos excluídos a partir de uma realidade inédita no curso: a criação dos coletivos. Essas organizações político-identitárias surgiram a partir de 2015, após o marco legal das cotas em 2012 com a Lei 12.711, quando a UFRJ se viu diante da obrigatoriedade de reservar 50% das suas vagas (até 2016) para estudantes egressos das escolas públicas, ainda considerando os cortes de renda e de raça/etnia. Isso nos remete a pensar que o ingresso mais expressivo dessas novas identidades – mulheres, LGBTQs e negros/as – em um curso de elite como a Medicina tornou mais evidente as diferenças socioeconômicas entre os estudantes, bem como os obstáculos culturais.

Como conquista de lutas sociais, as cotas permitiram o ingresso desses estudantes cotistas pertencentes às minorias que estavam excluídas do ensino superior. Os coletivos, como movimento estudantil de caráter identitário, surgem no bojo das políticas afirmativas para expor as diferentes identidades no curso de Medicina, recusando a identidade médica universal. O “novo” estudante de Medicina da UFRJ se mostra em gênero e número para discutir não só as diferenças que o/a oprime e estigmatiza individualmente, mas aquelas que se relacionam com a saúde em geral da população mais vulnerável e as diferenças que impactam (ou deveriam) na educação em saúde. Da invisibilidade à visibilidade, as cotas colocaram a diferença no centro do debate.

Nessa conjuntura, as novas formas de expressão identitária dos universitários ganham contornos de novas demandas políticas e sociais, o que pode ser percebido ao longo da história. Situamos a seguir processos de inclusão e exclusão no curso de Medicina da UFRJ e sua relação com as ações afirmativas, trazendo novos perfis de alunado e criando condições para o surgimento dos diferentes grupos identitários.

4.2 INCLUSÕES E EXCLUSÕES NA FACULDADE DE MEDICINA: NOVOS PERFIS DE ESTUDANTES E A IDEIA DE UMA UNIVERSIDADE DEMOCRÁTICA

A discussão sobre processos de inclusão/exclusão no ensino superior é antiga no campo da educação, principalmente se pensarmos na historicidade do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, das universidades brasileiras. Historicamente, a universidade não foi pensada para todos. De acordo com a tese de Schwartzman (1996), o “modelo único” da universidade brasileira não existe na prática, mas serve para justificar um sistema

educacional extremamente elitista e estratificado. O autor afirma que é preciso reconhecer que a expansão do sistema da educação superior foi acompanhada de uma diferenciação nas funções da educação superior brasileira, quais sejam: de formação para as elites, formação de professores, educação geral, entre outras. Como discute o autor, os cursos de Direito e Medicina, que eram os mais tradicionais de formação para as elites, resistiram à massificação e ampliação do ensino superior, mantendo assim, sua distinção e prestígio (SCHWARTZMAN, 1996). Ainda que essa expansão não tenha atendido igualmente a todos, é importante considerar que a ampliação do ensino superior e políticas afirmativas abriram caminhos para uma universidade menos exclusiva.

Não há uma ideia de “para todos” que não exclua, uma vez que a própria história da universidade nos remete a um espaço que não foi pensado como inclusivo – e sim, exclusivo, aceito como um bem cultural oferecido a poucos (FÁVERO, 2006). Conseqüentemente, ao acionar uma suposta igualdade entre os sujeitos, mobilizamos dispositivos de poder que deixam alguns indivíduos de fora. A ideia de universidade para todos aciona tratar a todos indistintamente, o que relega a cor, a origem social e o gênero dos estudantes como variáveis importantes para o acesso/sucesso no ensino superior. Nesse sentido, inclusão combina com exclusão (SCHWARCZ, 2012) na medida em que o cenário da política que prega igualdade de condições só é possível a partir de políticas de desigualdades, que considere tais desigualdades como ponto de partida devido a um sistema educacional desigual – como a política de cotas. Podemos observar essas desigualdades a partir de uma breve análise do perfil dos estudantes que as universidades – especialmente em seus cursos médicos – costumavam receber. Antes de apresentar e discutir mudanças ocorridas quanto ao perfil dos estudantes e propostas de ensino no curso médico, cabe esboçar o perfil socioeconômico do alunado que as Faculdades de Medicina recebiam tradicionalmente.

Em pesquisa realizada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 1997 com alunos do 3º ano (5º e 6º semestres) e do 6º ano (11º e 12º semestres) de Medicina, buscou-se levantar aspectos socioeconômicos, motivo de estudar medicina, opção pela medicina como profissão liberal, emprego público ou medicina de convênios e tendência à especialização através da aplicação de questionários. Ferreira e outros (2000) constataram um perfil socioeconômico relativamente elevado do estudante de medicina da UFMG e preferência pela prática especializada da Medicina. A renda familiar situou-se entre 10 e 50 salários em 2/3 dos casos; 40% dos estudantes de medicina apresentaram renda familiar acima de 30 salários, bem superior ao padrão da UFMG - que já era superior à média das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) -, das IFES e também da média de salários

dos estudantes das 27 escolas médicas federais. Além disso, o estudo mostrou que cerca de 50% dos estudantes eram do sexo feminino, mais da metade procedeu da capital do (Belo Horizonte), 75% egressos de escolas particulares (diferindo do padrão da UFMG, com 59,3% de conclusão do 2º grau em escolas privadas), nasceu em família pequena com menos de três filhos, foi aprovada no primeiro vestibular e o pai cursou escola superior. (FERREIRA et al, 2000).

Isto é, mesmo para uma universidade que já recebe um aluno com elevado NSE como a UFMG, o nível do alunado do curso médico ainda se mostra superior à média dos demais cursos. Como bem analisaram Ferreira e outros (2000), a imagem, o status social e o capital simbólico da medicina representando prestígio e poder, principalmente pela alta seletividade no vestibular (a UFMG tinha uma relação de 30 candidatos por vaga em 1999), permanecem fortes atrativos na busca por ascensão social dos jovens. A despreocupação dos estudantes de medicina com a inserção no mercado de trabalho foi um achado contraditório na medida em que a preferência demonstrada pelas carreiras de especialistas está relacionada com retribuições mais rentáveis; ao mesmo tempo, essa mesma despreocupação econômica parece indicar que grande parte dos alunos vive sob a proteção de famílias com bom padrão socioeconômico. (FERREIRA et al, 2000).

Outros estudos na literatura vêm apontando os alunos da Faculdade de Medicina como um grupo diferenciado dentro das universidades e os resultados das publicações vão ao encontro dos achados de Ferreira e outros (2000), bem como os de Fiorotti, Rossoni e Miranda (2010) sobre o NSE desses estudantes. Ao levantar dados socioeconômicos dos estudantes de Medicina da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) em 2007, Fiorotti, Rossoni e Miranda (2010) encontraram 50,2% de mulheres, predomínio de brancos (68,6%), solteiros (98,7%), oriundos de escolas particulares (80,3%), com renda familiar acima de R\$ 3.000,00 (77,7%), sendo 22,5% destes com renda acima de R\$ 10.000,00, que não possuem renda própria (62,0%) e de famílias com pais que cursaram nível superior completo (65%). Ao apontar estes dados, os autores fazem uma aproximação entre a importância de reconhecer o perfil socioeconômico de estudantes que parece povoar “naturalmente” os cursos de Medicina como uma classe privilegiada e a necessidade de adoção de políticas afirmativas para mudar o jogo de poder no curso médico. Nesse ponto, é importante ressaltar que esses estudos estatísticos sobre a Medicina precedem a adoção das políticas de cotas ou de reserva de vagas nas IFES estudadas. As turmas entrevistadas na UFES foram as últimas a entrar na universidade pelo sistema tradicional de seleção, antes do Sistema de Cotas - o que explica a alta concentração de alunos dos estratos sociais mais altos - implantado em 2008 e que passou

a destinar 40% das vagas aos estudantes oriundos de escola pública. (FIOROTTI; ROSSONI; MIRANDA, 2010).

Com sistema de cotas implantado em 2004, a realidade da Faculdade de Medicina da Universidade Estadual do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) já se mostrava diferente dos cursos médicos da UFES e da UFMG conforme estudo realizado em 2013. Cardoso Filho e outros (2015) encontraram prevalência de alunos egressos do ensino fundamental e médio cursados somente em escola pública (58,3% e 61,1%, respectivamente); 61,1% estudaram exclusivamente na rede pública; 58,0% dos estudantes eram do sexo masculino; 48,6% brancos; 90,3% solteiros; 20,5% com renda familiar até R\$ 2.565,00; e 87,5% afirmaram que são sustentados pela família e/ou por outras pessoas. Apesar do impacto positivo do sistema de cotas no ingresso do aluno da rede pública de ensino no curso de Medicina da UERN, ainda segundo os mencionados autores, é preciso considerar que o curso ainda permanece majoritariamente branco e de jovens que contam com ajuda financeira da família e outras pessoas, mesmo entre os que não possuem uma renda familiar alta.

Ao estudar o perfil socioeconômico de 381 estudantes de Medicina da Universidade Federal da Bahia, Veras e outros (2020) também apontam dados que mostram um curso de elite: os estudantes vêm de família com mães mais escolarizadas (60,8% possuem graduação ou pós-graduação), são egressos de escola particular (55,6%) e 58,7% têm renda familiar com mais de seis salários mínimos, dos quais 31,2% declarou ter renda entre 10 e 30 salários. De acordo com os autores, considerando que 15,67% dos estudantes de todos os cursos no Nordeste afirmam ter renda familiar de mais de seis salários, os dados mostram uma contradição de uma instituição que foi criada com a vinda da família real para o Brasil em 1808 e que se mantém atrelada às classes médias e altas do Brasil, apesar de 66,4% dos estudantes do curso se autodeclararem negros e pardos (VERAS et al, 2020, p. 5). Esse fenômeno pode ser entendido devido à alta seletividade no ingresso.

Mesmo que a Medicina tenha resistido à massificação, podemos notar algumas mudanças no perfil de estudantes do curso após a implementação da política de cotas (MARTINS, 2018). Nesse sentido, ainda que os processos de socialização e formação do estudante de Medicina tenham tendência em homogeneizar as identidades médicas (MACHADO, WUO, 2019), o perfil do alunado vem se modificando ao longo dos últimos anos em função da diversificação das identidades e dos novos sujeitos universitários.

Em 2009, antes da adoção das cotas na UFRJ, os ingressantes do curso de Medicina eram majoritariamente egressos de escolas privadas, com maior número de mães com ensino superior completo, maior concentração de renda e mais brancos (MARTINS, 2018). Com

base nos dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de 2013 a 2015, os resultados encontrados no estudo de Maria Ligia Barbosa (2018), assim como outros estudos (VIEIRA et al, 2001; MINELLA, 2017; GUARIENTE; GUARIENTE; MORAES, 2020; SOUZA et al, 2020), confirmam o achado de Martins (2018): os alunos de Medicina tradicionalmente têm pais mais educados que os das outras áreas, tanto na rede pública quanto privada, com maior renda que os estudantes da área de humanidades e da educação, por exemplo. O estudo de Pôrto (2019) sobre o perfil de estudantes da Universidade Federal Fluminense entre 2013 e 2017 também revelou resultados semelhantes, apontando para a importância do critério racial sobre o social na adoção das cotas como medida capaz de democratizar o acesso ao curso médico.

Com efeito, o perfil do médico pós-política parece estar mudando. Esse avanço em termos de democratização do acesso foi possível, provavelmente, graças à política de cotas. Ao analisar o perfil de estudantes de cursos de alta demanda social na UFRJ entre 2013 e 2016, Martins (2018) evidencia alguns avanços no caminho para a democratização, mostrando que o curso de Medicina da UFRJ vem se configurando como um curso menos elitista, com menor porcentagem de estudantes egressos do ensino médio privado. De 68,2% em 2013, esse índice sofreu uma queda para 48% em 2016. Também é possível observar um aumento de 7,4 pontos percentuais (PP) dos ingressantes com renda familiar de até 3 salários mínimos (SM) de 2013 para 2016. Também ocorreu um aumento de 10,4 PP de estudantes com faixa de renda familiar até 5 SM e uma queda de 11,2 PP dos ingressantes de famílias com renda maior do que 10 SM de 2013 para 2014. Isso pode ser explicado pela expansão da reserva de vagas para cotas de 30% para 50 % em 2014, aumentando a tendência para um caminho mais democrático na Medicina da UFRJ (MARTINS, 2018).

Tendo como base os dados do Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ sobre o perfil de estudantes de graduação da universidade, Rizzo (2021, p. 120) aponta para o mesmo caminho de democratização: é possível observar o ingresso de estudantes com renda de até 1 SM somente a partir de 2017; ao mesmo tempo, é visível o aumento gradual de estudantes autodeclarados pretos e pardos entre 1993 e 2019, com expressivo aumento a partir de 2010. No entanto, os dados ainda mostram uma universidade majoritariamente branca e com alto nível socioeconômico, apesar de as mudanças recentes indicarem a presença dessa “territorialidade negra” na UFRJ, como intitulou a autora (RIZZO, 2021).

Silva e outros (2018, p. 38) também concluíram que a implantação do Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS) na Universidade de Campinas (Unicamp) alterou o perfil sociodemográfico de seus estudantes de Medicina ao mudar seu sistema de

bonificação. Entre 2005 e 2013, o PAAIS acrescia bonificação de 30 pontos na segunda fase do vestibular para alunos egressos de escola pública ou 40 pontos para estudantes de escolas públicas e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (PPI) (SILVA et al, 2018). Contudo, os autores explicam que foi notado um decréscimo no impacto da política e a Unicamp passou adotar nos processos seletivos de 2014 e 2015 a bonificação de 60 pontos na nota final do vestibular para estudantes egressos da rede pública ou 80 pontos para PPI (SILVA et al, 2018), o que resultou em algumas mudanças.

A partir de questionário aplicado aos estudantes de Medicina, foi possível observar maior porcentagem de alunos negros e pardos entre os ingressantes de 2016 (6,6% e 22,6%, respectivamente) em relação aos de 2010 (0% e 2,2%, respectivamente), bem como maior ingresso de alunos provenientes de escolas públicas e de rendimento familiar mais baixo (55,6% declararam renda familiar até R\$8.800,00) (SILVA et al, 2018, p. 44). Rego e outros (2018, p. 27) também constataram predomínio de classes sociais menos favorecidas entre os estudantes de Medicina da Universidade Federal do Pará (UFPA), com predomínio do maior grupo com renda entre 1 e 3 salários mínimos (30,9%), mudança relacionada às políticas afirmativas. Ao mesmo tempo, o curso na UFPA também mantém 23% dos estudantes com renda familiar acima de 10 salários – índice superior ao da população brasileira em geral – o que torna as desigualdades mais evidentes.

Na atual conjuntura, as universidades se defrontam com o desafio de lidar com esses novos sujeitos, o que guarda uma complexidade, uma vez que a universidade não foi fundada para incluir e, portanto, para lidar com a multiplicidade de identidades. Criada com o nome de Escola de Anatomia, Medicina e Cirurgia pelo príncipe regente Dom João em novembro de 1808, a atual Faculdade de Medicina da UFRJ carrega até os dias de hoje marcas dessa história de elitismo, como é possível perceber em sua grade curricular (que indica a criação do curso médico com o Ato s/n de 05/11/1808 publicado na Coleção Leis Brasil Império em 05/11/1808) e nos corpos médicos que a Universidade tradicionalmente tendeu a formar (SITE UFRJ, 2019). Entretanto, como aponta Martins (2018), a “cara” da Universidade parece mudar, aos poucos, a partir de processos de abertura por políticas de democratização. Como apontam as publicações na página do Coletivo NegreX no *Facebook*, a Faculdade de Medicina vem recebendo (não sem conflitos) novos sujeitos médicos que não só aqueles formados no Brasil Colônia – restritos a uns poucos brasileiros graduados na Europa e a raros europeus que vinham para o Brasil exercer a sua profissão.

Como afirmam Guimarães, Rios e Sotero (2020, p. 313), com o cenário de abertura das universidades a maiores contingentes negros após políticas de cotas, os coletivos

passaram a ser uma forma de concentração desse alunado. Nesse cenário, os autores também apontam que é possível identificar novas articulações e discursos distintos, como o Encontro de Estudantes e Coletivos Negros Universitários, realizado entre 13 e 15 de maio de 2016 na UFRJ, que reuniu grande número de estudantes negros cotistas do curso de Medicina. Isso significa dizer que a presença de estudantes negros nos cursos de prestígio revela uma mudança no perfil dos estudantes negros universitários que passam a ocupar outros espaços que não só os cursos de humanidades (GUIMARÃES; RIOS; SOTERO, 2020, p. 314-315). Para os autores, essa expressividade no número de estudantes de medicina no evento teria relação com o NegreX — Coletivo de Estudantes Negres de Medicina, criado em 2015 durante o Congresso Brasileiro dos Estudantes de Medicina, em Belo Horizonte (GUIMARÃES; RIOS; SOTERO, 2020). De acordo com Rizzo (2021, p. 124), o primeiro Encontro Nacional de Coletivos Negros Universitários (ECUNN) ocorrido na UFRJ em 2016 foi um marco importante para intensificar a dinâmica dos coletivos que já vinham sendo fundados na UFRJ desde 2014.

Rizzo (2021, p. 125) também mostra desdobramentos dessas novas articulações na UFRJ. Através de um levantamento realizado em 2019, quando a discussão étnico-racial se intensificou na universidade, a autora identificou 21 coletivos negros atuantes na UFRJ entre 2014 e 2019, pertencentes a vários cursos de graduação e a alguns programas de pós-graduação. Os coletivos mapeados foram: Coletivo Negro Carolina de Jesus (geral) e o Coletivo Pretaló (Alojamento), fundados em 2014); Coletivo Negro Claudia Silva Ferreira (Direito), Coletivo NegreX (Medicina) e Coletivo Negro Ebí (Biologia), fundados em 2015; Conbena-Coletivo Negro Beatriz Nascimento (História), Coletivo Negro Marlene Cunha (Programa de Pós Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional), fundados em 2016; Coletivo Negro Mary Seacole (Enfermagem), Coletivo Preto Virgínia Bicudo (Psicologia), Coletivo Negro Dandara dos Palmares (Biblioteconomia), Coletivo Negro Almirante João Cândido (Defesa e Gestão Estratégica Internacional), fundados em 2017; Coletivo Negro Tereza de Benguela (Relações Internacionais), Coletivo Conceição Evaristo (Letras), Coletivo de Negras e Negros do Serviço Social - Dona Ivone Lara (Serviço Social), Coletivo de Negras e Negros do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (Programa de Pós-Graduação em Comunicação) e Coletivo Negro Guerreiro Ramos (Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Sociologia), fundados em 2018; e Coletivo Negro da Geografia (Geografia), Coletivo Negro Pedagogia (Pedagogia), Coletivo Negro Economia (Economia), Coletivo Negro Bafros (Comunicação) e Coletivo Negro de Terapia Ocupacional (Terapia Ocupacional), fundados em 2019 (RIZZO, 2021).

Outra expressão das mudanças ocorridas quanto ao perfil do alunado na UFRJ diz respeito à criação da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis (PR-7) em 8 de março de 2018, voltada especificamente às políticas estudantis que foram conquistadas através de décadas de lutas do movimento estudantil. Apesar de se tratar de uma instância institucional, a PR-7 se apresenta como resultado de lutas dos/as estudantes por permanência com qualidade no ensino superior. Como o próprio texto de apresentação anuncia, essa pró-reitoria entende que tal permanência não se esgota na assistência a situações de acentuada vulnerabilidade dos/as alunos/as, mas que “as políticas estudantis devem ter por objetivo garantir um ambiente acessível e de acolhimento, participação, diversidade, debate, bem-estar e permanentemente em combate a todas as formas de violência e opressão.” (UFRJ, 2018).

A PR-7 ocupou o lugar da Superintendência Geral de Políticas Estudantis (Superest) que foi criada em 14 de junho de 2011 (Resolução Consuni nº15/2011), na gestão do Reitor Carlos Levy. A Superest foi resultado da mobilização do corpo discente e das demandas surgidas com a progressiva mudança do perfil discente a partir da adesão ao ENEM/SISU e tinha como atribuições planejar e implementar as ações de assistência estudantil da UFRJ como apresenta o relatório de atividades desenvolvidas gestão 2015-2019 (UFRJ, 2019). Isso nos remete a pensar na iminente necessidade do movimento estudantil quanto aos novos sujeitos universitários que vêm se diversificando com maior expressividade nas últimas duas décadas. Apesar de configurar uma demanda antiga do corpo discente, hoje a Política de Assistência Estudantil da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis (Proaes/ PR7), aprovada pelo Consuni em 14 de fevereiro de 2019, é composta por dez programas em diferentes áreas, como saúde, alimentação, transporte, moradia e apoio pedagógico. (UFRJ, 2018).

Rizzo (2021) mostra uma nova demanda dos estudantes em 2019. Dessa vez, os coletivos negros citados se uniram na forma de uma comissão para reivindicar a criação de um espaço de amplificação de suas vozes e de interlocução com a instituição. Dessa forma, por via da PR-7, foi homologada a Portaria nº 6.301 de 27 de junho de 2019 que formalizou a “Comissão de Coletivos Negros Discentes da UFRJ”, com o objetivo de promover pautas étnico-raciais na e da UFRJ, manter o debate permanente, apoiar e promover ações formativas e ativistas e garantir mudanças curriculares na graduação e na pós-graduação (RIZZO, 2021, p. 125-126). Vemos surgir no horizonte das políticas estudantis pautas mais específicas que só a assistência estudantil não consegue contemplar.

Assim, podemos perceber que a UFRJ vem criando políticas estudantis a partir das demandas do movimento estudantil, com conquistas ainda tímidas, se comparadas a outras universidades que já adotavam as cotas e possuíam pró-reitoria destinada à permanência dos

estudantes antes de 2010. Como indicado por Oliveira (2019), não houve preparo por parte da UFRJ e da Faculdade de Medicina para receber os/as alunos/as ingressantes através da política de cotas; essas mudanças, tanto da criação quanto da substituição da Superest, e a falta de preparo do corpo social da UFRJ para receber alunos cotistas se somam para demonstrar que as políticas institucionais tardias são reflexo da pouca importância atribuída pela universidade à política de cotas.

Principalmente a partir da alteração nos processos de acesso ao ensino superior pelas cotas, novas demandas não só de ordem material como também de cunho cultural e simbólico dos sujeitos cotistas entraram em cena. Tais demandas parecem ter encontrado espaço nos coletivos universitários: espaços de resistência identitária dos diferentes em uma “ilha branca” (OLIVEIRA, 2019). Esses coletivos são espaços políticos e educacionais de renovação da luta por justiça social e democracia no ensino superior, que deve ser ressignificado e retomado para além da lógica fundamentalista, como aponta Giroux (2010, p. 36):

O Ensino Superior deve ser um lugar onde imaginar o inimaginável seja parte de um esforço não apenas que oportunize aos alunos pensar de maneira diferenciada, mas também que os estimule a agirem de outro modo, na missão de levar a sério o ideal de democracia. Essa é a razão pela qual retomar a universidade é tão crucial.

Dessa forma, podemos considerar os coletivos universitários como fundamentais para desafiar fronteiras disciplinares rígidas e para pensar em uma universidade pública mais plural, menos colonizada pela ideologia neoliberal e pelo culto à especialização (GIROUX, 2010). Sobretudo, os coletivos da Faculdade de Medicina trazem uma preocupação mais ampla sobre a educação que se refere não só a questões do trabalho, mas está relacionada a novas práticas político-formativas. Os Coletivos podem ser pensados como espaços de respiro, onde é possível retomar uma universidade democrática.

No entanto, como destacou Amaral (2014), a mudança de perfil dos estudantes via política de cotas não garante por si só a democratização da lógica da produção de conhecimento, mas a emergência política desses novos atores

acaba por fazer uma denúncia, política e epistemológica, do histórico de desrespeito de certos grupos e o esforço para romper com a reprodução e atualização dessas lógicas provenientes das normas que perpassam as instituições de produção do conhecimento. (AMARAL, 2014, p. 156)

Com apoio em Carvalho (2018), Rizzo (2021) indica que, para retomar a universidade democrática nos termos que propomos aqui, isto é, uma universidade diferente da sua criação colonizada por alguns poucos corpos do conhecimento que se tornaram universais

(GROSGOUEL, 2016), é preciso adotar não só as ações afirmativas, mas as “cotas epistêmicas”. Ainda com base em Carvalho (2018), Rizzo (2021) comenta que na leitura colonizada das cotas étnico-raciais, as ações afirmativas não acolhem os sujeitos cotistas como produtores de outros saberes que não os hegemônicos. Pelo contrário, a inclusão dos sujeitos das políticas raciais sem a problematização das bases epistêmicas coloniais adotadas pelas universidades brasileiras apenas reflete o racismo epistêmico das mesmas que recebem os/as estudantes negros/as como receptores/as dos saberes ocidentais (CARVALHO, 2018 *apud* RIZZO, 2021, p. 187-188), aprendizes da educação bancária já denunciada por Paulo Freire (2018).

Assim que chamamos atenção para a necessidade de uma universidade democrática que considere os cotistas como corpos políticos do conhecimento; que seja capaz de adotar as cotas não só como uma política, mas com todo potencial educativo e pedagógico ao incluir outras corporalidades e racionalidades que os sujeitos de sua política carregam. Nesse caminho que aproximamos coletivos, cotas e saberes.

Nesse ponto, Rizzo (2021) levanta alguns questionamentos que cabem muito bem neste trabalho. No caso dos/as estudantes negros/as que entram nos cursos de saúde com o sonho de melhorar o atendimento oferecido pelo sistema de saúde à população negra e pobre, principal usuária do SUS, como transformar o ensino universitário quando se deparam com uma instituição que questiona a validade de outros saberes? Que coloca o conhecimento popular e as práticas ancestrais de saúde como saberes não científicos, não comprovados, ineficientes? Que está organizada pelos prédios e pelos currículos de seus cursos para manter estes conhecimentos fora dos muros da universidade? (RIZZO, 2021, p. 100).

De que forma, então, na UFRJ, é possível retomar uma universidade democrática quando ela ainda parece guardar resquícios de seu passado – recente – marcado por um discurso institucional elitista que resistiu às cotas raciais, e, conseqüentemente, aos sujeitos desta política, suas culturas e suas racionalidades? Rizzo (2021) indica que uma direção é assumir uma postura crítica em relação aos limites universais de um modelo de produção científica, reconhecendo as lacunas e reparando-as com outras possibilidades de produção científica não ocidentais. As mudanças no perfil do alunado, conforme apresentado, têm feito emergir questionamentos sobre os conhecimentos hegemônicos produzidos e legitimados pela colonialidade do saber e reproduzidos nas universidades públicas no Brasil (AMARAL; NAVES, 2020), como será discutido.

5. PODER, IDENTIDADES E SABERES EM DISPUTA NA FORMAÇÃO MÉDICA

Buscamos trazer neste capítulo considerações iniciais sobre o currículo e a formação médica, bem como reflexões sobre os saberes que foram excluídos nesse processo, no sentido de dar suporte a uma discussão polêmica sobre as identidades médicas em questão. Especificamente no curso de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o debate sobre a formação parece assumir tons de resistência, uma vez que a faculdade tradicionalmente vem exibindo como uma grande virtude a sua ênfase na pesquisa e no fazer técnico dos seus estudantes, fruto de seu modelo biomédico de educação. A partir do ingresso de estudantes de classes populares e da mudança do perfil do alunado, principalmente em virtude da política de cotas, essa formação tem sido cada vez mais contestada.

O discurso da diferença e a centralidade da cultura nos processos formativos trazem um novo paradigma de formação. Isso porque os cursos de nível superior têm recebido um público diferente do habitual nas duas últimas décadas, como discutido. Na UFRJ, essa mudança se deu principalmente a partir da Lei 12.711/12, promovendo o acesso de identidades da subalternidade, definidas como uma condição de subordinação em termos “clase, casta, género, ofício, o de cualquier outra manera” como cita Rodríguez (1998) apoiada na definição de Guha e Spivak (1988).

A presença desse “outro” subalterno nos cursos de elite pode ser evidenciada pelos últimos dados de acesso da Pró-Reitoria de Graduação da UFRJ (PR-1). O estudo de Martins (2018) mostra estes números: em 2009 nas Engenharias, 8,1% dos inscritos eram pretos; entretanto, na Engenharia de Produção não houve ingressantes pretos ou indígenas. Na Medicina, 7% dos inscritos eram pretos e apenas 2,3% ingressaram. Com base em Reay e outros (2001) e Nogueira (2005), Martins (2018) aponta que o pertencimento étnico pode se transformar em um critério de autosseleção na escolha da carreira e da instituição universitária, uma vez que indivíduos pertencentes às minorias sociais se afastam das universidades de elite mesmo tendo um perfil acadêmico favorável, por não se sentirem confortáveis em um ambiente etnicamente desconfortável, no qual se sintam isolados diante da maioria branca. No recorte por renda familiar, entre os ingressantes de 2009, as faixas de renda baixa e média-baixa (até 3 SM e de 3 a 5 SM) compõem um pequeno percentual de, respectivamente, 3,2% e 15,5% na Medicina. Os ingressantes também eram majoritariamente oriundos de escolas privadas e possuíam mães com ensino superior completo.

Porém, diante das políticas afirmativas em 2012 na UFRJ, é possível perceber o ingresso de um perfil diferente de estudantes, principalmente em 2014, quando houve a ampliação da reserva de vagas de 30% para 50%. Houve uma queda de 2,6 pontos percentuais de estudantes brancos de 2013 para 2016 na Medicina. O número de pardos no curso também atingiu o maior percentual em 2016, com 32,5% de ingressantes. A proporção de ingressantes nas faixas de renda baixa e média-baixa também subiu para 20% e 12,5% (MARTINS, 2018).

Nesse contexto, a presença dos cotistas nos cursos de maior prestígio social torna mais nítidas as diferenças socioculturais, isso porque o ingresso dessa camada que estava historicamente excluída desse nível de ensino altera significativamente as relações sociais na universidade. As diferenças que eram veladas vêm à tona e parecem se materializar na existência dos coletivos da Faculdade de Medicina da UFRJ, como entidades estudantis identitárias que cumprem um papel central de rede de solidariedade aos “marginais” e como artefatos pedagógicos na formação das identidades médicas.

Acreditamos que a presença de pessoas de diferentes culturas e realidades na universidade pode proporcionar a formação de diferentes visões de mundo e garantir maior representatividade das minorias no ensino superior, principalmente nas carreiras mais prestigiadas. No caso da faculdade de Medicina, podemos pensar que esses coletivos e os seus novos sujeitos podem representar uma relação direta com a formação e com os discursos curriculares, uma vez que pensam em suas práticas um perfil de médico diferente do anterior, geralmente fruto de um legado familiar da profissão.

Os coletivos podem representar uma forma alternativa de pensar a formação de identidades estudantis capazes de questionar as estruturas dominantes do poder e do saber médico, de questionar o uso da raça como construtor de hierarquias culturais/sociais. Em suma, apesar da defesa da multiculturalidade dos espaços acadêmicos, o que assumimos é uma visão dos coletivos sob uma perspectiva da interculturalidade crítica:

La interculturalidad crítica parte del asunto de poder, su patrón de racialización y la diferencia que ha sido construida a función de ello. El interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales; La interculturalidad crítica, en cambio, es un llamamiento de y desde la gente que há sufrido un histórico sometimiento y subalternización, de sus aliados, y de los sectores que luchan, conjunto con ellos, por la refundación social y descolonización, por la construcción de mundos otros. (WALSH, 2012, p. 65)

Essa opção teórico-metodológica se justifica na medida em que os coletivos reúnem identidades que, incluídas no ensino superior, ainda precisam intervir e lutar pela desconstrução dos mecanismos institucionais que racializam, inferiorizam e desumanizam os *outsiders* do sistema de ensino superior. Assim, para além do acesso, é preciso garantir que a

universidade seja um espaço do reconhecimento e respeito às diferenças, um espaço mais multicultural em seu sentido crítico. Nesse sentido, a abordagem intercultural a que nos alinhamos é a defendida por Walsh (2012), conforme mencionado, e também por Vera Candau (2008) que se aproxima do multiculturalismo crítico de McLaren (1997) como citado pela autora, rompendo com uma visão essencialista das identidades, estas entendidas como não fixas e dinâmicas. Isto significa pensar que as identidades estão em constante processo de construção e de reconstrução, ou seja, de transformação sem a qual se correria o risco de serem reduzidas a outra forma de acomodação à ordem social vigente, a outra norma.

Nesta abordagem, as representações de raça, bem como as de gênero e de classe, são compreendidas como produtos de lutas sociais sobre os signos e as significações, isto é, que estes significados são transformados através das relações sociais, então esta perspectiva também nos permite pensar possibilidades de ressignificar as diferenças.

5.1 DISCURSOS, IDENTIDADES E FORMAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA

Assumimos em uma perspectiva pós-estruturalista, que os discursos não só representam, mas constroem a realidade. Partir dessa concepção demanda entender o uso da linguagem como “um modo de ação historicamente situado, que tanto é constituído socialmente como também é constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença.” (FAIRCLOUGH, 1989 *apud* RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 26). Através de tais discursos, tanto os que circulam na sociedade quanto os da esfera acadêmica, que os alunos se subjetivam, assumem posições de sujeito, valores e visões de mundo.

Assim, a construção identitária está diretamente ligada à formação universitária, uma vez que o atual cenário das universidades e suas relações de poder, que perpassam todas as instâncias, estão construindo os sujeitos universitários como professores, alunos e futuros profissionais cujas atitudes e práticas se assentam em princípios mais ou menos éticos. Tal perspectiva teórica pressupõe questionar leituras por vezes ingênuas sobre os conteúdos ou mesmo sobre abordagens em espaços educativos como pressupostos pedagógicos/ didáticos neutros e isentos de intencionalidade. Assim, entendemos o currículo para além da representação de uma grade de disciplinas, mas como uma instância do poder e como tal, é o cerne da discussão e disputa pela grande verdade e parte integrante da formação profissional. Resumidamente, o currículo pode ser pensado como:

(...) Uma prática discursiva. Isto significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

Os conteúdos curriculares estão permeados por discursos que possuem caráter histórico, que não estão descolados de suas condições de produção, mas são pertencentes a um tempo, a uma religião, à pátria, à política, a uma concepção de homem etc. Os discursos, enquanto práticas sociais de significação, não só representam como constroem a realidade, hierarquias e diferenciações; são construções sociais sobre o outro, que disputam uma hegemonia de sentido sobre o homem e a sociedade. O currículo produz sentidos:

E produzir sentidos não é produzir sentidos a partir de nada, mas é produzir sentidos num ambiente marcado por essas relações de poder. O sentido é um efeito, assim como o currículo, ele é um efeito da ação dessas relações de poder [...] Todo processo de produção de sentido, ele é um processo de produção de diferença. (MACEDO, 2018)

Então, podemos resumir que “O currículo é, assim, um terreno de produção e política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (SILVA, 1996, p. 90). Como terreno político, o currículo (e, por conseguinte, a educação) reproduz desigualdades existentes nas estruturas sociais, mas também reproduz uma verdade/ um discurso sobre a desigualdade que estigmatiza e responsabiliza o outro pelo seu fracasso. O currículo produz hierarquias materiais, sociais e culturais ao instituir a alta e a baixa cultura, ao selecionar conteúdos da elite e a linguagem elaborada como a única legítima, o que parece ser pouco democrático na medida em que exclui, inferioriza e responsabiliza o fracasso escolar das classes populares. Goodson (2007, p. 243) sintetiza: “As crianças cujos pais são poderosos e ricos se beneficiam da inclusão pelo currículo, e os menos favorecidos sofrem a exclusão pelo currículo.”.

Retomando nosso foco sobre formação e currículo, os estudos realizados por grupo de pesquisa do Laboratório de Linguagens e Mediações do Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde da UFRJ com estudantes de Medicina (SIQUEIRA et al, 2015; PIRES et al, 2017; SIQUEIRA et al, 2017; RAMOS et al, 2019) indicam que os estudantes têm questionado o modelo de formação biomédica do curso, identificando e rejeitando situações de exclusão pelo currículo, como as denunciadas em falas acaloradas dos estudantes nas cerimônias de formatura e em organizações e mobilizações estudantis, principalmente por parte dos estudantes cotistas, conforme situamos a seguir.

Ao analisar o currículo e as formas como alunos se subjetivam por discursos e práticas em uma universidade federal do sudeste do Brasil, Siqueira e outros (2017) evidenciaram o surgimento de novas situações pedagógicas com a introdução da política de cotas, marcadas por um tensionamento e oposição dos estudantes em relação às práticas institucionais hegemônicas e a situações que constroem as minorias. A partir de políticas recentes de acesso ao ensino superior, as autoras apontam que é possível perceber uma crescente agência dos alunos na exigência de respeito às diferenças, bem como surgiram discursos críticos ao modelo de formação, desvinculado das necessidades de saúde da população e de suas diferenças (SIQUEIRA et al, 2017).

No mesmo sentido, Siqueira e outros (2015) mostraram que professores e estudantes da Faculdade de Medicina da UFRJ mencionaram a presença de “uma nova visão” introduzida pelos cotistas nas aulas, incluindo ideias para uma mudança curricular que considere a relevância social do currículo. A esse respeito, Pires e outros (2017) concluem que a alteração no perfil dos estudantes de Medicina da UFRJ e a coexistência de diversas identidades e culturas no curso contribuiu para a formação identitária deste profissional, introduz questões que estavam invisibilizadas e discursos capazes de desestabilizar o *status quo* universitário (PIRES et al, 2017).

Ramos e outros (2019) identificaram em seus achados críticas estabelecidas pelos estudantes de Medicina da UFRJ em relação ao currículo formal sobre a falta de problematização acerca de aspectos identitários ligados ao gênero, à orientação sexual e às considerações étnico-raciais. As autoras apontam que o discurso curricular biomédico é interiorizado nas formas de “ser médico”; tal cultura da educação médica reproduz saberes que essencializam os corpos e significados sobre estes, excluindo-os de suas subjetividades para conformar sujeitos (RAMOS et al, 2019). Nesse contexto, Ramos e outros (2019, p. 5) sustentam que os coletivos universitários, fortalecidos pelas novas identidades estudantis, surgem como instâncias de resistência aos saberes técnicos do curso, introduzindo transformações político-culturais e identitárias no curso de medicina.

Nessa direção que destacamos o surgimento dos coletivos universitários na medicina como instâncias político-pedagógicas que implicam outro sentido para a formação das identidades médicas: identidades que vão além das salas de aula ou dos consultórios médicos. Os estudantes parecem reivindicar identidades médicas que considerem os aspectos sociais, culturais dos pacientes; que os vejam para além da doença, do biológico; reivindicam narrativas antes silenciadas na formação tradicional, como as narrativas sobre gênero, sexualidade e etnia para pensar a saúde e a educação em saúde.

Na área de educação em saúde, especificamente, desvelar as estruturas por trás dos conteúdos selecionados, da história da educação médica criada para os filhos das elites socioeconômicas e culturais, da construção social de hierarquias de gênero entre as profissões da área da saúde, do lugar do índio e do negro na universidade pública, por exemplo, são ações que podem mudar as regras do jogo, permitir outras narrativas silenciadas pela confortável aliança entre a prescrição do currículo e o poder (GOODSON, 2007).

Como prática de significação, o currículo está impregnado por diversos discursos (do mercado, do governo, da mídia, da psicologia entre outros) que atuam na formação das identidades. Rejeitar uma metanarrativa curricular representa uma resistência a estigmas, a uma visão superficial e fragmentada do potencial das práticas educativas. Partir desta perspectiva teórico-analítica implica pensar o texto curricular para além das estruturas, mas considerar que várias instâncias contribuem na formação das identidades que não só as escolarizadas.

Nesse sentido, a formação das identidades dos estudantes deve ser entendida como um processo complexo e bem mais amplo, abrangendo outras instâncias não formais de educação, dentre eles, os coletivos (MARIA; GIACOMINI, 2018). Entendemos, assim, que não só a sala de aula constitui espaço privilegiado de formação, mas outros espaços também têm sua pedagogia, possuem discursos que ensinam modos de ser e agir no mundo, compartilham determinados significados e produzem identidades. Dessa forma, como já mencionado, os coletivos universitários também podem ser entendidos como artefatos político-pedagógicos, que produzem conhecimento e possuem práticas educativas e culturais que se inscrevem onde os discursos curriculares da educação formal não são suficientes. Assim é que podemos destacar a importância dos coletivos enquanto artefatos pedagógicos com potencial para desestabilizar o poder, de descentralizá-lo, produzindo identidades que resistem a classificações e normatizações curriculares. Os coletivos universitários, como produtos da centralidade da cultura e de novas forças sociais do cotidiano que participam da formação dos estudantes são chaves importantes para pensar a construção identitária dos futuros médicos.

5.2 MEDICINA E IDENTIDADES MÉDICAS EM QUESTÃO: O PODER PRESCRITIVO DO CURRÍCULO

Historicamente, a relação entre o saber e o poder médico conferiu um status de legitimidade ao exercício da Medicina. Como apontam Batista e Silva (1998), tendo como

marco inicial o primeiro curso Médico-Cirúrgico na Bahia com a vinda da família Real para o Brasil, a formação para o exercício da medicina foi construindo uma história de tradição e excelência baseada na observação clínica, estudo de casos e, principalmente, no estudo da doença. Machado (1997, p. 22) afirma que, ao longo de sua história de construção e consolidação, o campo da medicina “adquiriu um vasto, sólido e complexo conhecimento empírico e científico, transformando sua prática num sofisticado e complexo ato técnico-científico. A ideia do expert tornou-se, no caso da medicina, uma realidade incontestável”.

À medida que a profissão médica foi se especializando, instituiu também um poder sobre o corpo do paciente; um poder validado pelo saber técnico, racional e disciplinar sobre o processo de saúde-doença. Porém, ainda que a Medicina ocupe um lugar “inquestionável” no imaginário social, a constituição do exercício médico e dos pressupostos que devem orientar o currículo de Medicina é um processo complexo e que não foi isento de disputas ao longo dos tempos.

Amoretti (2005) aponta que desde a segunda metade do século XX a área da saúde vem passando por contradições ideológicas, filosóficas e éticas. A autora expõe que na segunda metade do século XX, o perfil predominante de profissional médico formado, principalmente em virtude da necessidade de uso das tecnologias mais complexas e da divisão do trabalho, era essencialmente positivista, com enfoque biologicista e utilitário; centrado na sua especialidade; com alto grau de competência profissional, devido à formação tecnicista; com tendência a medicalizar o processo saúde-doença; marcadamente individualista; e defensor de uma visão liberal e autônoma da profissão (AMORETTI, 2005). Essa identidade profissional fortemente marcada pela lógica do mercado refletiu-se em uma educação médica elitista em conflito com as necessidades e expectativas da população, visto que “(...) até a década de 1970, a educação em saúde no Brasil foi basicamente uma iniciativa das elites políticas e econômicas e, portanto, subordinada aos seus interesses”. (VASCONCELOS, 1998, p. 41).

Esse pano de fundo de uma prática médica altamente centrada no uso das tecnologias de diagnóstico e medicalização, ancorada no desenvolvimento do mercado, traz em seu bojo uma crise tanto na saúde quanto na educação médica (AMORETTI, 2005). Primeiro porque o atendimento centrado nas tecnologias de ponta não atinge a maioria da população, carente de acesso aos recursos elementares da saúde, o que torna esse modelo pouco eficiente; segundo e conseqüentemente, essa crise na saúde se relaciona a uma crise na identidade médica e instaura a necessidade de um novo perfil de profissional médico (AMORETTI, 2005), não só que tenha expertise no uso de equipamentos biomédicos, mas que saiba fazer uso racional

dessa tecnologia. Nesse sentido, é possível apontar que mudanças na conjuntura demandam um novo perfil de profissional com formação humanística, psicológica, sociológica e filosófica, que leve em conta as dimensões subjetivas dos pacientes em sua integralidade.

Em tempos de crise econômica, política e ideológica no contexto mais amplo da sociedade, como podemos identificar no século XXI, há também uma tensão em relação ao currículo de Medicina, isto é, uma disputa de sentidos sobre que tipo de profissional se deve formar. Enquanto de um lado temos a defesa de um currículo com o hospital sendo o principal centro de formação, com um ensino fragmentado, disciplinar, flexneriano (com disciplinas divididas em ciclo básico e ciclo clínico), do outro temos o apelo a um modelo de formação que cubra as lacunas quanto às questões humanísticas da formação, com a inclusão da bioética e dos direitos humanos como componentes curriculares importantes. Um breve olhar para essas questões suscita indagações sobre currículo e a formação em nível superior.

Partindo de considerações das Leis e Resoluções que orientam as diretrizes a serem seguidas para a Educação Superior, e mais especificamente, para a formação do graduado em Medicina, tecemos alguns comentários e uma análise preliminar à luz destas legislações que nos ajudam a pensar o caminho de negociações em torno das identidades médicas.

A Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Capítulo IV, Art. 43 cita que a Educação Superior tem por finalidade estimular os conhecimentos culturais, científicos e técnicos, inclusive os da atualidade, que desenvolva a criatividade e análise crítica; prestar serviços especializados à comunidade; incentivar a pesquisa científica; formar profissionais aptos para o mercado de trabalho, valorizando sua formação continuada; promover a extensão aberta à participação da população e atuar em favor da educação básica, realizando pesquisas pedagógicas que aproximem os dois níveis escolares. A orientação estabelecida pela LDB aponta para cursos e carreiras com maior flexibilidade em sua organização, atendimento à heterogeneidade dos interesses dos alunos, redução da duração do curso, preocupação em reduzir a evasão, inclusão de dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania, conforme indicado pelo relatório do Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior (CNE/CES) nº 776 de 3 de dezembro de 1997.

No entanto, os currículos dos cursos superiores que foram formulados na vigência da legislação revogada pela LDB possuíam excessiva rigidez curricular, o que diminuía a liberdade concedida às instituições para organizarem suas atividades de ensino. Inicialmente, os currículos mínimos tinham como objetivo facilitar as transferências entre instituições de

nível superior, garantindo qualidade e uniformidade mínimas aos cursos que conduziam a um diploma profissional. Porém, muitas vezes prevaleceram interesses de grupos corporativos que colocavam obstáculos para o ingresso no mercado de trabalho, resultando num excesso de disciplinas obrigatórias e, conseqüentemente, prorrogação do término do curso, como apontou o Parecer CNE/CES nº 776/1997.

Na contramão desse modelo de formação, temos marcos legais que representaram um movimento de reorientação curricular, a exemplo do Parecer CNE/CES nº 776/1997, de 3 de dezembro de 1997, que estabelece que as Diretrizes Curriculares sejam referenciais para as avaliações de cursos de graduação. Nesse sentido, temos o Parecer CNE/CES nº 583/2001, de 4 de abril de 2001, como um documento importante para as orientações e instruções curriculares nos cursos superiores. Esse documento estabelece, com base no Parecer CNE/CES nº 776/1997, que as diretrizes curriculares devem observar os seguintes princípios: liberdade na composição da carga horária e especificidade de estudos; indicar os tópicos ou campos de estudo que irão compor o currículo, evitando a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não podem exceder 50% da carga horária total; diminuição da duração dos cursos; incentivar uma sólida formação geral, permitindo formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa; estímulo a práticas de estudo independente; reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar e fortalecimento da articulação da teoria com a prática. O Parecer CNE/CES nº 583/2001 também propõe que as diretrizes devem contemplar o perfil do formando/egresso/profissional; competências, habilidades e atitudes; conteúdos curriculares; habilitações; organização do curso; estágios e atividades complementares; e avaliação.

Ainda nesse sentido, o Parecer CNE/CES nº 116/2014, que analisou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Curso de Graduação em Medicina editadas pela Resolução CNE/CES n.º 4, de 9 de novembro de 2001, considerou os novos contornos e demandas da área da saúde no Brasil para propor as atuais DCNs da Medicina. O debate em torno da elaboração dessas Diretrizes levou em consideração o diagnóstico da saúde no Brasil e os investimentos do Estado brasileiro na reforma, ampliação e construção de Unidades Básicas de Saúde (UBS) e de Unidades de Pronto Atendimento (UPA); o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 sobre a Educação Superior nacional e as mudanças para o novo PNE (2011-2020); as análises e reflexões sobre os 10 anos de vigência das DCNs Medicina, publicadas por especialistas em educação médica; os desafios ainda não vencidos na primeira década de vigência da norma legal, e ainda, as perspectivas de mudança que a evolução da ciência possibilita; o trabalho relatado em 2012, com propostas de processos de ensino-aprendizagem

na área da Atenção Básica à Saúde; os relatos de experiências reais vivenciadas por responsáveis pela condução de projetos pedagógicos de cursos de Medicina, publicados na literatura da área, com destaque para estudo que considerou como referência de inovação a incorporação, nos projetos pedagógicos dos cursos, dos cinco elementos conceituais da educação médica contemporânea: estruturas curriculares que integrem conhecimentos dos ciclos básico e aplicado, bem como teoria e prática; aprendizagem em grupos pequenos; vivências continuadas em cenários de prática diversificados; incorporação de metodologias ativas de ensino-aprendizagem; planejamento curricular que considere as prioridades e necessidades de saúde das comunidades e dos contextos em que os cursos se inserem.

Podemos inferir que, enquanto as Diretrizes para o Curso de Medicina de 2001, instituídas pela Resolução CNE/CES nº 4/2001, estavam legitimadas pelo discurso e voz dos especialistas em educação médica, o movimento de construção de uma nova orientação curricular médica que se apresenta parece se desdobrar em uma nova forma de ser médico, alinhada com princípios mais democráticos e de necessidades da saúde da população, ao contrário das iniciativas corporativas de outrora.

Ainda cabe ressaltar nesse ponto, a constituição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Medicina de 2014 (Resolução CNE/CES nº 3, de 20/6/2014), fundamentada no Parecer CNE/CES nº 116/2014, na Lei de criação do Sistema Único de Saúde nº 8.080 de 19/9/1990, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20/12/1996 e na Lei nº 12.871, de 22/10/2013, que institui o Programa Mais Médicos. Essas Diretrizes apontam para um médico com formação geral, humanista, crítica, reflexiva e ética, com capacidade para atuar nos diferentes níveis de atenção à saúde, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde, nos âmbitos individual e coletivo, com responsabilidade social e compromisso com a defesa da cidadania, da dignidade humana, da saúde integral do ser humano e tendo como transversalidade em sua prática, sempre, a determinação social do processo de saúde e doença. De acordo com as DCNs, os graduandos do curso de Medicina serão formados para considerar sempre as dimensões da diversidade biológica, subjetiva, de gênero, orientação sexual, étnico-racial, política, socioeconômica, ambiental, cultural, ética e demais aspectos que compõem o espectro da diversidade humana que singularizam e caracterizam cada pessoa ou grupo social.

Além disso, um avanço para a formação de futuros médicos mais éticos e críticos pode ser percebido a partir dos conteúdos abordados nas novas Diretrizes para o curso de Medicina e dos dispositivos legais citados no Instrumento de avaliação dos Cursos de Graduação do MEC: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o

Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos termos da Lei nº 9.394/96, com a redação dada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e da Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno (CNE/CP) nº 1/2004; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, conforme disposto no Parecer CNE/CP nº 8, de 06/03/2012, que originou a Resolução CNE/CP nº 1 de 30/05/12; ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras), segundo Decreto nº 5.626/2005; e educação ambiental, de acordo com a Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999 e Decreto nº 4.281 de 25 de junho de 2002 (BRASIL, 2016).

Entretanto, entre o que estipula uma legislação mais avançada e a sua efetivação há um longo caminho e um grande desafio no sentido de diminuir a distância entre o discurso e a prática. Assim é que, por todo o exposto nos parágrafos anteriores, é possível afirmar que há alguns avanços, entretanto tímidos, alcançados pelo currículo atual do Curso de Medicina da UFRJ, que pouco contemplou as exigências das legislações citadas, como discutiremos a seguir.

Inicialmente, a partir de breve análise entre os currículos de 1994.2 a 2008.2, 2009.1 a 2016.1 e de 2016.2 (atual) do curso de Medicina da UFRJ², podemos apontar algumas mudanças e desdobramentos de sentido de formação no que diz respeito à abordagem humanística e à aproximação médico-paciente, com modificações gradativas nos dois currículos que sucederam o de 1994.2.

No currículo de 1994.2 a 2008.2 a carga horária total do curso era de 8030h. Já havia duas disciplinas obrigatórias (195h - Psicologia Médica, Psiquiatria e Saúde Mental) e 17 disciplinas optativas (História da Arte, Sociologia da Ciência A., Sexualidade Humana, Violência contra a Criança e Adolescente, Aspectos Socioculturais da Saúde e Medicina, Políticas Públicas de Saúde Mental, Bioética, Bioética Clínica, Bioética I, Bioética II, Introdução a Psicanálise, Saúde - Corpo e Sociedade, Educação e Saúde, Determinantes Econômicos e Sociais da Saúde, Uso e Abuso Dependência de Álcool e outras Drogas, Introdução a Antropologia Biológica, Genética e Ambiente) que se inseriam nas áreas do conhecimento de Psicologia, Antropologia, Sociologia, Educação, Bioética, Meio Ambiente e Cultura. Os internatos obrigatórios eram cinco, totalizando 2200h de relação médico-paciente nas especialidades de cirurgia, ginecologia e obstetrícia, pediatria e clínica médica.

No currículo de 2009.1 a 2016.1 a carga horária total do curso era de 8550h. Mantiveram-se as mesmas disciplinas obrigatórias e optativas citadas no parágrafo anterior,

² Ver grades curriculares em SIGA- UFRJ. Disponível em: <https://www.siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/ListaCursos.html>

acrescidas de 13 disciplinas optativas (Toxicologia Clínica Ambiental, Teoria Direitos Fundamentais, Fundamentos Direitos Humanos, Fundamentos Políticas Públicas Direitos Humanos, Tópicos Especiais Políticas Públicas, Direitos Humanos I,II, III, IV, V, VI e VII, Apoio em Bioquímica). Podemos observar a introdução no currículo dos Direitos Humanos e do Apoio Pedagógico, o que pode indicar uma preocupação com a permanência dos estudantes na UFRJ, totalizando 30 disciplinas optativas referentes à área de humanidades. Os internatos passaram para 6 obrigatórios (totalizando 2640h) e 1 internato eletivo de 240h (total de 2880h), de relação médico-paciente nas especialidades de cirurgia, ginecologia, obstetrícia, pediatria, clínica médica e médico da família e comunidade.

No currículo de 2016.2, feito após a nova DCNs da Medicina de 2014, a carga horária total do curso passou a ser de 8710h. Mantiveram-se as mesmas disciplinas obrigatórias e optativas relativas à área das humanidades. Os internatos obrigatórios continuaram a ser 6 (somando 2640h) e mais 1 eletivo de 240h (total de 2880h), de relação médico-paciente nas especialidades de cirurgia, ginecologia e obstetrícia, pediatria, clínica médica, médico da família e comunidade e saúde mental. Já no currículo atual de 2018.2, a carga horária do curso passou para 7941h, com 9 internatos obrigatórios (Cirurgia, clínica médica, saúde coletiva I, ginecologia e obstetrícia, pediatria, saúde coletiva II, saúde mental, medicina de família e comunidade, saúde coletiva III), 1 estágio obrigatório em Urgência e emergência, e 2 internatos optativos nas mesmas especialidades do currículo anterior. Nesse sentido, podemos destacar um currículo aparentemente mais preocupado com a atenção básica, considerando a introdução dos internatos de saúde coletiva e o estágio obrigatório em emergência; conseqüentemente, mais direcionado para a formação de um/a médico/a mais inclinado/a para as necessidades de saúde da população.

Ainda que essas sejam observações preliminares e iniciais sobre o currículo, é possível perceber que este está implicado em discursos que refletem uma disputa por novos saberes e sentidos de ser médico, o que reforça nosso esforço de reflexão em torno da formação das identidades dos estudantes de medicina. Analisar as disputas em torno da formação é uma forma de analisar o perfil profissional e, conseqüentemente, de sociedade que está em jogo.

É importante observar que, apesar de existirem disciplinas relacionadas à saúde e sociedade desde o primeiro modelo curricular, estas ainda compõem o quadro de disciplinas optativas e não obrigatórias, como a bioética, fundamentos em direitos humanos e outras que se relacionam a pensar os determinantes sociais, culturais e econômicos na saúde. Podemos destacar também que os internatos eletivos, ou seja, de caráter não obrigatório, incluídos no currículo do curso de 2016 (como os de saúde mental, medicina da família e comunidade e

ginecologia e obstetrícia, por exemplo), ainda parecem refletir discursos biologizantes que essencializam os corpos e os excluem de seus contextos sócio-histórico-culturais, e práticas médicas que encarnam o discurso tradicional machista que permeia a formação médica, conforme evidenciado por Ramos e outros (2019).

Ao lado do poder prescritivo da formação médica, surgem resistências a esse modelo de formação, pois “lá onde há poder há resistência” (FOUCAULT, 1988, p. 91) e, portanto, é possível construir um novo discurso curricular, capaz de expor, debilitar e minar o poder. Nesse sentido, parece-nos que os coletivos do curso de Medicina trazem à tona a necessidade de se discutir os cortes de cor, de gênero, de sexualidade e outros para pensar o exercício em medicina e o reconhecimento do direito a identidades médicas antes nem imaginadas: médicos/as negro/as, transgênero, e outras que não somente a identidade médica branca, heterossexual, da elite.

5.3 DOS SABERES E CORPOS EXCLUÍDOS: GENOCÍDIOS, EPISTEMICÍDIOS E O MOVIMENTO EDUCADOR DOS COLETIVOS

Historicamente, podemos perceber um processo global de homogeneização a partir de um padrão europeu de produção de conhecimento, de um paradigma do Norte que não inclui em seu campo teórico as discussões sobre raça e gênero. Essa construção homogênea a partir de uma normatividade eurocêntrica, e depois estadunidense, se deu não só no campo teórico, mas também no cultural e social.

A construção do Oriente pelo Ocidente, a vertente marxista para explicar desigualdades de classe, o domínio das colônias nos campos político e econômico e a negação do direito de alteridade dos povos subalternos culminaram para as formas de colonialidade do poder, do saber e do ser. Nesse sentido, as teorias foram armas importantes para a construção da racialização dos povos, da negação dos direitos dos não brancos – os subalternos, “o outro” não civilizado e, portanto, passível de ter seus corpos e mentes explorados, dominados, silenciados. Este subalterno, entendido como “[...] grupo desagregado [...] que tem uma tendência histórica a uma unificação sempre provisória pela obliteração das classes dominantes” (BALLESTRIN, 2013, p. 93), teve sua historiografia silenciada pela voz da hegemonia ocidental, reduzido a uma identidade monolítica. Essa hegemonia está expressa atualmente em vários sentidos, basta olhar ao redor com atenção: aprendemos uma única

história sobre a África (como lugar de pobreza e doenças), sobre os costumes “indígenas”, sobre os mexicanos. Todas as histórias, quem as conta, como as conta, tudo depende do poder. E “poder é a habilidade de não só contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva” já dizia a escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2019, p. 12) sobre “O perigo de uma história única”, de uma única narrativa sobre o outro.

Dessa forma, a própria “História do Brasil” foi inventada pela necessidade da construção de uma memória nacional, de uma identidade brasileira durante o império. Com esse objetivo, na primeira metade do século XIX foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), inaugurado com um concurso que premiou o alemão Von Martius com sua tese “Como se deve escrever a história do Brasil”. A história sobre a sociedade brasileira tinha o português como protagonista da história do país tupiniquim e apagava o caráter da miscigenação (MALEVAL, 2010). Também não tratou do caráter de exploração do Brasil Colônia para fins do capital pelos colonizadores portugueses.

Nesse processo de colonização, populações indígenas – ou melhor, nativas – foram dizimadas, catequizadas, ditas sem alma, sem lei, sem rei. Escravizados africanos recém-chegados foram rebatizados: a eles foi negada sua própria identidade cultural. Hoje os negros são gente de bem, dos Santos, de Jesus, da Cruz. A construção desse “outro” no Brasil foi marcada por uma história de exclusão, dominação e racialização que coloca os não brancos à margem não só por uma questão de classe, mas pela lógica da superioridade europeia e seus saberes clássicos da tradição grega, de uma “raça pura”, católica, apostólica, romana. A classificação desse outro é sempre feita a partir do ideal de branquitude, por isso falamos em não brancos. Por que não passamos a nomear esse outro pelo que ele é, e não pelo que ele não é? Por que não falamos em pretos e não pretos?

Mas esse esboço inicial sobre a colonização serve para o principal propósito deste texto: queremos mesmo lembrar o esquecimento. Denunciar o esquecimento racial que assola a nossa tão orgulhosa identidade nacional e que perdura nos discursos principalmente sobre a meritocracia e sobre o lugar do negro na sociedade brasileira. “Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus.” (GONZALEZ, 1984, p. 226) – *Não tenho nada contra pretos, inclusive tenho alguns amigos que são!* – quem nunca ouviu essa expressão? Afinal, no Brasil não houve um sistema de *apartheid* entre brancos e pretos, essa história de racismo é que vai segregar a população, obrigando as pessoas a declarar a cor da sua pele. Essa aparente harmonia entre brancos e não brancos foi naturalizada ao longo da história do nosso país, inclusive essa história de miscigenação foi crucial para a naturalização do racismo. A história

que ninguém conta é que essa mistura racial foi resultado de um intercuro sexual violento dos portugueses com as mulheres negras e também indígenas. Outra estratégia eugenista pode ser reconhecida na Circular n. 29, de 13 de maio de 1891, assinada pelo ministro das Finanças Rui Barbosa, ordenando a incineração de todos os documentos históricos pertinentes ao comércio de escravos e à escravidão em geral, apagando dados estatísticos, demográficos e financeiros da negritude no Brasil (NASCIMENTO, 2016, p. 44). Assim, aos negros foram negadas as informações que poderiam usar na busca de sua dignidade e justiça sob a afirmação da identidade nacional: são todos brasileiros. A divisão social do trabalho (que coloca negros e brancos no mesmo patamar de mérito) foi escondendo a divisão racial do trabalho, que justifica o lugar natural do negro como aquele que precisa ser reprimido, violentado, amedrontado e submisso aos desejos dos dominadores (GONZALEZ, 1984, p. 232). Assim foi construída a história de um país de descendência indígena e africana com aspirações de ascendência europeia.

Durante muito tempo a raça foi negada como um fator de construção de hierarquias sociais, culturais e de dominação daquele que seria inferior. Até mesmo nas políticas públicas o fator racial levou um longo período para ser reconhecido como critério importante de análise. No período pós-abolição há uma ausência de políticas de proteção para ex-escravos e negros libertos, restando a estes ocupar o “chão da fábrica”, principalmente sob a ótica de incapacidade intelectual sustentada por teses racistas. Cérebro menor, força física maior, insubordinação à ordem social e resistência à dor foram algumas “medidas” do discurso dominante europeu que colocaram negros nos porões dos navios negreiros, no cárcere, nas estatísticas, nas prisões.

Essa exclusão e dominação também se deram no currículo: do material ao simbólico, os discursos dos homens ocidentais foram excluindo outros corpos políticos e estruturando os saberes. Grosfoguel (2016) nos fala que os quatro genocídios/epistemicídios dos sujeitos coloniais ao longo do século XVI (contra muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus, contra povos nativos na conquista das Américas, contra povos africanos na conquista da África e a escravização destes nas Américas, e contra as mulheres europeias queimadas vivas sob acusação de bruxaria) são estruturantes da epistemologia moderno-ocidental e das universidades ocidentalizadas.

Como Grosfoguel (2016) apontou, a tradição da ciência moderna e seu pensamento ocidental masculino foram inauguradas pela filosofia cartesiana em 1637. René Descartes e sua frase “penso, logo existo” fundou uma nova tradição do pensamento ao desafiar a autoridade do conhecimento da cristandade, inaugurando um “eu” que produz conhecimento

verdadeiro e além do tempo e do espaço; um conhecimento equivalente a Deus. Para sustentar essa visão, utilizou dois argumentos: o dualismo ontológico e o solipsismo epistêmico. No primeiro, Descartes afirmou que a mente é uma substância separada do corpo e, portanto, está além de qualquer condição particular de existência, permitindo uma produção de conhecimento não situada; no segundo argumento de ordem epistêmica, haveria uma produção de conhecimento monológica, desse “eu” com ele próprio, deslocada de relações sociais particulares (GROSFOGUEL, 2016, p. 29).

A partir da filosofia cartesiana, as estruturas de conhecimento das universidades ocidentalizadas pretenderam a produção de conhecimento “não situado”, de um não lugar – isento de experiências sociais particulares, logo, universal. Assim, a filosofia cartesiana foi usada como critério para validar o que é ciência e o que não é, com base na separação sujeito-objeto, a fim de garantir a “neutralidade” e a “objetividade” do conhecimento (GROSFOGUEL, 2016, p. 30). Como resultado desse discurso positivista, foram construídas hierarquias entre a ciência e o xamanismo, foi instituída a Medicina ocidental e excluída a tradicional, entendida como conhecimento inferior. Nas palavras de Grosfoguel (2016, p. 30):

Qualquer conhecimento que pretenda partir do corpo político do conhecimento (Anzaldúa, 1987; Fanon, 2010) e chegar à geopolítica do conhecimento (Dussel, 1977), em oposição ao mito do conhecimento da egopolítica cartesiana, é visto como tendencioso, inválido, irrelevante, sem seriedade, parcial, isto é, como conhecimento inferior.

Como essa inferioridade do conhecimento de outros corpos políticos foi legitimada? Seguindo as perguntas feitas por Boaventura de Sousa Santos acerca da universidade, das epistemologias do Sul e da epistemologia Norte-cêntrica, como citado por Ramón Grosfoguel (2016, p. 27), cabe problematizar porque o conhecimento que temos sobre teoria social, histórica, filosófica, econômica ou crítica se baseia na experiência sócio-histórica de uns poucos homens de cinco países da Europa Ocidental (Inglaterra, Itália, França, Alemanha e Estados Unidos). Como um saber situado, provinciano, pode se constituir “neutro”, objetivo e monopolizar a autoridade do conhecimento no mundo? Com apoio em Grosfoguel (2016), Nascimento (2016) e Almeida (2019) podemos compreender quais as condições políticas, econômicas, históricas e culturais que, a partir do século XVII, permitiram esse privilégio epistêmico de alguns corpos políticos do conhecimento e o “epistemicídio” (SANTOS, 2010 *apud* GROSFOGUEL, 2016) de outros, isto é, a destruição de conhecimentos ligado à destruição de seres humanos.

A dupla genocídio/epistemicídio, principalmente na conquista de Al-Andalus e das Américas, foi a condição de transformação do “eu conquisto” para o racismo/sexismo epistêmico do “eu penso” (GROSGOUEL, 2016). Assim, sob o discurso da “pureza de sangue” ao longo do século XVI, não só ocorreu o genocídio de vários judeus e muçulmanos que não quiseram se converter ao cristianismo, como também estes tiveram suas bibliotecas queimadas, sua espiritualidade e seus saberes destruídos pela monarquia cristã espanhola. O mesmo processo de dominação/colonização foi empregado com as populações indígenas nas Américas. No entanto, Ramón Grosfoguel (2016) ressalta que nas Américas não se trata mais de indivíduos com a “religião errada” como na conquista da Península Ibérica que precisariam ser convertidos, mas o debate é sobre os indígenas possuírem uma alma, o que coloca em dúvida a humanidade destes.

A partir da caracterização dos indígenas como povos “sem religião” por Colombo em 1492, o conceito de “pureza do sangue” deixa de ser uma tecnologia de poder; sai do campo teológico para o antropológico ao distinguir “diferentes graus de humanidade através de identidades fixadas, posteriormente denominadas raças” (MALDONADO, 2008a: 217 *apud* GROSGOUEL, 2016, p. 36). Essa discussão sobre ter ou não ter uma alma – racismo religioso – se estendeu até o século XVI e foi o primeiro debate racista da história do mundo, bem como o discurso científico do século XIX sobre não ter uma biologia humana – racismo biológico – uma vez que incidem na condição de humanidade ou animalidade dos sujeitos. Dessa forma, o racismo de Estado é um fenômeno que vem desde o século XVI, emergente da conquista das Américas, pois tanto igreja quanto o Estado imperialista espanhol escravizaram “índios” – primeira identidade moderna e colonial cunhada pelos europeus, que homogeneizava os diversos povos nativos (GROSGOUEL, 2016, p. 37).

Após o julgamento de Valladolid, em 1552, quando foi decidido que os “índios” possuíam alma (mas precisavam ser cristianizados), os africanos foram trazidos para as Américas para serem escravizados no lugar dos índios. “Com a escravização dos africanos, o racismo religioso foi complementado, ou vagarosamente substituído, pelo racismo de cor” (GROSGOUEL, 2016, p. 39). Para nós, é importante compreender a construção social das categorias raça/racismo para pensar como estas se tornaram organizadoras da divisão social do trabalho e como organizaram as estruturas do conhecimento no sistema-mundo. Como sustenta Almeida (2019), a raça é um conceito relacional e histórico e como tal, “a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas”. E essa história da constituição das raças e do racismo no Brasil foi protagonista no genocídio e epistemicídio de povos de pele negra, amarela e vermelha.

Almeida (2019) evidencia que o conceito de raça não é um termo fixo, mas de alguma forma esteve ligado ao ato de estabelecer classificações. A ideia de raça, tal qual conhecemos hoje, é fruto das circunstâncias históricas de meados do século XVI, como as apontadas por Grosfoguel (2016), que transformaram o europeu em “homem universal”, inferiorizando outros sistemas culturais. A construção desse homem pela filosofia moderna, principalmente a partir do projeto Iluminista no século XVIII, foi a chave para criar um sistema de classificações dos seres humanos – raças – que serviu como uma das tecnologias do colonialismo europeu para submissão e destruição de populações das Américas, da África, da Ásia e da Oceania (ALMEIDA, 2019). Quando a autoridade do conhecimento cristão passa para a ciência moderna, as teorias biológicas de raça no século XIX (racismo científico) passam a reforçar e a sustentar ideologicamente as teses de inferioridade com base em características naturais dos povos escravizados mesmo após a abolição (ALMEIDA, 2019).

Assim, longe da suposta universalidade, o negro no Brasil foi silenciado por um processo de genocídio cultural, pois obstáculos teóricos e práticos se impõem para a afirmação dos descendentes africanos como válidos e autoidentificados elementos constitutivos e construtores da vida social e cultural da sociedade (NASCIMENTO, 2016, p. 88). O próprio sistema educacional, como um desses obstáculos, foi reproduzindo a formalidade das salas de aula da Europa – e depois dos Estados Unidos –, dissimulando a neutralidade e positividade do currículo. Como argumenta Nascimento (2016), o sistema educativo e a produção literária estão à disposição das classes brancas dominantes, e funcionam como poderosos instrumentos de controle social e cultural. Todos esses implementos são “usados para destruir o negro como pessoa e como criador e condutor de uma cultura própria” (NASCIMENTO, 2016, p. 86). Ao negro foi imposta uma estrutura de discriminação cultural que o excluiu da retórica acadêmica:

Tampouco à universalidade da universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo ocidental europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros. (NASCIMENTO, 2016, p. 88)

No entanto, a partir do século XX a ideia de raça surge como um conceito essencialmente político, usado para naturalizar a segregação e desigualdade das minorias sociais (ALMEIDA, 2019). Nesse ponto, como elemento político, as categorias raça e racismo têm sido expostas para questionar como os discursos racistas operaram para naturalizar lugares subalternos para os corpos e para os conhecimentos dos não brancos, isto é, para aqueles que estão fora do padrão eurocêntrico e nortecêntrico.

Gomes (2019) aponta que no Brasil, ao ressignificar e politizar afirmativamente a categoria raça, o Movimento Negro retira a população negra do lugar de inferioridade racial e a coloca na posição de ator político importante, capaz de construir, sistematizar e articular saberes emancipatórios, mesmo em conflito com uma tensão conservadora. Além disso, o Movimento Negro: 1) entende raça como uma potência e não como uma regulação conservadora; 2) desvela a construção da raça no contexto das relações de poder, rompendo com visões naturalizadas sobre os negros e sua cultura, história e conhecimentos; 3) “indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, políticos e analíticos para explicar como o racismo opera” (GOMES, 2019, p. 18).

Guimarães, Rios e Sotero (2020) discutem que, no caso dos estudantes negros, a distância entre os conteúdos clássicos europeus, transmitidos nas aulas nas universidades, e a realidade de vida fora da universidade, bem como o menosprezo aos saberes dos meios populares de onde esses jovens provêm, podem ser lidos como perpetuação da herança colonial ou como enquadramento em uma cultura eurocêntrica. Nesse sentido, Gálvez-García (2011) citada por Amaral e Naves (2020, p. 155) argumenta que a implementação do currículo europeu nas universidades latino-americanas favoreceu o intercâmbio intelectual, mas, por outro lado, serviu de instrumento de controle das classes dominantes sob novos territórios. Amaral e Naves (2020) completam que essa colonialidade do saber presente nas universidades está organizada de modo a conferir legitimidade (ou ilegitimidade) aos conhecimentos e está diretamente ligada a produção de discursos favoráveis (ou desfavoráveis) à manutenção do *status quo* (MIGLIEVICH-RIBEIRO; PRAZERES, 2015 *apud* AMARAL; NAVES, 2020, p. 157). Aliada à colonialidade do saber, que impede que os países colonizados compreendam o mundo a partir de suas epistemologias, opera a colonialidade do ser, colonizando os modos de vestir, alimentar, as economias e ecologias, destituindo os sujeitos de suas identidades, como aponta Lugones (2010 *apud* AMARAL; NAVES, 2020, p. 157).

Caixeta (2016) escreve que os estudantes negros e negras sabem que as epistemologias ensinadas não são suficientes para analisar e interpretar suas realidades imediatas. Os “quilombos afetivos”, como a autora nomeia os grupos/coletivos negros na universidade, são espaços de solidariedade encontrados por esses estudantes para a elaboração de um conjunto de saberes e conhecimentos provenientes de sua experiência dicotômica como sujeitos inseridos no meio acadêmico, mas que não se identificam com esse meio em que estão e não

se vêm representados (CAIXETA, 2016). Tendo essas críticas em vista, o currículo passa a ser objeto de discussão dos coletivos,

que se apoiam na leitura de autores descoloniais, pós-coloniais, subalternos, fanonianos, afrocentrados, pan-africanistas, feministas e queers”, que vão sustentar o debate por mudanças epistemológicas na academia. A descolonização dos currículos e uma maior aproximação entre a universidade e as comunidades pobres, periféricas e negras passa a nutrir, portanto, toda uma agenda de reivindicações que orienta a inserção de referências bibliográficas que envolvam nomes nacionais e estrangeiros não vinculados à academia, a exemplo de Carolina de Jesus (2019) (GUIMARÃES; RIOS; SOTERO, 2020, p. 321).

Assim como o Movimento Negro, os coletivos universitários da Faculdade de Medicina da UFRJ surgem para expor as ausências no que tange à raça nos projetos, nos currículos e nas políticas educacionais. Ausências percebidas no contexto atual da educação, regulada pela racionalidade científico-instrumental e pela lógica mercadológica, na qual outros saberes produzidos pelos movimentos sociais, pelos setores populares e por grupos não hegemônicos não são reconhecidos (GOMES, 2019). Dessa forma, acreditamos que a história dos movimentos sociais, como a do Movimento Negro, se relaciona com os movimentos estudantis na medida em que reúnem grupos que se encontram à margem do poder e são produtores de saberes não hegemônicos da nossa sociedade.

Tal qual Gomes (2019) caracterizou o Movimento Negro como um sujeito político e coletivo, acreditamos que o NegreX pode ser entendido como um “novíssimo” sujeito político, pois constitui uma coletividade onde se elaboram identidades, processos de reconhecimento, onde são produzidos discursos e enunciados, possibilitando aos indivíduos reconhecerem-se em novos significados. O coletivo aponta para as lacunas de interpretação da realidade racial brasileira – incluindo a saúde da população negra – para construir a partir de sua própria articulação, projetos educativos de valorização e reconhecimento da cultura, da história e dos saberes construídos pela comunidade negra.

Os coletivos universitários – particularmente o NegreX – surgem como esse outro lugar onde experiências particulares parecem informar a produção de conhecimento. Os coletivos falam do lugar das heterotopias do desvio, dos “indivíduos cujo comportamento é desviante em relação à média, ou à norma exigida” (FOUCAULT, 2013, p. 117); falam desse outro lugar de subjetividade e de produção de saberes situados, não hegemônicos, considerados inferiores. Portanto, esses lugares outros questionam a hegemonia do conhecimento do norte, a pretensão do universalismo das ideias. A essa “nordomania” (RODÓ, 2003) e a essa utópica produção antidialógica, os coletivos propõem uma construção dialógica do conhecimento.

A assimilação econômica, social e cultural imposta pelo eixo norte, tanto europeu quanto estadunidense, parece não figurar uma opção para as novas identidades subalternizadas. Atualmente, estas identidades híbridas e longe de constituírem uma unidade, caminham no sentido de decolonizar corpos e mentes de uma tradição elitista do curso médico através do reconhecimento de suas diferenças, de sua sabedoria e de seu protagonismo social.

Assim, uma vez que falamos do esquecimento da questão racial, é importante falar da lembrança, trazer a memória. A memória que não foi colonizada apesar de toda violência física, patrimonial e simbólica que os negros sofreram. A memória da cor, da diferença por muito tempo lhes foi negada pelo discurso de igualdade (inclusive constitucional de 1988): “Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... Nem parece preto.” (GONZALEZ, 1984, p. 226). Todo esse discurso que mantém as posições sociais quase como uma casta (que significa “cor” em sânscrito, língua antiga falada na Índia) perde força a partir do fortalecimento das identidades negras. Tais identidades se revelam na sociedade e na universidade como potência.

A partir do trabalho de campo, podemos perceber que o coletivo NegreX de identidades médicas negras parece possuir uma pedagogia própria que tensiona a pedagogia tradicional da universidade. Esse novíssimo sujeito político está construindo uma pedagogia das ausências capaz de expor a produção da não existência de “outros corpos e saberes” marginalizados pelo pensamento moderno ocidental, bem como evidencia o epistemicídio imposto desde a colonização. Todavia, Gomes (2019) argumenta que a construção dessa pedagogia outra e de um pensamento situado enfrenta alguns obstáculos e requer a superação da racionalidade científico-instrumental como forma hegemônica de saber.

Um dos impasses à construção de novos saberes é a tensão dialética entre o conhecimento-regulação (trajetória entre um estado de ignorância, denominado caos, e um estado de saber, denominado ordem) e o conhecimento-emancipação (trajetória entre um estado de ignorância, denominado colonialismo, e um estado de saber, denominado solidariedade) inscritas no paradigma da modernidade (SANTOS, 2002 *apud* GOMES, 2019, p. 48). Gomes (2019) expõe que o último século se caracteriza pela primazia do conhecimento-regulação, no qual o ato de conhecer passou a ser vinculado à experimentação, à sistematização de informações, à teorização, à ideia de uma ciência descolada do corpo político do conhecimento. Nesse sentido, a regulação social se coloca como um impasse à construção de um conhecimento emancipatório – principalmente pelo coletivo como escopo

deste estudo –, pois nessa perspectiva não há espaço para outras formas de conhecer que estão fora do cânone (ordem) (SANTOS, 2006 *apud* GOMES, 2019, p. 49).

Na contramão desse viés, Gomes (2019, p. 50) aponta que uma pedagogia das emergências pode representar uma alternativa ao que está posto no campo da educação – e neste caso, da educação em saúde –, possibilitando novas racionalidades, inquietações educacionais e reflexões. Como entendemos que o currículo é um território de poder e disputa (SILVA, 2003) e que a tensão regulação-emancipação é dialética, devemos considerar que o conhecimento sistematizado pelo NegreX, ainda que não tenha pretensão de totalidade, sofre a tentação de ser uma nova forma de regulação de corpos e mentes dos sujeitos, no momento em que passa de conhecimento marginal a conhecimento reconhecido pelo cânone, incorporado pelo currículo institucional. A esse respeito, algumas ações organizadas pelo coletivo foram implementadas no currículo de alguns cursos médicos, entre eles o da UFRJ, como abordaremos adiante.

Ainda que esse conhecimento-emancipação tenha sido marginalizado na educação médica, Gomes (2019, p. 49) e Grosfoguel (2016, p. 44) destacam que não há qualquer tradição cultural ou epistêmica que esteja fora da modernidade eurocêntrica, pois tudo foi afetado por esta. No entanto, os autores indicam que mesmo após 500 anos de colonização há perspectivas epistêmicas não ocidentais, que resistiram ao epistemicídio e não foram completamente destruídas. É a partir destas perspectivas que podemos pensar em novos caminhos possíveis para uma educação que seja mais democrática no sentido de incluir saberes produzidos a partir da colônia. Ademais, é partindo desta concepção que destacamos e aqui investigamos o papel educador dos coletivos em construir um olhar sobre o currículo capaz de questionar o caráter racista/sexista das estruturas de conhecimento e propor diálogos para produzir uma pluralidade de sentidos que não os universais.

De acordo com as categorias analíticas elencadas por Gomes (2019, p. 57) e com base nos resultados que apresentaremos no capítulo 6, assumimos que o NegreX é um educador coletivo que produz saberes identitários, políticos e estético-corpóreos. Podemos considerar que o NegreX produz “saberes identitários” na medida em que insere a raça como um recorte importante para pensar a questão da saúde e do acesso à saúde no curso de medicina; ser negro/a e afirmar-se como tal, principalmente no curso de medicina, passa a ser um posicionamento político e identitário que desconforta e desestabiliza as elites e os poderes instituídos. Também constrói “saberes políticos” que acionam o discurso jurídico em prol de justiça social e diversidade. Ao ressignificar a raça como conceito político, o coletivo passa a cobrar que políticas públicas que visam a superação das desigualdades – principalmente a

política de cotas – sejam cumpridas. Além disso, integrantes do coletivo de estudantes negros e negras de Medicina apresentam trabalhos de pesquisa em eventos, organizam projetos de extensão e debates políticos e acadêmicos sobre acesso e permanência de estudantes cotistas nas instituições de Ensino Superior. Assim, tais saberes reeducam as identidades e a própria ação política, colocando negros e negras como sujeitos políticos e de conhecimento (GOMES, 2019, p. 60).

A juventude negra organizada no coletivo, assim como aquela do Movimento Negro, constrói saberes sobre a corporeidade negra. Nas palavras de Gomes (2019, p. 64), esses “saberes estético-corpóreos” podem ser transformados em não existência no contexto do racismo e do mito da democracia racial brasileira, apesar de serem os mais visíveis. No campo da educação, a autora ressalta que essa não existência é produzida não só como invisibilidade, mas também quando os corpos negros são tratados no currículo de forma folclórica, sob o discurso de miscigenação, retratados como indisciplinados e violentos. No entanto, os/as estudantes negros/as da Medicina transformam a não existência em presença, em ação política, afirmando e reconhecendo suas identidades. Esses saberes foram aprendidos, socializados e participam da tensão regulação-emancipação social, disputando território com a educação formal (GOMES, 2019, p. 66); fazem parte da luta pelos direitos políticos e acadêmicos, do reconhecimento de que corpos negros são produtores de conhecimento (GOMES, 2019, p. 72).

A partir dos anos 1990, o Movimento Negro começou a denunciar o silenciamento da luta dos negros em seu próprio processo de libertação nos livros didáticos. Também passou a exigir novos significados sobre o seu protagonismo histórico, conquistando a alteração da própria Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases), com a inclusão dos artigos 26-A e 79-B pela Lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em escolas públicas e privadas dos ensinos Fundamental e Médio (GOMES, 2019, p. 26). De forma semelhante, o coletivo NegreX pode ser entendido como uma instância político-pedagógica capaz de provocar mudanças, em certa medida, na estrutura do currículo formal do curso de Medicina da UFRJ, introduzindo oficinas e aulas sobre saúde da população negra que se tornaram obrigatórias aos estudantes, como vamos analisar.

Consideramos importante perceber como o coletivo NegreX confere um peso epistemológico à raça e a utiliza para transformar a nossa compreensão, explicação e modelos teóricos da educação em saúde e do mundo. Destacamos o NegreX como esse novo lugar no curso de Medicina da UFRJ com potencial político-pedagógico e produtor de saberes que podem educar o conjunto da universidade.

6. OS COLETIVOS DA FACULDADE DE MEDICINA E UMA NOVA FORMA DE ATUAÇÃO POLÍTICA

Novas formas de participação política têm surgido nos últimos anos a partir dos coletivos universitários, como vimos apontando. Com apoio em Mische (1997), Groppo e outros (2020, p. 69) comentam que, a partir dos anos 1990, as identidades juvenis do movimento estudantil não se restringiam somente aos estudantes universitários como nos anos 1960, tampouco às classes médias e altas. Ao estudar a participação política das organizações estudantis na Universidade Federal de Alfenas no estado de Minas Gerais (UNIFAL-MG) na segunda década do século XXI, os autores apontam para o surgimento de múltiplas identidades juvenis no ambiente universitário e no movimento estudantil, incorporando pautas feministas, LGBTs e do movimento negro, além de demandas pela permanência de discentes das camadas populares na universidade. Desde então, tais identidades organizadas em coletivos vêm desafiando o diálogo com as organizações estudantis oficiais (UNE, DCEs e CAs) e tematizando essas pautas não só em relação à sociedade, mas no cotidiano do ensino superior.

Conforme Groppo e outros (2020), podemos identificar um conflito de bases ideológicas entre os CAs e os coletivos: de um lado o campo marxista e, do outro, as políticas identitárias. O primeiro possui concepções militantes mais favoráveis a organizações hierárquicas, com lideranças centralizadas e diálogo com as instituições políticas. Já os coletivos se colocam mais favoráveis à democracia direta, a ações diretas de desejo de mudanças imediatas no cotidiano, contra práticas “policiais” – típicas das organizações burocráticas que visam alcançar posições de poder nas instâncias representativas (RANCIÈRE, 1996b *apud* GROPPPO et al, 2020, p. 78).

Os coletivos se caracterizam por rejeitar e tecer críticas a organizações de caráter hierárquico, burocrático e centralizador; apostar em processos decisórios mais horizontais com realização de assembleias; largo uso das redes sociais para articulação e comunicação; e preferência pela “ação direta”, como a associação entre ocupação da escola ou universidade e greve estudantil, bem como vimos nas ocupações de 2015 e 2016 nas escolas (GROPPPO et al, 2020, p. 70-71). No caso do NegreX, podemos identificar esse caráter apartidário e incluir entre suas ações diretas de participação a luta pela inclusão de aulas sobre a saúde da população negra no currículo da Faculdade de Medicina da UFRJ, bem como a demanda do coletivo LGBT+ Luciana Cominato pela inclusão da temática saúde da população LGBT e a

ação do Coletivo Mulheres de Março contra as letras machistas das músicas cantadas pelo esquadrão de bombas da Faculdade de Medicina da UFRJ, vistas como ações educacionais.

Na política externa, macro, global, até onde eu tenho conhecimento, o NegreX não possui **nenhuma ligação direta com partidos ou pessoas**. Cada membro tem sua posição política e que pode até formar uma unidade em alguns momentos de tão semelhante, mas nada no sentido formal e concreto. (Thiago, cotista, negro, 12º período)

O NegreX se articula de **maneira horizontal**, de modo que **não tem hierarquia** entre a gente. Não ocupo algum posto. (Juliana, não cotista, parda, 12º período).

[...] Temos uma atuação política interna, no sentido de nos organizarmos em prol de **mudanças que melhorem a vivência do estudante negro dentro da universidade e ações, digamos, educacionais**, promovendo e participando de seminários, aulas, ligas acadêmicas, debates, e etc., sempre discutindo as temáticas do racismo social, histórico e estrutural e os impactos na saúde da população negra. (Thiago, cotista, negro, 12º período)

Ainda que considerem as pautas “de classe”, os coletivos procuram parecer mais como “movimentos juvenis” do que grupos partidários. Além disso, a pouca preocupação do CA do curso de Medicina da UFRJ com as questões identitárias e com a representatividade é questionada pelos/as estudantes do NegreX como um fator de conflito entre as organizações:

O diálogo com os centro acadêmicos é bem complicado, **há muitas divisões e opiniões que divergem, o que dificulta algumas coisas**. Mas há uma tentativa de aproximação. [...] A gente não tem uma reunião com o CA de tempos em tempos. Um procura o outro quando precisa e fica por isso mesmo. (Amanda, cotista, negra, 12º período).

Às vezes eu acho que o CA adota uma posição conformista, de não mexer com o *status quo*. Talvez pelas relações institucionais que construiu com a direção da Faculdade de Medicina. [...] Além disso, **é questionável a representatividade dos alunos dentro do CA – que é a principal característica dos coletivos**, quando comparamos. Afinal, acabam sendo **os alunos dentro dos padrões que ocupam esse espaço**. (Thiago, cotista, negro, 12º período).

O CA raramente discutia raça antes de ter membros do NegreX. No meu tempo de faculdade teve, inclusive, **uma gestão com um garoto branco que entrou por cota racial. Essa gestão não denunciou fraudes** em cotas. (Juliana, não cotista, parda, 12º período).

Como evidenciado nas falas anteriores, há divisões de posicionamentos entre os coletivos e o centro acadêmico, que não incluía demandas dos novos sujeitos universitários ou o faziam de forma descontinuada. Os coletivos universitários surgem e se diferenciam das instituições mais tradicionais de esquerda do movimento estudantil, geralmente lideradas por alunos associados ao perfil clássico do estudante de medicina (homem, branco, de classe social alta). Mesmo que os CAs e demais instâncias oficiais tenham respondido às demandas das pautas identitárias, isso não garante que o perfil de homem branco heterossexual não

apareça como hegemônico nas tomadas de decisões, análise de conjuntura e nas formulações políticas, como aparece na fala de Thiago e como foi discutido nas análises de Groppo e outros (2020). Os coletivos dão visibilidade a identidades e saberes antes não imaginados na área da saúde e na educação em saúde, desestabilizando o *status quo* universitário.

Ainda de acordo com os autores, o microespaço dos coletivos nas universidades propicia não só a formação política dos/as estudantes, mas também um espaço de vivência de outras facetas das suas identidades, como feminista, negra, homossexual etc. Nesse espaço público uma identidade é assumida ou é construída, como a da jovem negra que deixa de se identificar como branca ou “parda”, ou o jovem que pode vivenciar sua homossexualidade nas relações sociais que se estabelecem com outros sujeitos desse espaço (GROPPO et al, 2020, p. 73). Assim, os coletivos podem ser entendidos como uma nova forma de participação político-identitária, pois como microespaços de formação permitem a construção não apenas

de uma identidade “militante” em sentido clássico – ligado a movimentos de esquerda e lutas de classe -, mas de uma identidade negra, feminista, LGBTT ou até mesmo de homem branco heterossexual empenhado em lutar contra o machismo, racismo e LGBTTfobia, ao mesmo tempo em que deseja uma sociedade sem desigualdades sociais. (GROPPO et al, 2020, p. 77)

Nesse sentido, nessas novas formas de organização estudantil mais horizontais e autogestionadas, Pleyers (2018 *apud* GROppo et al, 2020), acrescenta a dimensão pessoal ou da subjetividade como aspecto fortemente valorizado, ao contrário da militância clássica na qual a subjetividade de quem milita quase evade na organização. Mudanças são percebidas a partir do ingresso maior de jovens das classes populares, negros e demais grupos das minorias sociais, configurando um novo perfil de estudantes que podem exercer suas subjetividades e existências em um espaço historicamente excludente:

Então, eu acho que muito dessa mudança foi a política de cotas, principalmente na **questão de raça e classe social** [...] eu acho que isso também é um reflexo muito de um momento social que a gente está vivendo no resto do mundo mesmo, que tem cada vez se aberto mais para esse tipo de discussão, e as pessoas têm ficado cada vez mais empoderadas de **poderem se colocar, de colocar suas discussões**. (Júlia, cotista, negra, 10º período)

Com um **novo perfil de alunado** e com o levantamento de todos esses problemas, era questão de tempo até que um movimento organizado surgisse. (Thiago, cotista, negro, 12º período)

Identificados com políticas mais horizontais e contra as formas hierárquicas, os coletivos produzem saberes em sua prática política na universidade. Mesmo que representem espaços públicos mais autônomos, buscam diálogo com a Faculdade de Medicina para encaminhar denúncias e lutar por um lugar na tomada de decisões. A esse respeito, podemos

citar o reconhecimento dos coletivos no relatório de gestão da PR-7 entre 2015 e 2019, apontando suas demandas identitárias específicas, com destaque para os coletivos negros, “que vêm demandando ações de todas as Pró-Reitorias e reivindicando seu espaço nos debates sobre permanência, racismo e epistemologia” (UFRJ, 2019, p. 17). O documento da PR-7 ainda expõe que normatizou a Comissão de Coletivos Negros de discentes da UFRJ através da Portaria nº 6.301/2019 (UFRJ, 2019).

Uma das demandas que corresponde à prática política do NegreX na universidade se relaciona à denúncia de fraudes, conforme indica a fala do estudante Thiago:

[...] **política interna**, universitária, acho que a primeira situação que me vem à mente, assim, de forma mais clara e objetiva, **diz respeito às fraudes no sistema de ações afirmativas da UFRJ**. O NegreX tem posição clara sobre o assunto, contra as fraudes. Mantemos discussão sobre o assunto junto ao corpo discente e docente e levando demandas às instâncias universitárias responsáveis. (Thiago, cotista, negro, 12º período).

Como será discutida, a questão das cotas raciais é uma pauta importante de luta e discussão do coletivo. Há uma preocupação dos estudantes nos casos que envolvem fraudes nas cotas, estabelecendo críticas ao discurso jurídico da Lei de Cotas e seu critério de autodeclaração de cor. A despeito do perigo que se corre ao tensionar argumentos que podem ser usados contra a política, enfatizamos a produção dos saberes políticos pelos/as estudantes negros/as na busca pela ocupação de lugares acadêmicos e sociais que foram conquistados através da luta do Movimento Negro por direitos. Os saberes políticos construídos nessa militância reeducam as identidades, a relação com a corporeidade e a própria ação política tanto fora, quanto dentro da universidade pelo reconhecimento de suas identidades como sujeito de direito com competência para falar sobre a questão racial no Brasil e sobre outros temas (GOMES, 2019, p. 60). Assim, os saberes construídos no cotidiano do NegreX extrapolam o sentido do movimento estudantil tradicional, como expõe Juliana:

O coletivo foi iniciado como movimento estudantil, mas hoje já nos reconhecemos como **muito além disso** [...]. Somos um grupo de pessoas que acredita na potência que temos, enquanto pessoas negras na medicina. E essa potência **envolve atuação na justiça social, envolve amizades, envolve cultura**. (Juliana, não cotista, parda, 12º período).

A amizade é outro componente subjetivo que compõe esse microespaço do mundo acadêmico (GROPPO et al, 2020, p. 135). Os coletivos fluidos são caracterizados como grupos que têm baixo grau de institucionalização e são formados por associação de jovens que têm relação de amizade/proximidade, como grupos culturais, políticos, artísticos,

educacionais, entre outros (GROPPO et al, 2020, p. 55). A militância via coletivos também funciona como uma rede de apoio entre o alunado, importante para romper o isolamento dos primeiros dias na universidade e importante na fundação e manutenção do grupo.

Em relação às formas de mobilização, os achados da nossa pesquisa vão ao encontro dos dados encontrados por Groppo e outros (2020) sobre coletivos juvenis no que se refere à simultaneidade das ações presenciais com o uso das redes sociais. Ainda que estas tenham sofrido certo esvaziamento no engajamento *online*, reflexo da estrutura político-social nos últimos anos, são as principais formas de divulgação e organização dos coletivos.

Uma onda neoliberal tem ressurgido com força no Brasil – e no mundo – ressoando nas organizações mais progressistas. Como indica o excerto a seguir, os movimentos identitários (e podemos incluir os movimentos sociais mais alinhados à esquerda) têm sofrido ameaças desde o resultado da última eleição presidencial, com a vitória de um governo antidemocrático. Esses ataques sofridos pelo coletivo coincidem com os ataques à democracia em virtude de um processo de desmonte de políticas públicas de direitos que se acirrou a partir de 2016, com o golpe parlamentar que resultou no impeachment de um governo democraticamente eleito, seguido da discussão da reforma da previdência social, cortes de gastos em educação e saúde e extinção de secretarias de igualdade racial, por exemplo. Groppo e outros (2020, p. 142) apontam que a partir da derrota das ocupações estudantis em 2016 e da mobilização contra a Reforma Trabalhista em 2017, foi instaurado um sentimento de desânimo nas ações do movimento estudantil, com avanço de pautas e grupos de direita e extrema-direita.

Acho que há algum tempo eles [referindo-se ao NegreX] acabaram saindo do *Facebook* por causa da **conjuntura política**. Os coletivos estavam na eminência de fechar. Assim que o Bolsonaro ganhou, **muitos coletivos estavam recebendo ameaças**. [...] Então eles acabaram diminuindo publicações públicas, migraram para outros grupos que não no whatsapp. (Amanda, cotista, negra, 12º período)

Todos esses processos desgastam e diminuem a atuação de alguns membros do coletivo. Groppo e outros (2020, p. 144) colheram registros de desengajamento no microespaço estudantil após o grande acirramento político-ideológico na sociedade brasileira em 2018, processo que se refere ao sujeito que se afasta da participação nas atividades da organização. Em nossos achados, encontramos um relato de desengajamento que remete a uma tensão entre o que Pleyers (2018 *apud* GROPPO et al, 2020, p. 73) chamou de cultura alter-ativista e a militância “clássica”. Essa cultura teve o aporte do atual ciclo mundial de protestos iniciado em 2011 e perpassa pela horizontalidade, autonomia, uso de tecnologias da

informação e pela relevância à questão subjetiva, isto é, compreende os aspectos dos novos movimentos sociais e estudantis. Mas, além disso, há outra nova característica dos novos movimentos estudantis, uma vez que parte significativa de quem passou a atuar neles acessou a universidade pela política de cotas: as dificuldades de ordem material (GROPPO et al, 2020, p. 140), já que estamos falando do ingresso cada vez maior de estudantes das classes populares. Para além das pautas identitárias, a fala da estudante Débora indica a necessidade de conciliá-las com as pautas de classe, como a discussão sobre financiamento de passagens, o que aponta como motivação para seu desengajamento no NegreX:

No formato em que eles se apresentam não fazem muito sentido pra mim, por isso que saí. [...] Há uma hierarquia besta dentro do grupo e panelinhas formadas, **questões sérias como financiar a passagem de alunos que moram na Baixada não são debatidas.** E perde-se muito tempo com questões tolas como a importância da cor dos bonecos de simulação. (Débora, cotista, negra, 10º período)

Como já discutido, sabemos que, assim como no Movimento Negro, há dissonâncias internas aos coletivos, inclusive no que tange à questão da permanência estudantil. O NegreX se configura como um coletivo de estudantes negros e negras e profissionais de Medicina que se articulam em torno de demandas por reconhecimento de seus saberes, seu direito ao ensino superior, à saúde, entre outros aspectos que lhes foram historicamente negados no processo de produção de não existência. Tais demandas se relacionam à questão da permanência, da existência desses alunos em um curso de elite.

Ao mesmo tempo, as demandas de cunho material também são apontadas como importantes para a permanência dos estudantes, como a necessidade de debate sobre falta de recursos financeiros dos estudantes cotistas e políticas de assistência estudantil que garantam a passagem para o transporte público destes estudantes para a universidade, como foi apontado no excerto acima. Nesse sentido, apontamos que há percepção de uma necessidade de se articular as várias dimensões de precariedade que recaem sobre os/as estudantes negros/as (material, sociocultural, epistemológica).

Contudo, como Rizzo (2021) apontou, podemos perceber que há um “antes e depois” para as ações voltadas para as políticas de permanência estudantil na UFRJ pós-cotas. De acordo com a autora, os novos sujeitos universitários passaram a denunciar as desigualdades dentro da universidade, problematizando a insuficiência das soluções universais. O fazem não porque os sujeitos dessa política são outros, mas porque passaram a reivindicar e educar o conjunto da universidade sob outro ponto de vista que evoca o olhar racializado (RIZZO, 2021, p. 145). Vejamos como os coletivos estão construindo outros saberes.

6.1 OS COLETIVOS E A FORMAÇÃO: UMA ALTERNATIVA PARADIGMÁTICA

A educação médica vem sendo objeto de discussões ao longo de décadas, não somente no que diz respeito aos conteúdos ensinados nos cursos médicos, mas também em relação aos valores, disposições, competências e diversos aspectos que influenciam na formação do estudante (BATISTA; SILVA, 1998; MACHADO, 1997; VASCONCELOS, 1998; AMORETTI, 2005). Também as diretrizes curriculares ocupam lugar central nesse debate, aparecendo com reformulações e disposições gerais sobre o perfil do egresso da Faculdade de Medicina.

No Brasil ainda prevalece o tradicional modelo de formação médica caracterizado pela especialização precoce, centrado no hospital, fragmentado, dividido em ciclo básico e ciclo clínico. Nos últimos anos esse modelo vem passando por um deslocamento no que diz respeito ao protagonismo formativo, principalmente a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Medicina de 2001. Tais Diretrizes trouxeram como proposta um projeto pedagógico mais afinado com os princípios do SUS, voltado à formação de um profissional apto a oferecer atendimento com qualidade e integralidade. Ademais, essas diretrizes favorecem o aluno como sujeito de sua aprendizagem e o professor como facilitador desse processo, trazendo à tona questionamentos sobre o ensino médico e qual o profissional que se deseja formar (FIOROTTI; ROSSONI; MIRANDA, 2010, p. 360).

Essas mudanças devem ser entendidas no bojo de uma crise de paradigma, o que remete a uma breve reflexão sobre como se deu a construção de saberes na medicina. Desde a Segunda Guerra Mundial, médicos se apoiavam nas filosofias como o Nazismo e o Darwinismo Social para cometer diversas desumanidades com as “outras” etnias. Nesse momento, a prática e a educação sobre a prática tratavam do corpo como um objeto de diagnóstico, de pesquisa para obtenção de conhecimento: imperava a “coisificação” do ser humano. (DE LIMA et al, 2018). Também o determinismo biológico do médico e cirurgião Dr. Malaquias Gonçalves, influenciado pelas ideias evolucionistas de Herbert Spencer (que construiu a teoria da diferença sexual baseada na física e na biologia), justificava a inferioridade intelectual das mulheres para o ensino médico, apesar de alguns estudos indicarem que as mulheres já praticaram a medicina e a obstetrícia desde a antiguidade (RAGO, 2000). E assim, baseado em teorias do tamanho do cérebro, o saber médico já indicava seu poder de dizer quem deveria ser médico e quem deveria se ocupar de trabalhos servis; foi construindo estereótipos e lugares sociais para homens e mulheres, para pretos e não pretos.

Hoje, as doutrinas e práticas curriculares dominantes sofrem uma crise de hegemonia, como já apontava Rego (1998) citado por Peres e Andrade (2005), uma vez que há um crescente reconhecimento que o currículo institucional já não se apresenta como suficiente para a formação de identidades profissionais médicas afinadas com as necessidades de saúde da população e que contemplem a diversidade social, cultural e étnica dos futuros profissionais e dos usuários do sistema de saúde; nesse sentido outras instâncias passam a ocupar lugar importante na formação médica. O modelo inaugurado no início do século XX a partir do Relatório Flexner, herdeiro da ciência cartesiana que divide para conhecer, que separou corpo e mente, vem cedendo lugar a uma educação médica capaz de cuidar da pessoa doente e não a doença da pessoa. Apesar das grandes contribuições do trabalho de Flexner que permitiu reorganizar e regulamentar a escola médica, com a introdução de uma estimável racionalidade científica para o contexto da época, esse modelo de educação desencadeou a exclusão de propostas de atenção à saúde que não seguissem esse método, além de desconsiderar outros fatores que afetam diretamente na educação médica que não só a racionalidade científico-instrumental (PAGLIOSA; DA ROS, 2008).

Desde os anos 1960 críticas têm sido estabelecidas em relação a essa visão reducionista da saúde e da educação em saúde com enfoque biologicista e individual. Atualmente vemos surgir reivindicações de espaços para novas racionalidades e novas práticas que compreendem o processo saúde-doença nas suas dimensões sociais, ambientais e não só sob um prisma individual, natural e biológico. Ao contrário da transmissão de conhecimentos técnicos, é necessário reconhecer a capacidade crítica no aluno para entender que as verdades científicas são sempre transitórias. (LIBONI; SIQUEIRA, 2009). Nessa transitoriedade reside a possibilidade de pensar outras formas de ser médico; de pensar outras iniciativas formativas que têm ocorrido no âmbito de mudanças curriculares nos cursos de medicina, como relatadas por Almeida Filho et al (2015) entre outros, incentivadas principalmente pelo Projeto de Incentivo a Mudanças Curriculares para os Cursos de Medicina (Promed). Ao mesmo tempo, ganham protagonismo outras instâncias formativas.

Nesse sentido, os achados de Peres e Andrade (2005) mostram uma tendência dos estudantes de Medicina de se engajarem em atividades e/ou programas extracurriculares, principalmente nas ligas acadêmicas - indicadas como instâncias mais próximas à formação -, o que pode indicar uma forma de preencher lacunas curriculares e atender a indagações profissionais futuras. A esse respeito, os mencionados autores ainda reiteram que as investigações mais abrangentes relativas à questão formativa na Medicina indicam que esta não se resume à aprendizagem de habilidades e procedimentos, mas também por atitudes

deste futuro profissional que geralmente não são contempladas pela grade curricular. Essa busca pelas atividades extracurriculares cria um “currículo paralelo”. De acordo com Rego (1998, p. 10), citado por Peres e Andrade (2005, p. 155) esse currículo paralelo se constitui como “o conjunto de atividades extracurriculares que os alunos desenvolvem, subvertendo, na maioria das vezes, a estrutura curricular formal estabelecida pela faculdade”.

Como evidenciado por Hamamoto Filho (2011), as Ligas Acadêmicas do curso de Medicina passaram a configurar um espaço de busca por esse currículo paralelo onde os estudantes organizam cursos, simpósios e congressos, desenvolvem projetos de pesquisa, participam de campanha e eventos públicos de promoção à saúde, o que confere autonomia na busca de respostas a inquietações profissionais. Formadas por alunos da graduação médica com supervisão de docentes e profissionais vinculados a uma instituição ou hospital de ensino, as Ligas desenvolvem ações em saúde, ensino, pesquisa e extensão universitária, promovendo o conhecimento e a atuação dos acadêmicos em áreas específicas não contempladas pelos currículos tradicionais (FERREIRA; SOUZA; BOTELHO, 2016). Hamamoto Filho (2011) ressalta que a busca dos estudantes de Medicina pela participação nas Ligas Acadêmicas se deve não somente a uma complementação nos conteúdos curriculares, como também a uma tentativa de integração e socialização. Porém, entendemos que a atuação das Ligas Acadêmicas diz respeito especialmente à formação acadêmica, como o próprio nome sugere, e não a uma formação política/identitária dos estudantes, apesar de sua contribuição para a educação médica.

Na Faculdade de Medicina da UFRJ, campo do presente estudo, partimos do pressuposto que os coletivos universitários, para além de organizações político-identitárias, se mostram como instâncias formativas das identidades dos estudantes. É também pressuposto que estes Coletivos correspondem ao que entendemos como currículo paralelo; se é paralelo, disputa um sentido de formação médica concomitante e complementar ao currículo hegemônico. Os coletivos e seus sujeitos subalternos – negros/as, mulheres e LGBTs – disputam um lugar na narrativa de produção do conhecimento do qual foram historicamente excluídos.

Identificamos a presença de três coletivos universitários no curso de Medicina da UFRJ. O Coletivo LGBT+ Luciana Cominato da Faculdade de Medicina da UFRJ foi fundado em 2017 e recebeu o nome da primeira aluna transgênero (que se tem conhecimento) da Medicina na UFRJ que não conseguiu concluir o curso devido ao preconceito que sofria. Com pautas identitárias e formativas, a página do Coletivo no *Facebook* se intitula como uma

“ferramenta de apoio, discussão, promoção de eventos e ideias e, sobretudo, acolhimento para toda a comunidade LGBT+ de nossa faculdade”.

Preocupações formativas aparecem sob os temas saúde da população LGBT, prevenção de HIV/AIDS, transfobia, diversidade de gênero, étnico-racial e sexual, combate a todas as formas de preconceito e discriminação na faculdade, entre outros aspectos pouco discutidos e considerados fundamentais para a educação de novos profissionais da área. Nas palavras do estudante Gustavo Amorim, “Não se ensina na faculdade de Medicina que o preconceito adoce, que o preconceito mata”, como aparece em texto intitulado “Sobrevivendo ao curso de Medicina” em publicação no jornal O Estado de São Paulo em 06 de abril de 2018³. O relato do estudante demonstra as práticas discursivas violentas dirigidas aos alunos LGBT:

“‘Viado não pode fazer Urologia’, disse um professor. ‘Viado faz toque retal sem luva’, dizia um médico durante a aula prática. ‘Essas bichas dão o (*). e depois vêm reclamar que pegam HIV’, disse o outro. ‘Você é muito afeminado. Se contenha na enfermaria’, disse meu preceptor de clínica médica. ‘Ainda bem que não veio aquele viado, estou a ponto de tacar fogo nele’, disse um anestesista durante um plantão na maternidade-escola. A cada ofensa, a dor aumentava.” (Gustavo Amorim. Fonte: jornal O Estado de São Paulo. Publicação feita em 06 de abril de 2018).

Nesse sentido, o coletivo se apresenta como um espaço de solidariedade e resistência dos corpos médicos desviantes. Um espaço político-pedagógico com potencial para transformar tais práticas discursivas de um currículo elitista e excludente em novas perspectivas formativas. A imagem da página do Coletivo LGBT+ Luciana Cominato ilustra bem a proposta de transgressão das novas identidades médicas da UFRJ ao incluir outros saberes e sujeitos que foram invisibilizados em um curso conhecido por sua história eugenista, machista, classista e homofóbica, conforme já comentado. A tradicional imagem da Minerva, símbolo da Universidade Federal do Rio de Janeiro, cede lugar a uma Minerva preenchida pelas cores da bandeira do orgulho LGBT (figura 5).

³ “Na Medicina da UFRJ um levante mira o preconceito”. Matéria de Roberta Jansen para o jornal O Estado de São Paulo em 06 de abril de 2018. Disponível em <https://brasil.estadao.com.br/noticias/rio-de-janeiro.na-medicina-da-ufRJ-um-levante-mira-o-preconceito,70002256627>

Figura 5 - Capa da página do Coletivo LGBTQ+ Luciana Cominato Medicina no Facebook.



Fonte: [\(20+\) Coletivo LGBTQ+ Luciana Cominato - Medicina UFRJ | Facebook](#)

O Coletivo Mulheres de Março, coletivo de mulheres da Faculdade de Medicina da UFRJ, foi fundado em 2016. Em suas publicações na página é possível perceber preocupações com temáticas sobre saúde da mulher, violência de gênero, saúde da mulher, luta por direitos, estupro, aborto, defesa do SUS, dentre outros. Tanto o Coletivo LGBTQ quanto o de mulheres se apresentam como lugares de acolhimento em um território hostil que foi historicamente ocupado por homens brancos, cisgênero e heterossexuais. Ocupar esse espaço na universidade é ocupar um espaço na sociedade que foi negado. Como já exposto, acreditamos que esses coletivos são redes e formas de participação estudantis relativamente jovens que tiveram condições de existir principalmente a partir do advento das cotas no ensino superior e da democratização do acesso.

O Coletivo NegreX de estudantes e profissionais médicos negros e negras possui alcance nacional, abrangendo membros de outras universidades de diversos estados e com uma participação efetiva de estudantes da UFRJ. Foi criado em 2015 e possui um grande engajamento em atividades formativas com projetos de extensão e formação que estão sendo incorporadas à grade curricular da Faculdade de Medicina da UFRJ. Dessa forma, nosso foco de estudo recaiu sobre o coletivo de estudantes negros e negras pela sua maior expressividade no movimento estudantil mais atual e identitário no curso de Medicina da UFRJ, maior organização e engajamento nas questões curriculares, além de sua militância política pela permanência e inclusão das identidades negras no ensino superior e, especificamente, nos cursos médicos, como discutiremos adiante.

Antes de discutir sobre a produção de conhecimento em saúde é preciso ressaltar que acreditamos que a presença dos coletivos de médicos/as negros/as, de mulheres e de LGBTQs no curso de medicina já configura um ato político de resistência em afirmar suas identidades em um curso tão tradicional, o que já nos indica uma mudança cultural. Esses coletivos também trazem questões relativas às tensões raciais, de gênero e de sexualidade que até então pareciam apagadas nos discursos formativos dos estudantes. Tendo tais aspectos em vista, ensaiamos a seguir algumas respostas e novas indagações.

A partir desse olhar, perguntamos: é possível pensar uma nova lógica em relação ao modelo disciplinar moderno? Podemos pensar em uma educação médica capaz de desestabilizar o poder já estabelecido nesses discursos curriculares? Pode a educação médica ser pensada a partir da perspectiva dos oprimidos? Pode o subalterno falar? Quem pode produzir ciência?

6.2 COLETIVO NEGREX

*Axé pra quem é de axé
Saravá pra quem é de saravá
Aleluia pra quem é de aleluia
Amém pra quem é de amém
Shalom pra quem é de Shalom
Namastê pra quem é de Namastê
NegreX até que não seja mais preciso ser. @Brazil
Toda Força ao NEGREX*
(Coletivo NegreX. Publicação de 14 de janeiro de 2018).

O Coletivo NegreX⁴, de estudantes negros e negras da Medicina, foi fundado em 13 de janeiro de 2015. Na página do Facebook, o Coletivo se denomina como um grupo auto-organizado de estudantes de Medicina “negres” que pretendem pautar a temática racial dentro do movimento estudantil. O uso da linguagem neutra com o “e” no lugar de artigo feminino/masculino nos remete a uma preocupação com a construção discursiva do gênero, articulando o movimento a partir da raiz étnico/racial como identidade comum de luta. O uso da letra “e” representa as múltiplas identidades de gênero das pessoas negras e o “X” é uma

⁴ Todas as imagens e publicações analisadas a seguir foram extraídas da página Coletivo NegreX no Facebook: <https://www.facebook.com/coletivonegrex/>

homenagem a Malcom X (RIZZO, 2021, p. 128). Além da pauta política racial no movimento estudantil, como a defesa da política de cotas raciais, as publicações da página também evidenciam a questão da raça na saúde e na formação em saúde, como discutiremos adiante.

Uma das fundadoras da página, Monique França, é médica residente em saúde da Família na cidade do Rio de Janeiro. Em publicação do dia 14 de janeiro de 2018, Monique descreve o Coletivo para além de uma consciência individual, mas um “projeto de consciência coletiva de que vidas negras importam, corpos negros são resistência, nossos antepassados são responsáveis por podermos escrever nossas histórias de hoje.” Ainda em suas palavras, “NegreX é sankofa; Ubuntu; resistência e resiliência; é Quilombo”. Fundado com a força de 12 membros, os “12 bons discípulos”, como nomeia Monique França, em 2020 o Coletivo já contava com cerca de 500 membros de vários estados do país.

É interessante notar os símbolos atribuídos ao NegreX: Quilombo, sankofa, Ubuntu. A ideia do Coletivo como Quilombo, como lugar de resistência e re-existência do povo negro em um território dominado pela elite branca, parece ressignificar a Medicina. Quilombo é liberdade; é a saída de um lugar histórico de dominação/opressão para subverter a lógica do poder e do saber coloniais. Nesse sentido, o Coletivo cria uma rede de solidariedade e de pertencimento a um grupo social (GOHN, 2011), conferindo uma identidade numa perspectiva afrocentrada, simbolizada pelo símbolo sankofa da cultura Ashanti do Gana, que é um símbolo de sabedoria, indicando a necessidade do resgate dos ensinamentos aprendidos no passado; um resgate histórico da consciência e dos saberes do povo negro.

Assim é que os coletivos propiciam *“um espaço para que, nesse caso, alunos de Medicina que se identificam como negros possam se sentir parte de algo. Visto que o curso de Medicina ainda é um espaço majoritariamente branco”* como afirmou Thiago, estudante cotista, negro do 12º período da Medicina da UFRJ e membro do NegreX. Ele completa que os coletivos têm *“o objetivo de promover uma maior integração dos e entre alunos que não se encaixariam em padrões sociais preestabelecidos do que deveria ser um estudante universitário, seja por característica física, cor da pele, orientação sexual, ideais”* (Thiago, cotista, negro, 12º período). Desta forma, representam um novo espaço de saber/poder; novo Quilombo.

Na UFRJ, o NegreX foi fundado em 2017 e desde 2017.1 uma de suas intervenções educativas é a promoção dos “Seminários Longitudinais de Saúde da População Negra”, oficinas ministradas de forma autônoma pelos estudantes em parceria com docentes de Medicina de Saúde e Comunidade (RIZZO, 2021, p. 128). Essas oficinas que ocorrem no 3º, no 6º e no 9º período nas disciplinas “Assistência Integral à Saúde”, “Psicologia Médica” e

“Internato integrado de Medicina de Família e Comunidade e Saúde Mental”, respectivamente, buscam estabelecer um diálogo entre os conteúdos e os desafios de uma prática com olhar racializado (RIZZO, 2021, p. 128-129).

Assim, como forma de organização social e política inserida no âmbito do novíssimo movimento estudantil, podemos dizer que o surgimento do NegreX (como também dos coletivos LGBT e de mulheres) inaugura uma nova cultura no curso de Medicina da UFRJ: a afirmação da existência de “outros” corpos médicos, de “negres” e o reconhecimento de sua diferença, sobretudo de sua humanidade na diferença; trata-se de afirmar que ainda com as cotas (ou ações afirmativas), estamos longe de uma democracia racial.

Podemos perceber através das publicações que as principais pautas do Coletivo incidem em assumir a raça não como conceito biológico, mas sociológico de construção de uma sociedade racista como a brasileira. Assumir a identidade de estudantes negros/as, expondo o racismo nos discursos e práticas em saúde e na educação em saúde se mostra como a principal bandeira de luta do Coletivo na busca pela igualdade racial (“NegreX até que não seja mais preciso ser”), como analisamos a seguir.

Há quem diga que os pretos entraram nas universidades pela porta de trás, mas o fato é que entraram chutando a porta. Podemos supor que as identidades negras do curso de medicina da UFRJ não aceitam a assimilação, especialmente a cultural, daquela figura médica tradicional. Ao contrário do complexo de inferioridade dos colonizados em relação ao colonizador como discutido por Fanon (2008), esses estudantes negros da medicina não parecem dispostos a assimilar os valores culturais da metrópole, a embranquecer.

Nada de máscaras brancas! Ao invés de vestirem o jaleco branco e apagarem suas identidades pelo discurso de “entramos na universidade, agora somos todos iguais”, os alunos mostram suas caras pretas para resistir às discriminações intramuros. Para isso, os estudantes organizam-se coletivamente para denunciar o racismo institucional de um Estado repressor que visa cercear o direito da população negra de existir, para resistir e ocupar todos os espaços que foram historicamente designados somente para a parcela branca da sociedade, como o âmbito acadêmico.

As palavras publicadas no Facebook na página do Coletivo NegreX ilustram a postura de uma subversão epistêmica e enfrentamento do racismo desses novos sujeitos através de intervenções nos currículos das Escolas Médicas, projetos de extensão e de pesquisa.

Ademais, o Coletivo lançou a primeira cartilha sobre Saúde do Povo Negro “Cuidar para Afrocentrar: Saúde do povo negro”, protagonizando negros e negras como potenciais agentes de cuidado, um conhecimento de “nós para nós”, tendo como foco as práticas

tradicionais de matriz afro-brasileira. O preto tem o que dizer e o que ensinar, questionando a hegemonia do pensamento ocidental com saberes outros, próprios de sua cultura. Acreditamos que os/as estudantes negros/as vão além das metodologias e conhecimentos positivistas, construindo seu próprio caminho epistêmico no esforço de reconhecerem-se negros em territórios de brancos.

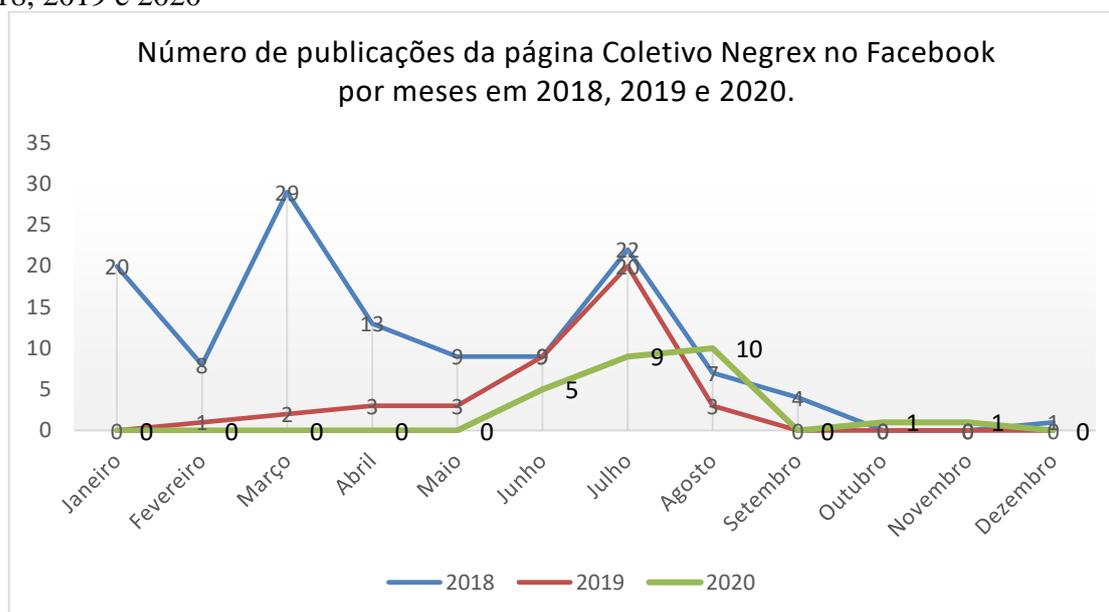
Uma das teses discutidas nas publicações do coletivo é que o racismo adoece e, nesse contexto, como a presença de pretos na universidade pode configurar uma maneira de combater o racismo na saúde a partir da formação, na porta de entrada. O debate se firma em como promover a saúde da população negra em uma sociedade pautada no racismo. Desvelar as formas sutis, o preconceito velado e as entrelinhas dos pretos de alma branca, já é o começo de um longo e árduo caminho na busca de uma sociedade intercultural que ainda precisa reconhecer as correntes invisíveis do racismo.

Através dessas ações e premissas é que os grupos de estudantes negros e negras da medicina estão articulados para combater ou mesmo diminuir os efeitos desta doença social – visto sua terminologia “ismo” – que precisa ser controlada e erradicada, bem como manifestam seus saberes.

6.2.1 O NegreX e a formação em Saúde

A página do Coletivo NegreX no Facebook teve 26 publicações em 2020, 41 em 2019 e 122 publicações em 2018. Nesses anos observamos uma maior expressividade do engajamento dos/as estudantes na página do coletivo em julho, conforme pode ser observado no gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 - Número de publicações da página Coletivo NegreX no Facebook por meses em 2018, 2019 e 2020



Fonte: Elaboração própria.

Podemos observar um aumento no número de publicações entre junho e agosto em virtude da divulgação de eventos organizados pelo NegreX. Em 2018 e em 2019 o coletivo organizou encontros presenciais de caráter formativo. Em 2020 esses encontros foram realizados em formato online chamados de *lives*, em virtude das recomendações sanitárias de distanciamento social devido à pandemia de covid-19. Não houve publicações na página do coletivo em 2021.

A mobilização em torno das publicações no período compreendido entre junho e julho de 2019 se justifica pelo esforço de divulgação de um evento organizado pelo Coletivo intitulado “Segundo Encontro Nacional do Coletivo NegreX” (II ENNEGREX), que contou com a participação de Médicos e estudantes de Medicina, membros do Coletivo NegreX e vários palestrantes como Kabengele Munanga, símbolo do movimento negro. O II ENNEGREX ocorreu em julho na Faculdade de Medicina da Bahia (FMB) da UFBA e teve como tema "Defender o SUS é também Defender a saúde da População Negra":

Nós, população negra, somos mais de 70% dos usuários do SUS! Dessa forma compreendemos que os ataques sofridos pelo sistema nos últimos anos constituem uma forma de violência realizada pelo Estado e que tem um alvo preferencial, com raça definida!

Reiteramos o tema do nosso segundo encontro nacional, ocorrido em julho último em Salvador, Bahia: "Defender o SUS é defender a saúde da população negra"! (Coletivo NegreX, Publicado em 16 de agosto de 2019)

Como mostra o fragmento da publicação acima, os/as estudantes negros e negras da Medicina reconhecem a importância de nosso sistema único e universal de saúde e expressam uma postura crítica em relação aos cortes de gastos com a saúde pública no Sistema Único de Saúde (SUS) e a como esse desmonte da saúde na atual política [de extermínio da população negra, pobre e periférica] de Estado representa uma violência contra a vida da população negra, mais vulnerável socialmente.

As publicações do Coletivo NegreX, principalmente as que veiculavam a programação do II Encontro, trazem à tona temas como o racismo, a defesa do SUS, o desmonte da saúde e da educação pública, a saúde da população LGBT e as políticas públicas de saúde para pensar os impactos dos determinantes sociais na prática profissional. Além disso, na imagem de divulgação do evento na página (figura 6) o SUS, a Saúde e a População Negra aparecem como eixos privilegiados e interligados no debate; a arte de divulgação também mostra outra identidade médica que começa a ser possível: uma mulher negra de cabelos crespos (indicado pela presença de um estetoscópio). Também é interessante notar vários tons de marrom como fundo da imagem, o que remete à tão discutida e politizada tonalidade da pele, relacionada ao grau de discriminação pela sociedade.

A esse respeito, Nilma Lino Gomes (2003) aponta que a dupla cabelo e cor da pele possuem um significado social e desempenham um papel importante na construção da identidade negra. O cabelo crespo, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade que recai sobre o negro brasileiro, ao qual foi relegado o lugar daquele que sofre o processo de dominação política, econômica e cultural. Ainda de acordo com Gomes (2003), essa determinação social não é aceita pelos negros sem conflito. Por esse motivo, novas práticas políticas e culturais estão sendo construídas, que deslocam e questionam o lugar do corpo negro.

Gomes (2019) aponta que, ao provocar o deslocamento da estética e do corpo negro para um lugar de afirmação, o movimento negro produz os “saberes estético-corpóreos”. Rizzo (2021) argumenta que os saberes estético-corpóreos nos revelam como a universidade destina lugares para os corpos negros, produzindo-os como corpos invisíveis entre os funcionários terceirizados ou como corpos não reclamados, objetos de estudo no laboratório de anatomia.

Os saberes estético-corpóreos denunciam a exclusão de intelectuais negros nos currículos, excluindo-os como produtores do conhecimento, de/do saber (RIZZO, 2021, p. 152). Ao mesmo tempo, os saberes produzidos pelo movimento negro na universidade anunciam a corporalidade e a cultura afro-brasileiras como produtoras de saberes, refutando o

imaginário hegemônico do corpo negro como exótico, fora do ritmo e lento – o que não respeita suas contra-racionalidades e outras temporalidades (RIZZO, 2021).

O cabelo crespo, associado a um estigma de inferioridade na sociedade brasileira, é transformado em uma forte marca identitária, símbolo de orgulho e afirmação étnico/racial, como podemos perceber na representação abaixo.

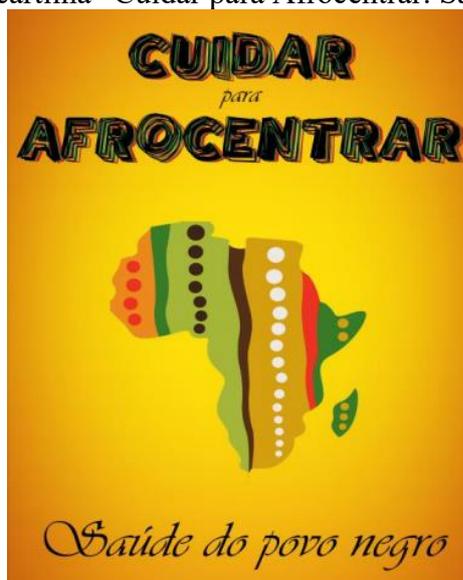
Figura 6 - Capa do Coletivo NegreX. Divulgação do II ENNEGREGX.



Fonte: Página Coletivo NegreX no Facebook. Publicado em 18 de junho de 2019.

Também a imagem da capa da cartilha produzida pelo NegreX “Cuidar para Afrocentrar: Saúde do povo negro” (figura 7) faz uso de cores que remetem a bandeiras de países da África, como o verde, o vermelho e vários tons de amarelo e marrom, além da própria representação do mapa do continente. Ao mesmo tempo, chama atenção as palavras usadas como título “Cuidar para Afrocentrar”. Não se trata de qualquer cuidado, mas um cuidado na perspectiva afrocentrada: cuidado da saúde do povo negro e de suas especificidades.

Figura 7 - Capa da cartilha “Cuidar para Afrocentrar: Saúde do povo negro”.



Fonte: Cartilha Cuidar para Afrocentrar. Saúde do Povo Negro. Elaboração NegreX. (Baixe o arquivo [aqui](#)).

Podemos evidenciar um discurso muito presente na cartilha: a crítica à suposta democracia racial e aos discursos racistas que prevalecem no âmbito da formação e prática médica. O Coletivo na condição de espaço político-pedagógico expõe as implicações dos discursos racistas na saúde e na educação médica, encenando uma concepção determinista sobre as identidades e sobre os corpos de mulheres negras. Nesse caso, o corpo negro ainda carrega as marcas da chibata através dos discursos racistas de força física, como podemos perceber em trechos da cartilha:

Entre os que sofreram racismo na saúde, 68% foram discriminados no hospital, 26% nos postos de saúde e 6% em outros serviços não especificados? [...] Das mulheres que não receberam anestesia no parto o número de negras foi mais que o dobro do número de brancas? **Isso acontece porque durante a formação profissional em saúde se ensina que mulheres negras sentem menos dor.** Esses números estão relacionados à influência do racismo no nosso corpo, mas também com a dificuldade de acesso e baixa qualidade do atendimento recebido e falta de ações de capacitação dos profissionais de saúde voltadas para os riscos específicos. (NegreX, 2016, p.6, grifo nosso)

Para nós ainda há de se quebrar as barreiras da democracia racial e entender que por conta de **toda nossa história**, precisamos sim ser tratados de uma maneira diferenciada. **O sistema de saúde precisa parar de menosprezar a dor física de homens e mulheres negras pautados na ideia racista de que seus corpos são mais duros e resistentes.** A Universidade, institucionalmente branca precisa deixar de focar sua produção de conhecimento na população branca. Essa luta, irmãs e irmãos, está longe de acabar. Sendo assim, **entremos em formação!** (NegreX, 2016, p.12, grifos nossos)

Nesse sentido, encontramos discursos que provocam a necessidade de pensar os desafios a enfrentar na melhoria do cuidado com o povo negro como população

potencialmente atendida pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e um novo olhar para a educação médica: “entremos em formação”. O excerto abaixo da sessão “Ué, é diferente?”, evoca a reorientação do cuidado em saúde da população negra a partir de práticas tradicionais que foram excluídas:

Cuidar das pessoas negras propõe um novo olhar sobre as nossas existências, protagonizando negros e negras como potenciais agentes de cuidado, de nós para nós, tendo como **foco as práticas tradicionais de matriz afro-brasileira**. (NegreX, 2016, p.4, grifos nossos)

Dizem, que na formação do povo brasileiro, de África veio para cá a dança, a culinária e só. **Nos escondem que na verdade somos muito mais que isso**. Os modos de viver de África influenciaram muito a criação desse povo em diáspora em diversos âmbitos: engenharia, arquitetura, estética, religião e no cuidado em saúde isso não seria diferente. **Durante o processo de escravização, nos foi tirada toda a noção de pertencimento familiar** e isso influenciou a forma como lidamos com o mundo. (NegreX, 2016, p.5, grifos nossos)

Apesar de o sujeito em grande medida ser moldado pelas normas instituídas, no caso dessa análise, pela formação hegemônica imposta, o enunciado traz a possibilidade de se pensar outras formas de cuidado. Uma crítica é estabelecida em relação ao discurso dominante que apagou a contribuição do povo africano na construção de diversos saberes, como os da arquitetura e aqueles relacionados ao cuidado em saúde. Assim, os enunciados da cartilha contestam a produção de uma verdade “universal” em saúde, uma vez que a formação do médico é pensada a partir da saúde dos brancos (do homem universal).

Quando racializam o olhar para as interações socioespaciais que se estabelecem na universidade, os/as estudantes negros/as da UFRJ politizam os limites desse “universal” e desconfiam do intuito formativo de uma disciplina, do currículo, da cultura institucional, produzindo resistências, como analisou Rizzo (2021, p. 146). A sessão “Do jeito que vovó cuidava” traz os saberes ancestrais como práticas médicas científicas e como forma de resistência ao poder da medicina ocidentalizada:

Valorizar e resgatar a forma de cuidar que vem de nossos ancestrais e existe até hoje é também uma **forma de resistência**. **Aquele xarope da vovó não é milagroso, é medicina!** O guaco, assa peixe e o eucalipto são excelentes remédios para quem quer diminuir os sintomas do resfriado, aproveite! (NegreX, 2016, p.10, grifo nosso)

O discurso do cuidado presente na cartilha evoca um cuidado de si, do povo negro para o povo negro (“de nós para nós”, como escrito na cartilha). Se entendemos que todo saber é histórico, situado e construído em uma determinada cultura, podemos concluir que são possíveis outras formas de subjetivação médica. Esse “novo cuidado” em saúde parece ser construído a partir de diferentes discursos e práticas em saúde; a partir de saberes situados, identitários. Nas palavras de Rizzo (2021, p. 146), “Não se trata, apenas de um ‘saber de si’ ou ‘saber para si’ é ‘sobre nós e por nós’. Trata-se de um saber que se dá em relação.”.

Dentre as publicações da página do coletivo no Facebook a palavra “racismo” aparece 22 vezes em 2020, 17 vezes em 2019 e 35 vezes em 2018 e a palavra “saúde” aparece 32 vezes em 2020, 34 vezes em 2019 e 11 vezes em 2018, o que reitera uma preocupação com o conteúdo veiculado em relação à formação das identidades profissionais dos estudantes, com propostas de reflexão sobre as questões raciais na saúde. Essa tendência também aparece através dos assuntos debatidos e escolha dos palestrantes do ENNEGREX, como os da sessão 1 “doenças negligenciadas e racismo”, conforme apontam as chamadas das publicações abaixo.

Com muita honra e alegria a Comissão organizadora do II ENNEGREX anuncia a participação da Professora Doutora Joilda Nery. Com uma vasta contribuição na luta pela saúde e direitos da população, pesquisando doenças relacionadas a pobreza, especialmente tuberculose e hanseníase e racismo institucional. (Coletivo NegreX, Chamada para o II ENNEGREX, publicado em 14 de julho de 2019).

Com muita honra e alegria a Comissão organizadora do II ENNEGREX anuncia a participação do Professor, pesquisador Altair Lira. Com uma vasta contribuição na luta pela saúde e direitos da população com doença falciforme e combate ao racismo institucional. (Coletivo NegreX, Chamada para o II ENNEGREX, publicado em 14 de julho de 2019).

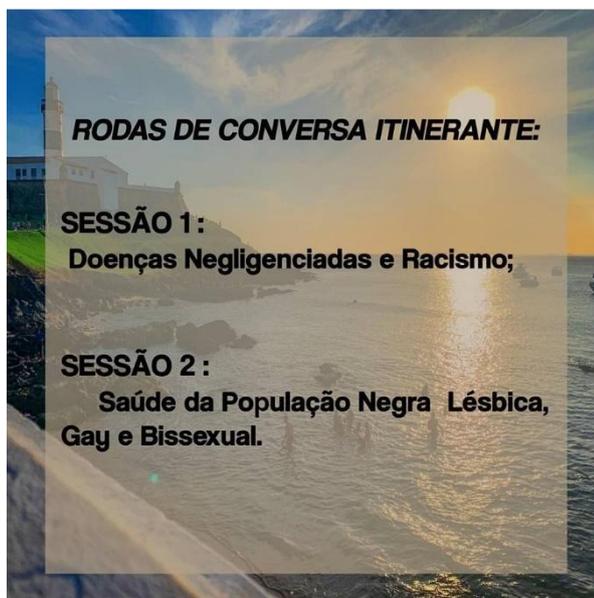
É possível evidenciar de maneira mais explícita a preocupação do Coletivo com relação à formação dos estudantes de Medicina também através da proposição de rodas de conversa com “intuito formativo” do ENNEGREX, trazendo debates sobre questões que não estão contemplados no currículo do curso de Medicina, como as referentes à classe social, raça, gênero e sexualidade. O coletivo dispõe de dinâmicas para divulgar e fortalecer as discussões propostas.

Teremos 3 metodologias diferentes de atividades no nosso encontro, todas presentes na parte aberta do evento. As RODAS DE CONVERSA ITINERANTE (RCI) fazem parte delas, serão 3 um tipo de metodologia de atividade criada especificamente para o evento a fim de possibilitar que todos participem das discussões. São **espaços de discussão com o intuito formativo**. (Coletivo NegreX, publicado em 13 de junho de 2019)

Essas iniciativas vão ao encontro do discurso das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Medicina de 2016, que apontam para um médico com formação geral, humanista, crítica, reflexiva e ética; com responsabilidade social e compromisso com a defesa da cidadania, da dignidade humana, da saúde integral do ser humano, tendo como transversalidade em sua prática, sempre, a determinação social do processo de saúde e doença. As temáticas das rodas também dialogam com a atual pluralidade do movimento negro que, para além das pautas como o combate ao racismo, reúne também diferentes vertentes como o feminismo, a luta pelos direitos LGBT e tolerância religiosa (figura 8). Ao analisar 16 coletivos universitários da cidade de Teresina no Piauí, Perez e

Souza (2020) ressaltam que uma das grandes novidades dos coletivos é a luta por mais de uma clivagem social, adicionando outras pautas além da sua bandeira principal de luta, como o fim da discriminação racial (23%) e o debate sobre direitos da população LGBT (16,4%).

Figura 8 - Rodas de conversa itinerante- divulgação do II ENNEGREGEX.



Fonte: Página Coletivo NegreX no Facebook. Publicado em 13 de junho de 2019.

Nesse sentido, o Coletivo na condição de espaço político-pedagógico dos futuros médicos pensa uma educação além da formação de especialistas, na medida em que considera a saúde em seu sentido mais ampliado, considerando os aspectos sociais, as diferenças de gênero e raciais da saúde, principalmente os que impactam na saúde da população negra. Na publicação a seguir, podemos perceber a necessidade sentida de discutir sobre o racismo e outras formas de discriminação que têm influência na saúde da população negra:

O encontro contará com a presença de **profissionais intelectuais negros** que pensam e trabalham numa perspectiva de enfrentamento ao racismo. Pautado no **conceito ampliado de saúde**, o evento terá uma **dimensão multi e transdisciplinar sobre assuntos que permeiam a relação saúde-doença para população Negra**. (Coletivo NegreX. Publicado em 28 de abril de 2019)

Essa abordagem transdisciplinar da saúde, como exposto acima, aparece sob o prisma da inclusão de temas como saúde e direitos da população Trans, travesti e intersexo, saúde da população negra, saúde mental da população negra, feminismo negro, doenças relacionadas à pobreza, entre outros aspectos marginalizados no currículo.

Essa é a nossa nona palestrante, e terceira fala da mesa 2, a integrante do Coletivo NegreX Ana Luiza Ferreira.

Com muita honra e alegria o coletivo anuncia sua participação. Com uma vasta contribuição na **luta pelos direitos e saúde da população Trans, travesti e intersexo**. Sua participação na mesa 2, será de extrema importância para o evento, promovendo discussões importantíssimas. (Coletivo NegreX, publicado em 14 de julho de 2019).

Algumas lacunas quanto a esses aspectos que foram relegados no currículo formal dos cursos de Medicina parecem ser preenchidas, pouco a pouco, por iniciativa e demanda dos próprios estudantes. O NegreX anuncia no excerto abaixo, a criação de uma disciplina inédita de saúde da população negra, baseada na Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, no currículo do curso médico no Maranhão. Como expressa o texto, ocupar espaços – como a universidade – significa também transformar esses espaços, torná-los múltiplos.

É com imenso orgulho e satisfação que o Coletivo NegreX, através de sua local NegreX MA, vem a público **informar sobre a recém aprovação da disciplina de Saúde da População Negra, em caráter optativo, para o curso de Medicina da Universidade Federal do Maranhão**. Baseada na Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNISPN) do Ministério da Saúde, **a disciplina entrará para o currículo discente a partir do semestre de 2020.1**. Esta será uma das primeiras disciplinas sobre o tema, em caráter optativo, para o curso de Medicina em uma universidade brasileira.

Para o NegreX, **ocupar espaços de maneira consequente significa também transformar estes espaços**, abrindo caminhos e criando novas possibilidades. Em se tratando das universidades públicas, consideramos um dever moral cumprir a tarefa histórica de contribuir para que estas se tornem mais parecidas com o povo ao qual devem servir. (Coletivo NegreX, publicado em 21 de outubro de 2019).

O apoio a tais mudanças curriculares também foi expresso nas falas dos estudantes de Medicina da UFRJ que evidenciaram críticas ao currículo formal considerado excessivamente biológico e técnico, e apontaram que tais mudanças foram possíveis a partir da iniciativa e demandas dos estudantes engajados nos coletivos:

[...] o NegreX, por exemplo, já **conseguiu que fosse incluída uma aula sobre racismo institucional na Psicologia Médica**, que eu acho que já está acontecendo há um ano/um ano e meio; agora **foi colocado também uma oficina de raça e saúde no internato de medicina de família e comunidade**. [...] são discussões que são pouco trazidas dentro do currículo oficial da faculdade de medicina [...]. Eu acho que a medicina, **o currículo tradicional da medicina, tem uma característica muito técnica e biológica**. A gente discute muito pouco qualquer outra questão que não seja puramente técnica ou biológica. Então, a gente discute sexo; sexo que eu digo é feminino e masculino, e como isso impacta num perfil de doença, e ponto. [...] (Júlia, cotista, negra, 10º período)

[...] [o NegreX mobiliza] os **seminários de saúde da população negra, que são feitos no quarto, oitavo e décimo primeiro período**, com os alunos e com participação dos professores. (Amanda, cotista, negra, 12º período)

Temos [o NegreX] uma atuação política interna, no sentido de nos organizarmos em prol de mudanças que melhorem a vivência do estudante negro dentro da universidade e **ações, digamos, educacionais**, promovendo e participando de seminários, aulas, ligas acadêmicas, debates, etc., sempre discutindo as temáticas do **racismo social histórico e estrutural e os impactos na saúde da população negra**. (Thiago, cotista, negro, 12º período).

Em trabalho apresentado por membros do Coletivo NegreX no 15º Congresso Brasileiro de Medicina da Família e Comunidade, os estudantes também expõem o processo de incorporação da oficina “A sua saúde tem cor?” na grade curricular do internato em Medicina de Família e Comunidade (MFC) da UFRJ (CARVALHO et al, 2019), conforme mencionado pela estudante Júlia em entrevista. De acordo com a exposição das autoras, a oficina é um convite à reflexão sobre aspectos da saúde da população negra que costumam ser invisibilizados no cotidiano da prática clínica e negligenciados pelo currículo formal do curso. Ao denunciar essa lacuna na formação discente – e docente, na medida em que tecem uma crítica ao distanciamento teórico dos professores em relação ao tema –, os autores evidenciam o protagonismo dos membros do Coletivo NegreX na organização dessa oficina, como estudantes negros que acumulam conhecimento em saúde da população negra de maneira extracurricular no coletivo, produzindo espaço de reconhecimento das opressões que os alunos reproduzem e saberes que se aproximam da abordagem transversal do assunto ao longo do curso, como é recomendado pelas DCN de Medicina de 2014 (CARVALHO et al, 2019).

Outros estudos encontrados também evidenciaram essa crítica ao currículo hegemônico (CAIXETA, 2016; AMARAL; NAVES, 2020; GUIMARÃES; RIOS; SOTERO, 2020). Nesse sentido, o trabalho de Santos Júnior e outros (2019) expõem a dificuldade em acrescentar disciplinas obrigatórias ou temáticas sobre saúde de populações específicas nos currículos da área de saúde; quando há inclusão de temáticas específicas, geralmente ocorre em disciplinas optativas que atraem somente estudantes interessados. Os autores destacaram o papel do Coletivo Bee, coletivo LGBT, que tem como uma de suas ações monitorar a implementação de ações de saúde para as pessoas LBTTs na Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (SANTOS JÚNIOR et al, 2019).

Essa tendência em abordar tais temas ainda que tímida, sugeriria o início de um novo discurso médico ou sobre os saberes médicos já consolidados? O ingresso mais expressivo de estudantes negros na UFRJ a partir da implementação da política de cotas tornaria possível uma nova construção das identidades médicas; possibilitaria a introdução de mudanças no currículo médico e o surgimento de um “currículo paralelo” ao currículo formal, como citam Peres e Andrade (2005, p. 155) com base em Rego (1998, p. 10)? Esses indícios de um novo

currículo que aponta no horizonte nos parecem ser relacionados aos novos perfis dos/as estudantes do curso de Medicina, com novas práticas discursivas mais engajadas com as necessidades de saúde da população.

Continuamos na luta por mais direitos e por uma **saúde pública voltada às reais demandas do povo brasileiro**. #ubuntu (Coletivo NegreX, publicado em 24 de abril de 2019).

Além disso, incluir vozes negras na Medicina significa reconhecer a condição de exclusão histórica dos/as negros/as ao direito à educação, principalmente em uma ciência construída com base no discurso racista, classista e sexista para justificar dominação/exploração do outro. Significa também que é preciso conhecer os mecanismos de poder para miná-los. É preciso reconhecer um passado de escravidão que a memória insiste em negar, e o racismo como estruturante das desigualdades sociais do povo negro. Nesse sentido, a formação em saúde para esses estudantes negros e negras da Medicina é perpassada por uma construção política de suas identidades e pelo resgate de saberes ancestrais, afinal **“Conhecimento é poder! Memória é poder!”**, como anunciado na publicação do dia 9 de julho de 2018.

O currículo é, dessa forma, uma prática discursiva mediada por relações de poder. Portanto, o currículo não é neutro: seus conteúdos, métodos e práticas de ensino em grande medida refletem interesses de determinados grupos, de ordem econômica, social e cultural. Pensar a produção de conhecimento, principalmente o saber médico, como resultado de uma lógica ocidental de conformação dos corpos perigosos, de construção social do inimigo se revela como uma alternativa para entender a relação intrínseca entre saber e poder, pois os saberes servem de correia transmissora do poder ao qual servem, como analisou Michel Foucault.

Ainda que o conhecimento produzido e transmitido pelo curso médico da UFRJ não possa ser desvinculado dessa rede de poder, a análise de poder não deve postular uma unidade global de dominação exercida por um grupo sobre outro, cujas derivações atravessem o corpo social inteiro, como modo de sujeição. Ao contrário, o poder deve ser entendido como uma multiplicidade de correlações de força inerentes aos domínios onde se exercem; como o jogo que, através de lutas e enfrentamentos, as transforma. O poder está em toda parte e é relacional, instável e exercido por todos (FOUCAULT, 1988). Dessa forma, o poder exercido pelo saber médico pode ser contestado e descentralizado do currículo formal para uma pedagogia dos estudantes, pois possui um espaço para processos de resistência.

6.2.2 O Coletivo e a formação político-identitária: tornar-se negro no curso de Medicina ou sobre os saberes identitários

Os estudos antropométricos, baseados exclusivamente em mensurações físicas dos indivíduos, foram um exemplo clássico da prática de saber sobre o corpo do criminoso para dominá-lo, para determinar seu encarceramento. Tais discursos científicos, veiculados em obras de vários médicos portugueses como Roberto Frias, Basílio Freire, José Joyce e outros (MADUREIRA, 2003, p. 288), corroboraram no determinismo biológico que revelou o retrato do delinquente: e esse rosto sempre foi negro.

O determinismo biológico, que ganhou adeptos nos anos 1880 em Portugal, tinha como base características físicas e psicológicas para estabelecer posições sociais aos indivíduos. Como herança biológica/genética, tais posições eram incontestáveis: as marcas de nascimento fixavam as identidades criminosas e a inferioridade étnico-racial (MADUREIRA, 2003, p. 288).

Baixa capacidade encefálica, retraimento da testa, frontais desenvolvidos, orelhas largas, caninos proeminentes, maxilar protuberante e outros traços tornam-se características físicas identificadoras da predisposição para a delinquência. Estes sinais fisionômicos demonstram a origem primitiva e a derivação de fases ancestrais de desenvolvimento mental e físico: o primitivismo e o atavismo físico do delinquente é interpretado como um determinismo biológico, concluindo-se que as pessoas nascem criminosas, isto é, com uma disposição para praticar o mal. (MADUREIRA, 2003, p. 288).

Tais discursos biológicos acabavam cristalizando as identidades como criminosas, conferindo lugares subalternos; encenavam uma concepção essencialista e determinista das identidades. Essencialista porque destitui as identidades de seu contexto social e as condiciona ao nascimento; determinista porque as identidades são costuradas às estruturas sociais, conformando os sentimentos subjetivos aos lugares objetivos que os sujeitos ocupam em seus mundos culturais (HALL, 2014, p. 11).

Como argumenta Hall (2014), essas identidades fixas estão entrando em colapso e se tornando cada vez mais fluidas, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O autor expõe que não há mais uma identidade mestra, universal: ainda que as identidades nacionais sejam representadas como unificadas, é preciso considerar que não foi possível unificar a identidade nacional em torno da raça. Não porque a raça seja um conceito biológico capaz de diferenciar os sujeitos, mas porque é uma categoria discursiva de base das ideologias racistas (Hall, 2014, p. 37).

Nesse sentido, o Coletivo NegreX empreende um papel importante na formação das identidades negras dos/as estudantes de Medicina, trazendo a raça como categoria central das discussões para pensar a saúde, produzindo “saberes identitários” (GOMES, 2019, p. 57). A produção desses corpos negros como existência no curso de Medicina – em contraposição a não existência que estava posta – já se configura como um posicionamento político e identitário que desconforta e desestabiliza as elites e os poderes instituídos.

As publicações do Coletivo indicam que os/as estudantes enunciam não se assujeitarem à identidade médica branca; para esses estudantes, ser negro/a na Faculdade de Medicina, na mídia e no mercado profissional assume significados diferentes, como passamos a examinar. Podemos começar pela arte da imagem da página do Coletivo no Facebook (figura 9).

Figura 9 - Foto de perfil do Coletivo NegreX no Facebook.



Fonte: Página Coletivo NegreX no Facebook. Publicado 25 de julho de 2018.

A imagem do punho cerrado remete à força, resistência e luta. Também representa um símbolo de saudação e de luta usado pelos Panteras Negras, movimento de combate à violência policial contra negros nos Estados Unidos da América, fundado por dois universitários negros estudantes de direito – Huey Newton e Bobby Seale – em 1966. Os Panteras Negras fizeram parte dos movimentos afro-americanos que reivindicavam direitos civis a essa parcela da população que sofria com o contexto de segregação, com acesso negado às escolas e universidades (CHAVES, 2015).

Com uma história de estratificação e exclusão educacional dos negros como a da sociedade brasileira, o punho negro cerrado levantado e segurando um estetoscópio

(instrumento da Medicina ocidental) nos indica a afirmação de uma conquista do povo negro. Em uma imagem o Coletivo de estudantes negros e negras da Medicina aponta para a necessidade de reconhecimento de sua diferença, de sua raça nos corpos médicos.

Como evidenciam os dados apresentados nos estudos encontrados na revisão sobre o perfil do estudante no curso médico (FERREIRA et al, 2000; FIOROTTI; ROSSONI; MIRANDA, 2010; MARTINS, 2018), com uma tendência em receber alunos dos estratos sociais mais altos, a Medicina passou a receber mais estudantes negros e de classes sociais mais baixas a partir da política de cotas, defendida como uma política de direitos negados historicamente. No lugar de um único punho branco (hegemônico) surgem cada vez mais punhos negros. Como demonstra a publicação do NegreX em 29 de julho de 2019, a Medicina está “enegrescendo”, com mais estudantes “negres”, como mostra a figura 10.

Figura 10 – “ENEGRESCENDO A MEDICINA”. Médicos e estudantes de Medicina, membros do Coletivo NegreX, na abertura do II ENNEGREX



Fonte: Página Coletivo NegreX no Facebook. Publicado 29 de julho de 2019.

A questão da formação das identidades negras na Medicina em relação a uma profissão tradicionalmente ocupada por brancos integra a agenda de discussão nas publicações

do Coletivo. A afirmação das identidades negras parece ser uma pauta importante de luta antirracista do grupo, como podemos perceber nas publicações seguintes.

Duas integrantes do Coletivo NegreX estiveram presentes junto ao Educafro para apresentar quem era o coletivo dos Negres na Medicina. Além disso, falaram sobre a **nossa formação**, os projetos que promovemos, tais como "NegreX nas escolas", "Oficina Sua consulta tem Cor?" e ainda sobre **o que é ser negro na medicina, uma profissão elitista, branca e racista**. Seguimos juntos na luta antirracista! Todo poder ao povo preto! (Coletivo NegreX, publicado em 27 de março de 2019).

Figura 11 - Travessias Negras e Anamnese. Divulgação do Cineclubes.

Coletivo NegreX
24 de junho · 🌐

Cine-clubes do LeDdE apresenta
Travessias Negras e Anamnese

Dia 24 de junho às 17hrs
Sala 106 do IFCS
*com entrega de certificado

Travessias Negras e Anamnese são documentários que contam a trajetória de universitários negros. O primeiro, dirigido por Antonio Olavo, apresenta estudantes negros que ingressaram na UFBA por cotas e o segundo, dirigido por Clementino Jr e Coletivo NegreX, apresenta estudantes negros que cursam medicina.

Acompanhe as atividades do LeDdE
www.fb.com/ledde-361156964476000

LeDdE está com Clementino Junior.
21 de junho · 🌐 👍 Curtir Página

O segundo encontro do nosso cine-clubes acontecerá na próxima segunda-feira (24/06) e esperamos por vocês! Certamente teremos uma ótima troca sobre acesso ao ensino superior e seus obstáculos... Vem! 😊

Fonte: Página Coletivo NegreX no Facebook. Publicado 24 de junho de 2019.

O documentário Anamnese de 2016 foi dirigido pelo cineasta, Educador Audiovisual, Pesquisador e Doutorando em Educação do Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur (GEASur) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), e Fundador do Cineclubes Atlântico Negro (CAN), Clementino Junior e apoio do NegreX no Rio de Janeiro. O documentário divulgado na página do coletivo trata das vivências de estudantes

negros e negras da Medicina nas universidades públicas e os enfrentamentos em virtude das várias experiências de racismo, inclusive o intelectual. Da mesma forma, “Travessias negras”, de direção de Antonio Olavo, retrata histórias de estudantes negros que ingressaram na Universidade Federal da Bahia pela política de cotas.

Importante argumentar a relevância formativa desses documentários na construção das identidades. A existência dessas produções indica que as identidades negras não se alinham ao sujeito do iluminismo (geralmente descrito como homem, com essência permanente), tampouco ao sociológico (que absorve os significados e valores de uma cultura externa, alinhando seu sentimento subjetivo a lugares objetivamente previstos no mundo cultural e social) (HALL, 2014, p. 11). As identidades chamadas de pós-modernas não possuem uma essência, não são fixas e nem determinadas biologicamente; são formadas culturalmente (HALL, 2014) e questionam novos lugares sociais.

Conforme Hall (1997) as identidades são formadas culturalmente, parcialmente de forma discursiva e dialógica. A produção desses corpos negros e dessas novas identidades na Medicina da UFRJ foi possível a partir de mudanças estruturais e institucionais – como as cotas – provocando o que Hall (2014) chamou de colapso das identidades. Essas mudanças na estrutura trazem novos discursos – incluindo aqueles veiculados nos documentários – que podem ter impacto na constituição das identidades dos/as estudantes de Medicina na medida em que promovem identificações a partir das narrativas sobre racismo, sobre política de cotas e sobre a experiência de ser um/a estudante negro/a na faculdade de Medicina. Da produção de não existência, as identidades negras passam a questionar seu lugar, produzindo existência/resistência, introduzindo a raça como uma categoria discursiva, como política.

A subjetivação dos estudantes e os lugares sociais do negro na sociedade são apontados como objetos importantes de análise. O discurso veiculado na página aponta para o resgate da construção das subjetividades negras em um curso que, ao longo da história, produziu uma forma de sujeito universal, um tipo de corpo e uma forma de pensar a partir de uma lógica ocidental na qual o negro não tinha vez. Marcado por leituras biologizantes e reducionistas sobre o corpo negro, sobre a mulher e os desviantes, o discurso médico legitimou as posições sociais ocupadas pelos sujeitos.

As subjetividades negras que emergem no curso de Medicina rejeitam esses lugares sociais e essa identidade mestra, trazendo à tona uma nova realidade.

“A consciência é preta, mas a subjetividade é Branca” (autor suprimido).
Temos consciência da nossa percepção preta, nos **vemos pretos... Porém, não nos sentimos pretos!**

Não há uma pessoa que não sabia identificar a cor preta em si (mesmo que doa). Mas, sentir, **subjeter a pretidute** é algo muito mais fundo.

Quando falamos em subjetividade é para realizar uma reflexão profunda, ao longo da história produzimos ações de cunho superficial... **Isso é consciência.**

“Ser negro não é uma condição dada a priori. **Ser Negro é Tornar-se** é um vir a ser “Neusa Santos” [...].

Subjetividade é algo moldado e apenas experimentado.

Produzimos uma realidade de mundo ancorada na subjetividade antiPreta nossa forma de ser e estar no mundo é superficial, fomos formatados pelas realidades ocidentais. (Coletivo NegreX, repostado e publicado em 16 de agosto de 2018).

O excerto acima denota a crítica à formatação de uma única identidade, o que desconsideraria pensar “a subjetividade em sua pluralidade”, tornando-a uma estratégia da biopolítica, como diria Foucault, de controle e disciplinarização dos corpos e dos modos de pensar” (Silva e Garcia, 2011, p.192). Chama atenção no excerto anterior a ênfase dada ao caráter processual da constituição da subjetividade; seria através da relação do indivíduo com os saberes e os poderes, como nos lembra Foucault, que o indivíduo torna-se sujeito, pensa-se de uma determinada forma, passa por um processo de subjetivação. O processo de passagem de uma “subjetividade antiPreta” a um vir a ser, tornar-se negro é bem explicitado no excerto e fica evidente a concepção do caráter construído de raça. Apesar de o sujeito ser constituído de forma importante pelas normas instituídas, o enunciado traz a necessidade de se pensar outras formas de ser negro que vão além das normas brancas sobre o que é ser negro (negro de subjetividade branca/produção de subjetividade antipreta).

Tornar-se negro, nessa passagem, diz respeito a trazer para o debate um exterior que foi “esquecido” pelo sujeito na tentativa de tornar-se unidade. A consciência se expressa como discurso dominante numa dada cultura, ocultando memória; por onde o discurso ideológico se faz presente (GONZALEZ, 1984, p. 226). Souza (1983) afirma que nas sociedades de classes multirraciais e racistas como o Brasil, onde o cidadão era o branco (ainda hoje “cidadão de bem”), o negro buscou assemelhar-se ao branco para “tornar-se gente”. Ainda explica que o negro “nasce e sobrevive imerso em uma ideologia que lhe é imposta pelo branco como ideal a ser atingido e endossa a luta para realizar esse modelo”; a ele se impõe a regra da negação e expurgo de qualquer “mancha negra” (SOUZA, 1983, p. 34).

Assim, construir subjetividades pretas é uma tarefa eminentemente política que exige a compreensão do processo ideológico de branquitude como padrão ideal, e que por sua vez, exige entender que a ascensão social para o negro se dá mediante o massacre de suas subjetividades, da negação dessas subjetividades. Longe de pretender uma essencialização das

identidades negras, é possível pensar um sujeito que se descentra permitindo pensar outras subjetividades, distanciadas desse consciente coletivo.

Esse “tornar-se negro” na Faculdade de Medicina também pode ser percebido nos relatos de estudantes negras da UFRJ. Retomando as palavras da publicação do Coletivo NegreX no dia 16 de agosto de 2018, ser negro é um vir a ser. Nascer com a pele escura ou características negróides no Brasil e compartilhar a mesma história de escravidão não é suficiente para organizar uma identidade negra, como analisado por Souza (1983). De acordo com a autora, o “vir a ser negro” é uma tarefa política que exige a contestação dos modelos de caricatura do branco; exige a contestação de um modelo padrão a partir do ideal de branquitude, criando condições de produção de um rosto próprio (SOUZA, 1983, p.77).

Nos excertos a seguir, os estudantes identificam que a participação no Coletivo NegreX teve influência no processo de construção de suas identidades como médicos/as negros/as. Ressaltamos que essa construção parece ser evidenciada em relação à percepção de suas diferenças raciais em espaços educacionais onde esse padrão de corpos e subjetividade hegemônica branca perpetua o racismo institucional, ao mesmo tempo em que tentam apagar marcas e discursos não autorizados, contra-hegemônicos.

Eles [membros do coletivo] **me fizeram me identificar como negra**. [...] **Por eu ser adotada e minha família ser toda branca, eu nunca tive uma conversa sobre situações raciais**. Na escola, por ser uma escola pública e todos os amigos sempre pardos ou negros, eu nunca tinha percebido nenhuma problemática. **Entrando na Medicina, depois de algum tempo, a gente começa a passar por situações como sempre te chamarem de enfermeira, e/ou ficarem surpresos quando você se apresenta como estudante de medicina, ser a única barrada na porta do hospital por não estar com carteirinha**. Essas coisas começaram a acontecer de forma constante e **foi a partir da conversa com outras pessoas negras, que eu comecei a perceber e entender que isso não era só uma coincidência. Era um racismo enraizado em várias instâncias da faculdade**. (Amanda, cotista, negra, 12º período).

A mais perceptível das transformações [após ingresso no NegreX], sem sombra de dúvidas, foi **na forma como eu me enxergo como indivíduo. Acho difícil de explicar essa sensação. Mas, se reconhecer como negro é um processo. Porque a sociedade está sempre querendo anular e negar tudo o que tenha a ver conosco. Esse processo é libertador**. (Thiago, cotista, negro, 12º período.)

Como estudei em colégio particular sempre, eu era acostumada a ser o ponto de referência como a “preta” da sala (e olha que sou negra de pele clara). **Era a deixada de lado, a tímida, a negra. Hoje consigo compreender que muito disso não se tratava de mim, mas de algo estrutural [...] o marco na minha vida foi quando entrei pro NegreX, em 2016**. A partir de quando você passa a se informar sobre raça, você percebe o quanto ainda vivemos em uma sociedade com resquícios escravocratas. (Juliana, não cotista, parda, 12º período).

Chamamos atenção para o estranhamento de se perceber negro/a na Medicina, o que se relaciona com a percepção das identidades raciais dos estudantes através das vivências

propiciadas pelo NegreX. Apontamos que a construção dessas identidades é perpassada por experiências racistas, como as relatadas por Amanda e Juliana, que excluem “o negro” de alguns lugares sociais, que o silenciam. Interessante destacar que Juliana reconhece tais experiências como herança colonial, inclusive quanto a sua classificação como “a negra” da sala – expressão usada de forma pejorativa –, aquela que era “deixada de lado”. Notamos o uso do artigo “o/a” negro/a para indicar um tratamento depreciativo, que distancia o sujeito como “aquele negro”, enquanto para acarinhar uma pessoa amada usamos “meu negro”, “meu nêgo” em que subsiste o resquício escravocrata do possessivo, “negro, mas meu”, como analisou Mário de Andrade (ANDRADE, 1938, p. 65).

Nessa direção, Rizzo (2021, p. 96) argumenta que os achados de sua pesquisa indicam um aprofundamento da experiência de desenraizamento das pessoas negras, pobres e periféricas assim que entram na UFRJ. Nesse novo espaço da universidade, os coletivos experimentam a segregação e a imposição de um processo de assimilação; denunciam a dificuldade de encontrar condições materiais e culturais de manter suas identidades sócio-culturais, de re-territorialização (RIZZO, 2021).

A autora aponta um estranhamento dessas pessoas ao se depararem com a arquitetura de largos espaços, prédios, blocos, vazios, avenidas e estacionamentos, tão distantes do movimento das gentes em espaços diminutos das comunidades (RIZZO, p. 98). Tais interações socioespaciais propiciadas pela Universidade parecem indicar, mesmo que implicitamente, que esses não são os sujeitos do conhecimento desejados naquele espaço, aumentando a sensação de “estado de deriva” (RIZZO, 2021). No entanto, quando esses sujeitos negros se associam, passam por uma reinterpretação desse estado de deriva, do status de não-pertença de si e da instituição, buscando o aprendizado racializado sobre as interações socioespaciais e como estas atuam para esse desenraizamento (RIZZO, 2021). Como analisado por Rizzo (2021, p. 106), juntos esses estudantes:

Trocamos, dialogamos e, por isso, aprendemos sobre como atuam os mecanismos pelos quais o ideal universalizante, homogeneizador e “verdadeiro” de ciência e de educação busca assimilá-los, apagando ou marginalizando, suas identidades socioculturais, políticas, territoriais, simbólicas. Práticas estas tão marcantes de um multiculturalismo assimilacionista que aceita os sujeitos feitos outros desde que estes venham aderir a cultura hegemônica ou permaneçam sob o signo de Outros, de problema, de desvio.

Nas publicações da página do NegreX no Facebook, os estudantes expressam contestar a subjetividade “antipreta” aprendida como modelo, organizando condições de possibilidade de um rosto próprio, reassegurando o respeito às diferenças. As novas identidades médicas

expõem o racismo para contestar lugares outros do/a negro/a na sociedade, inclusive nos jalecos brancos, togas e becas, e constroem novos significados sobre ser negro:

“Você não sabe o prazer que é entrar nesta sala e ser atendida por você. **É bom ver a gente onde você está.**” Essa frase a médica **Monique França, 29**, ouviu de uma paciente idosa durante seu expediente em uma **unidade pública de saúde dentro de uma favela** do Rio de Janeiro. Toda a sua trajetória de acesso e permanência no **curso mais concorrido do País** culminou com a escolha da especialização em Medicina de Família e Comunidade. Para Monique, foi quase natural a escolha de uma área da medicina que age primordialmente para compreender os efeitos externos que afetam internamente uma pessoa.

#coletivonegrex #ubuntu

(Coletivo NegreX, Entrevista Monique França para Geledés. Publicado em 15 de agosto de 2018)

Uma vitória!!!

“Um policial vem com uma arma na mão, mira na cabeça do meu filho e fala ‘Para, levanta a mão para o alto. Eu me identifiquei como pai e questioneei a ação. O policial se irritou e ficou **surpreso quando mostrei a OAB. Não acreditaram que eu era advogado, tenho certeza porque eu sou preto**”.

(Coletivo NegreX, Repostado de Justificando. Publicado em 30 de julho de 2018)

O coletivo NegreX de estudantes de medicina e médicas(os) negras(os) manifesta repúdio ao ocorrido com o estudante de Odontologia da Universidade Federal Fluminense (UFF), David Nobio. No dia 29/01/2019, **sob acusação de tráfico de drogas e porte ilegal de arma**, David foi preso e baleado. Perante falsas acusações realizadas por um **Estado racista**, esse é, infelizmente, mais um caso evidente da tentativa de concretização do projeto de encarceramento em massa e **genocídio da juventude negra**.

De maneira institucionalizada, a Polícia Militar e Estado visam eliminar a população negra, **cercear nosso direito de existir e de ocupar todos os espaços que desejarmos** e que foram **historicamente designados somente para a parcela branca da sociedade**, como o âmbito acadêmico. [...]

#justiçaparadavid (Coletivo NegreX, Repostado de Justificando. Publicado em 30 de julho de 2018)

Feliz dia do médico e da médica! Nossos parabéns a cada um de nós que, desafiando ou não as estatísticas, está ocupando esse espaço e ajudando os nossos a também chegar aqui. Obrigada aos nossos pacientes que confiam seu sofrimento a nós e que muitas vezes encontram um espelho no lugar onde não costumavam encontra-lo. **Estamos lutando pelo novo significado da frase tinha que ser preto.**



Essa entrevista ao Jornal O Globo (@jornaloglobo) foi concedida por Monique (@moniquefs), médica de família e comunidade do Rio de Janeiro e uma das fundadoras do Coletivo NegreX.

[#NegreX](#) [#DiaDoMedico](#) [#FelizDiaDoMedico](#) [#ColetivoNegreX](#) [#MedicosNegros](#) [#MedicasNegras](#)

(Coletivo NegreX, Entrevista Monique França O Globo. Publicado em 18 de outubro de 2020)

A formação das identidades negras dos estudantes também aparece nas publicações sobre os Panteras Negras, nos Estados Unidos, e sua influência na luta pela saúde da

população negra, como na publicação a seguir. Outras publicações com a chave “pantera negra” se referiam ao lançamento do filme de mesmo título em 2018. A representação das identidades negras na mídia também é fortemente contestada pelo Coletivo.

How the Black Panthers Revolutionized U.S. Healthcare

Armas, boinas e casacos de couro são o que tipicamente associado com a Festa Pantera Negra. Mas você sabia que os **Panthers** foram fundamentais para **trazer saúde para as comunidades** que eles serviram?

(Coletivo NegreX. Traduzido e repostado de Because Facts em 11 de fevereiro de 2018).

No momento político atual, onde vivemos uma acirrada disputa de narrativas, os discursos de ódio e representações do negro são expostos em oposição ao silenciamento do racismo, tão negado pelo mito da democracia racial brasileira. A negação da cor, a exemplo da democracia racial, é apontada como uma forma de “manter as relações saudáveis”, pois não mexe nas estruturas de poder e mascara as assimetrias, como na matéria publicada no dia 15 de julho de 2018. Também a fala da estudante Juliana mostra os constrangimentos da pauta racial no cotidiano acadêmico.

Figura 12: Matéria do El País sobre relações étnico-raciais.



Fonte: Coletivo NegreX no Facebook. Publicado em 15 de julho de 2018.

Antes do NegreX eu tinha basicamente amigos brancos [...] Era raro ter alguma amiga de cabelo cacheado com quem eu pudesse debater coisas básicas, como qual creme usar no cabelo cacheado [...] Ainda hoje, com o boom da pauta racial, sei que **muitos dos meus amigos brancos ficam fadigados quando falo muito de negritude.** (Juliana, não cotista, parda, 12º período).

Esse discurso sobre a invisibilidade da cor inviabilizaria, sobretudo políticas públicas de igualdade racial: se não é possível saber quem é negro no Brasil porque a população é miscigenada, então não é possível implantar uma política como as cotas, por exemplo, como ainda iremos analisar. Os estudantes “negres” da Medicina emitem enunciados que rejeitam essa ideologia da democracia e das identidades universais, mostrando os números e a cor da desigualdade no Brasil, como na publicação abaixo:

130 anos da **abolição da escravatura: IBGE mostra as cores da desigualdade**
As estatísticas de cor ou raça produzidas pelo IBGE mostram que o **Brasil ainda está muito longe de se tornar uma democracia racial.** Em média, os brancos têm os maiores salários, sofrem menos com o desemprego e são maioria entre os que frequentam o ensino superior, por exemplo. Já os indicadores socioeconômicos da população preta e parda, assim como os dos indígenas, costumam ser bem mais desvantajosos.
 (Coletivo NegreX, publicado de IBGE em 12 de maio de 2018).

Inclusive podemos perceber que a existência dessa população negra em números traz materialidade a essa desvantagem histórica, legado da escravatura que deixou as marcas do chicote e das correntes nos discursos. Do nosso ponto de vista teórico, os discursos de ódio produzem o mundo, produzem violência e, portanto, os discursos sobre o negro devem ser disputados. Através de tais discursos, tanto os que circulam na sociedade quanto os da esfera acadêmica, que os alunos se subjetivam, assumem posições de sujeito, valores e visões de mundo.

Figura 13 - Mulheres negras são 81% das vítimas de discurso de ódio no Facebook

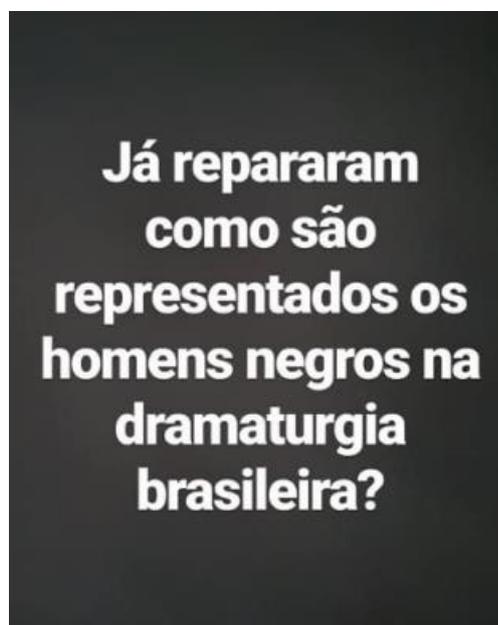


Fonte: Coletivo NegreX no Facebook. Publicado em 17 de julho de 2018.

Não só os números apontam essa desigualdade, como também na arte e na cultura brasileira a cor da pele sempre ocupou um lugar de destaque na produção discursiva sobre as diferenças. A veiculação de uma imagem estereotipada do negro, principalmente nas mídias de massa, é apontada em publicações do NegreX como a retificação de representações pejorativas do povo negro. Essas construções sociais sobre o negro como traficantes, sem futuro e como empregadas domésticas parece ser reforçada nas narrativas da teledramaturgia.

As publicações abaixo expressam um posicionamento crítico acerca da produção das identidades negras pela mídia. A repetição de características negativas nos enredos é percebida como uma forma de subjetivação perigosa que atribui às diferentes raças lugares sociais predeterminados.

Figura 14 - Representação de homens negros na dramaturgia brasileira.



Fonte: Coletivo NegreX no Facebook. Publicado em 3 de abril de 2018.

Figura 15 - Representação de homens negros na dramaturgia brasileira.



Fonte: Coletivo NegreX no Facebook. Publicado em 3 de abril de 2018.

Figura 16 - Representação de homens negros na dramaturgia brasileira.



Fonte: Coletivo NegreX no Facebook. Publicado em 3 de abril de 2018.

Figura 17 - Representação de homens negros na dramaturgia brasileira.



Fonte: Coletivo NegreX no Facebook. Publicado em 3 de abril de 2018.

Figura 18 - Representação de homens negros na dramaturgia brasileira.



Fonte: Coletivo NegreX no Facebook. Publicado em 3 de abril de 2018.

Figura 19 - Representação de homens negros na dramaturgia brasileira.

**As características
se repetem,
sempre somos
desempregados
ou sem
perspectiva de
futuro. Ou
criminosos. Ou
Mulherengos. Ou
VIOLENTOS. Ou
Abusivos. Ou
irresponsáveis.**

**Quando se tem a
estabilidade
financeira, o cara
vai ser invejoso/
ganancioso e terá
vergonha de sua
família pobre.**

Fonte: Coletivo NegreX no Facebook. Publicado em 3 de abril de 2018.

Figura 20 - Representação de homens negros na dramaturgia brasileira.

A questão é:

Quantas dessas características você já não internalizou e atribui a homens negros de forma pré-estabelecida?

Fonte: Coletivo NegreX no Facebook. Publicado em 3 de abril de 2018.

Esse lugar das identidades negras como traficantes, de corpos servis e como reprodutores da força de trabalho é contestado. As publicações evidenciam um tempo diferente onde as piadas não são mais toleradas, ainda que não sejam feitas em nome do “discurso politicamente correto”, que encobre uma discriminação velada. Em um curso de elite como a Medicina onde eram comuns as piadas machistas, racistas e homofóbicas, os novos estudantes parecem demonstrar não tolerar mais as piadas e lugares predeterminados.

Estamos anunciando. Chegou o momento do respeito e se isso pra você se chama politicamente correto, que seja.

Não sou neguinho, Não sou suas negas nossa música não é de bandido, nossa religião ancestral não é do diabo, não curto sua piada sobre minha pele, não me interessa se sua avô ou avó foi pega no laço, eu não sou mulato, ela não é seu fetiche, **não tenho um pé na cozinha** e não me interessa que você tenha, não sou seu bobo da corte, não vou dançar pra você, não vou chutar uma bola pra provar que sei, não vou correr pra você ver quanto somos velozes, não vou carregar sua mala, não vou abrir a porta pra você sair do taxi/uber, não vou cantar, **não vou preparar a próxima geração de pretinhos para engraxar os seus sapatos.** Minhas meninas não lavarão suas roupas.

Acabou. E se não respeitar. Nos veremos no tribunal.

#ObrigadoDenada

(Coletivo NegreX, repostado de DA., publicado em 5 de junho de 2018).

Figura 21 - Nós negros brasileiros não toleraremos mais ser as suas piadas.

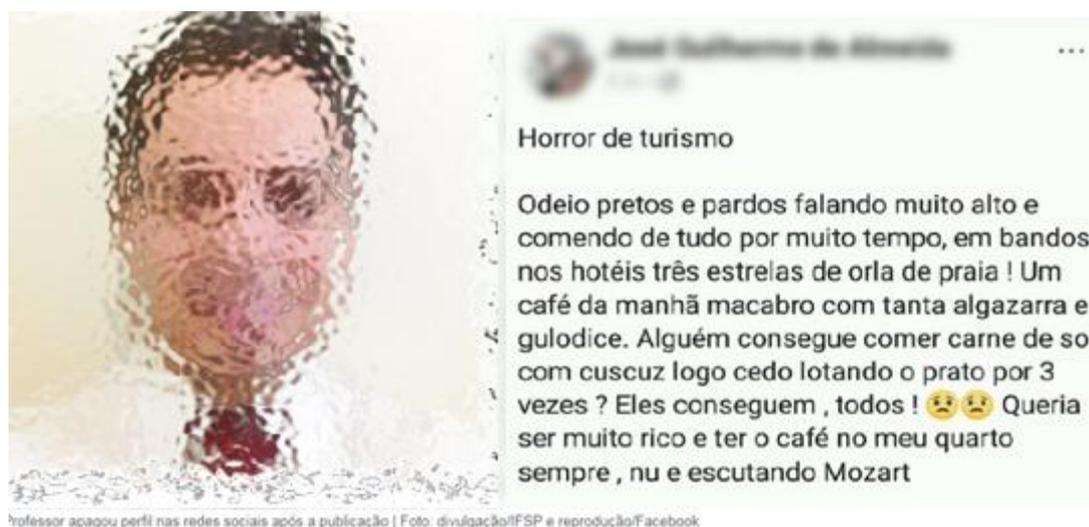


Fonte: Coletivo NegreX no Facebook. Publicado em 5 de junho de 2018.

Os novos estudantes pós-política de Cotas não só não toleram mais serem motivo de piadas e comentários discriminatórios, como denunciam práticas racistas dos professores. A esse respeito, Oliveira (2019, p. 222) discute que mudanças na cultura do curso de Medicina da UFRJ têm sido provocadas pelo surgimento dos coletivos e pelo questionamento dos estudantes cotistas em relação às situações de discriminação existentes no curso. A autora argumenta que a postura adotada pelos discentes ingressantes após as cotas mostra o não alinhamento ao “*modus operandi* elitista” da Medicina (OLIVEIRA, 2019). Os novos estudantes denunciam discursos e práticas racistas dos professores, assumindo posições de sujeito que contribuem para a formação identitária do profissional.

No dia 13 de março de 2018, o Coletivo publicou uma matéria do site Ponte.org com a chamada “Estudantes pedem saída de professor do ISFP após publicação racista”, indicando o racismo como crime. De acordo com a matéria, os alunos do Instituto Federal de São Paulo (ISFP) pediam afastamento e exoneração do professor José Guilherme de Almeida por publicação racista no Facebook, além de relatarem casos de racismo e perseguições em sala de aula. Apesar do preconceito de raça presente nas relações de poder que se estabelecem no âmbito acadêmico, o Coletivo expõe esses casos e subverte essa lógica, contradizendo seu lugar de subalternidade.

Figura 22 - “Estudantes pedem saída de professor do ISFP após publicação racista”.



Fonte: Coletivo NegreX. Adaptado de Coletivo NegreX/Facebook. Publicado em 13 de março de 2018.

Oliveira (2019) expõe que essa mudança de postura está associada a um momento histórico determinado, onde há a atuação dos movimentos sociais e a criação de políticas sociais, fortalecendo grupos marginalizados na luta pela igualdade de direitos. Os discursos possuem caráter histórico, não estão descolados de suas condições de produção, mas são pertencentes a um tempo, a uma religião, à pátria, à política, a uma concepção de homem etc. (FOUCAULT, 2004, p. 5). Dessa forma, a nova postura estudantil surge quando os discursos mais alinhados com a democracia e a diversidade são autorizados e fortalecidos pelas políticas inclusivas, produzindo os saberes políticos. A seguir, trataremos desse aspecto.

6.2.3 O coletivo e a política de cotas: os saberes políticos

A partir das publicações do Coletivo NegreX em sua página no Facebook, é possível perceber a defesa da política de cotas como um direito garantido em lei aos estudantes negros e negras da UFRJ. As Cotas não são uma esmola, isto é, não representam algo dado por caridade aos necessitados ou um favor para beneficiar pobres e negros; ao contrário, são um direito conquistado pelo movimento negro através de lutas. “Cota não é esmola” como lembrou a publicação do Coletivo no dia 31 de janeiro de 2018 com o vídeo da música de mesmo título da artista Bia Ferreira.

A Política de Cotas também é representada como uma medida importante que mudou o perfil das universidades, evidenciando e colocando em debate as diferenças e os conflitos raciais, antes silenciados pela elite branca que ocupava o ensino superior. As cotas são citadas

como medidas que deram condições para o surgimento dos coletivos, ao mesmo tempo em que a luta dos coletivos é importante para a manutenção das políticas afirmativas:

A medicina ainda é branca e rica, **esses coletivos dão visibilidade aos alunos que não se encaixam nesse padrão**. Você deixa de se sentir um pouco no lugar errado, sabe? Porque se reconhece nos outros alunos que vê na faculdade também. [...] **As políticas de inclusão foram essenciais para a formação dos coletivos e os coletivos estão sendo essenciais para a manutenção dessas políticas** através da pressão que fazem sobre a fiscalização por parte da faculdade e conscientização dos novos alunos que se inscrevem como cotistas. (Débora, cotista, negra, 10º período).

A universidade está mais diversa. **Muita gente que entrou na universidade por meio de políticas afirmativas tem um interesse maior na medicina das pautas sociais** e tem um efeito multiplicador. **Muitas dessas pessoas lutam pelas políticas de inclusão, pelos coletivos**, lutam por dar um retorno à sociedade. (Juliana, não cotista, parda, 12º período).

As cotas e os coletivos são significados como importantes para a mudança de orientação de pesquisa na universidade: ganham força temas relacionados com os problemas da população como racismo e desigualdade, que recebem maior investimento a partir do ingresso de negros. Em um curso com um passado racista como a Medicina, as cotas são vistas como fundamentais para o combate do racismo na formação em saúde, indicando assim uma relação estreita entre essa política inclusiva e a formação profissional dos futuros médicos que vão atuar diretamente no SUS.

Muitas pessoas do NegreX seguem para a medicina de família e comunidade. É uma especialidade que dá **campo para o estudo de relações raciais em saúde**. (Juliana, não cotista, parda, 12º período).

"[...] **As cotas mudaram radicalmente o perfil das universidades**, colocaram os **conflitos raciais em evidência**, fizeram o racista e seu discurso saírem do armário. E isso é bom, porque radicaliza o enfrentamento do racismo. Quem está na universidade sabe que **o caráter da pesquisa mudou radicalmente**. São as pessoas negras que estão, majoritariamente, **produzindo sobre o racismo e as desigualdades**. São **temas** que dialogam com os problemas da nossa população, mas **que eram pouco contemplados e que ganham fôlego quando os pretos estão na universidade**. Na medicina, um curso de elite, difícil de entrar e tão atravessado por um pensamento racista, elas são ainda mais importantes. **Promover as cotas nos cursos de medicina é uma forma de combater o racismo na saúde lá na formação**, na porta de entrada. Tem quem critique dizendo que as pessoas só são jogadas lá. É isso mesmo. Você joga as pessoas lá. A gente não foi jogado no navio negreiro? É isso. Agora a gente tá aqui e foi jogado na universidade. Bem melhor, entendeu? [...]"

[matéria da Carta capital: o racismo na medicina no Brasil- A medicina brasileira tem um passado racista;]. (Coletivo NegreX, publicado em 4 de dezembro de 2018).

A política de cotas é identificada como um mecanismo de democratização do ensino superior. As falas dos estudantes indicam que políticas afirmativas e políticas de expansão do ensino superior como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) propiciaram a democratização da universidade e, conseqüentemente, o

surgimento dos coletivos, como mostram as falas abaixo. Estudo realizado por Arruda, Pires e Siqueira (2019, p. 7) também identificou que o novo ambiente multicultural propiciado pelo Enem/Sisu é percebido como influente para mudanças importantes na Faculdade de Medicina, como no perfil de seus alunos e no currículo do curso, com a introdução de novas experiências e valores, mais alinhados à realidade do país e aos problemas da população.

Acho que se não tivesse o Enem com pessoas de vários lugares do país, e as cotas, os coletivos não existiriam. Como ter um coletivo negro se só existia 1-2 negros na medicina inteira? Quanto mais cotistas entram, mais gente tem a necessidade de se identificar com seus pares e maior fica o coletivo. (Amanda, cotista, negra, 12º período).

A faculdade era muito diferente em 2014, quando ingressei. **E os coletivos fazem parte dessa história.** A gente viu o surgimento dos coletivos dentro da Faculdade de Medicina. (Thiago, cotista, negro, 12º período).

Eu entrei na faculdade mesmo, não na Faculdade de Medicina, na UFRJ, eu entrei em 2010. Comecei fazendo farmácia aqui, que eu não terminei. Mas então **eu entrei em 2010, e assim, a mudança de lá para cá foi tremenda.** Eu acho que a implementação da política de cotas foi essencial; **a medicina, para mim, mudou completamente,** embora ainda seja um espaço que tem o seu acesso, acho que eu posso falar ainda restrito a classes mais altas; mesmo entre pessoas cotistas, por exemplo [...] Agora a gente vê um **percentual maior de pessoas negras,** embora existam problemas no acesso, de fraude nas cotas, a gente vê um percentual já maior de pessoas negras, um percentual maior de pessoas de classe média baixa mesmo, o que não existia. **Eram pessoas extremamente ricas,** de classes sociais muito elevadas, filhos de médicos há quinhentas gerações. Eu acho que isso tem sido importante **não só para mudar a cara das pessoas, mas, de fato, muda a formação.** (Júlia, cotista, negra, 10º período).

Alguns indícios dessa mudança na formação podem ser apontados a partir das ações sistematizadas no [Caderno de Ações do Coletivo NegreX](#), como inserções do tema “saúde da população negra” em aulas no curso de medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade Federal Fluminense. Além disso, os/as estudantes negros/as ministraram atividades em ligas acadêmicas, organizaram e participaram de encontros nacionais do coletivo em diversos estados, bem como seminários, palestras, congressos, semanas acadêmicas sobre saúde da população negra e atividades de extensão e pesquisa. Com estas ações o coletivo coloca a questão racial em outro lugar político no campo da produção do conhecimento, produzindo os “saberes políticos” (GOMES, 2019, p. 60).

Esses saberes podem ser materializados pelas portarias/resoluções que criaram regulamentações institucionais como a Comissão de Coletivos Estudantis Discentes na UFRJ e as Comissões de Heteroidentificação, conquistadas pelo movimento negro na universidade em 2019 e 2020, conforme comentado por Rizzo (2021). Os saberes políticos acumulados

reeducam o conjunto da universidade; demandam a reorientação da ação política e cobram a elaboração de critérios e parâmetros para a superação das desigualdades raciais (RIZZO, 2021).

Com a produção dos saberes políticos, o lugar de não existência na universidade, que silenciava a discussão sobre raça, racismo e relações raciais, passa a ser questionado. Além do ensaio da existência desses corpos através do reconhecimento de negros e negras como sujeitos políticos do conhecimento, o discurso jurídico (através da defesa das cotas e do combate às fraudes) passa a ser evocado como forma de atender a demandas de justiça social e de diversidade. Assim, o debate político no campo do direito passa a adotar a raça em seu conceito ressignificado como critério para superar desigualdades através da adoção de políticas públicas institucionalizadas por lei, como é o caso da política de cotas (GOMES, 2019, p. 59).

A respeito da defesa das cotas, foi possível observar que as publicações, principalmente as que se relacionavam a casos de fraude, se concentraram no primeiro semestre de 2018. Representando uma conquista importante para o povo negro, as cotas aparecem nos relatos como uma política ameaçada por fraudes tanto no vestibular quanto em concursos públicos sob as *hashtags* “nenhum fraudador a mais” e “nenhum cotista a menos”. O texto publicado abaixo se refere ao reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) sobre o funcionamento de uma banca de verificação da autodeclaração étnico-racial apontado como suspeito pelos estudantes.

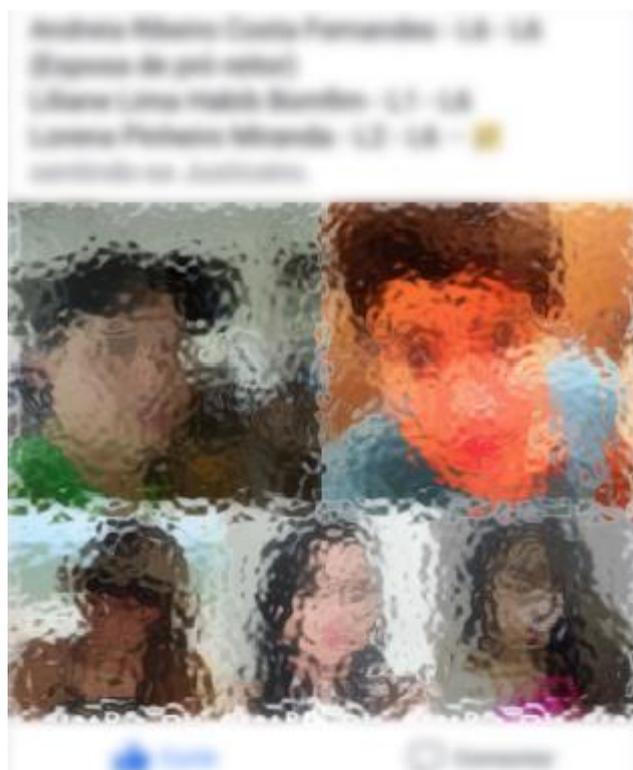
Não há nem haverá nada ganho e garantido para os negros deste país enquanto o Brasil for Brasil. A política de **Ações afirmativas é a conquista mais importante e subversiva desde a enterrada Constituição Federal de 1988** (Vide Golpe 2016), e por isto encontra-se ameaçada pelo revanchismo racista que trabalha incansavelmente para **reaver privilégios à população branca**. Os laaios da revanche racista devem ser denunciados e combatidos! Fora @Rui Vicente Oppermanne todo recalque racista que representa! Este reitor é mais um inimigo da luta anti-racista e portanto não está à altura do cargo que ocupa!
 #NenhumCotistaAMenos
 #NenhumFraudadorAMais
 #ForaOppermannRacista #RevanchismoRacistaNao #AfroConvenienciaSeuCuBranco (Coletivo NegreX, publicado em 2 de março de 2018).

Os casos de fraude das cotas raciais são frequentemente denunciados pelos estudantes na página do NegreX. É interessante refletir sobre o uso das *hashtags* “nenhum fraudador a mais” e “nenhum cotista a menos”: enquanto a implementação da política de cotas foi alvo de uma discussão ampla e acalorada que colocava os/as estudantes cotistas como invasores das vagas tradicionalmente ocupadas por uma elite socioeconômica, após a Política os casos de

fraude são entendidos pelos/as estudantes negros/as como o roubo de vagas conquistadas, como o roubo de um direito. Um fraudador a mais significa um cotista a menos, a universidade mais branca outra vez.

Nas publicações da página podemos notar que as denúncias se referem aos casos de cotas raciais. O título “fraudadores e fraudadoras não passarão em branco” foi usado em uma publicação de apoio a um estudante que sofreu ataques por denunciar fraudes nas cotas raciais e de renda no processo seletivo para o curso de Medicina da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). De acordo com a nota de posicionamento do Diretório Acadêmico da UFSB (repostado pelo NegreX), houve fraudes na autodeclaração racial e de renda, conforme apurado pelo relatório da Comissão de Ações Afirmativas (CPAf), no dia 17 de maio de 2018. A Universidade reservava 75% das vagas para o sistema de cotas de acordo com a resolução Nº 07/2017.

Figura 23 - “Fraudadoras e fraudadores não passarão em branco! Urge que nos posicionemos e defendamos o que é correto.”.



Fonte: Coletivo NegreX no Facebook. Adaptado de Coletivo NegreX/Facebook. Publicado em 27 de maio de 2018.

O uso da expressão “não passarão **em branco**” remete às fraudes de cotas raciais. Na publicação original, bem como no fragmento acima, o Coletivo expõe fotos e nomes dos

acusados por fraude, inclusive citando nome de uma aluna esposa do pró-reitor da UFSB. Assim, o que esses estudantes entendem como defesa das cotas raciais (uma vez que as denúncias podem ter efeito contrário, enfraquecendo essa política) é uma pauta importante de luta do Coletivo, como percebemos no apoio ao “akilombamento” da reitoria da UFRGS, como forma de “defender as vagas” dos/as estudantes negros/as, de enegrecer as universidades; enegrecer a Medicina.

Figura 24 - Vamos defender as nossas vagas! Petição pública.



Fonte: Coletivo NegreX no Facebook. Publicado em 14 de março de 2018.

A ênfase na questão fenotípica, defendida como critério de aferição das cotas raciais, é um tópico controverso que mobiliza o alunado e coloca em segundo plano a complexidade dessa questão. Lembramos aqui o intenso debate gerado na sociedade quando a UnB, primeira instituição de ensino superior federal a adotar um sistema de cotas raciais para ingresso na universidade, em 2004, utilizou a análise de fotografias para aferir a identidade racial dos estudantes (MAIO; SANTOS, 2005). O Movimento Negro, invocado para dar força aos argumentos, entende a ascendência como um retrocesso na política de cotas, o que poderia causar um desmonte dessa política, como no excerto abaixo:

VITÓRIA DO MOVIMENTO NEGRO!

Hoje, dia 16 de março de 2018 no 9º dia do Akilombamento da Reitoria da UFRGS, em audiência judicial de conciliação provocada pelo Movimento Negro, **a Reitoria da universidade teve que rever seus desmandos e se retratar publicamente.**

Através das Portarias que determinavam cotistas raciais aqueles que comprovassem “**ascendência fenotípica**” até a geração de avós, a UFRGS rompeu com o diálogo com o movimento negro e estudantes cotistas construído durante mais de um ano sobre o processo de verificação dos alunos ingressos pela política de cotas raciais. **Na prática, a Universidade iria legitimar o ingresso de pessoas não negras e não indígenas** nas vagas destinadas para estas pessoas. Essa decisão irresponsável acarretaria, em nível nacional, **um desmonte da política de cotas raciais.**

O Movimento Negro provou que permanece alerta e não aceitará nenhum tipo de retrocesso na política de Ações Afirmativas, nem mesmo sob a intimidação de uso das forças policiais. **As cotas são nossa conquista e por nenhum cotista a menos seguimos lutando! [...]**

A luta do **movimento negro vem mudando a cara desta universidade desde 2007**. Desocupamos a Reitoria com uma vitória para este momento, mas nossa responsabilidade com a política de cotas continua. Permaneceremos mobilizados por nenhum cotista a menos e contra as fraudes. (Coletivo NegreX, publicado de Nenhum Cotista a Menos em 19 de março de 2018).

A controvérsia sobre as fraudes nas cotas raciais se dá em relação à divergência entre a autodeclaração (como a pessoa declara ser) e a heteroidentificação (como outras pessoas a percebem) como critérios para implementação das cotas. Há uma discussão que transcende as implicações sociais da fraude em si, mas que se relaciona à ausência de características fenotípicas daqueles que ingressam de forma irregular; características essas que são definidoras das experiências do racismo sofrido pelas pessoas negras, as quais as cotas visam corrigir (FREITAS; SARMENTO, 2020). Algumas medidas têm sido adotadas no sentido de resolver o conflito entre a autodeclaração racial, instituída na Lei 12.711/12, e a condição do aluno.

No que diz respeito às denúncias de fraudes no ingresso por cotas na UFRJ, podemos perceber que a universidade vem reunindo esforços para responder a essa controvérsia. No dia 9 de março de 2017, o Conselheiro Eduardo Serra, Pró-Reitor de Graduação, declarou em sessão do Conselho Universitário (Consuni) que estava “fora de cogitação” a UFRJ formar uma comissão de verificação de fenótipo, e que a universidade estava investindo para melhorar o processo, a fim de evitar fraudes (OLIVEIRA, 2019, p. 158). No entanto, em março do ano seguinte o Ministério Público Federal do Rio de Janeiro recomendou que as universidades priorizassem o fenótipo e não a ascendência como critério de verificação da autodeclaração dos estudantes (OLIVEIRA, 2019). Como resposta a essa questão, o Consuni aprovou a Resolução nº 24, de 26 de novembro de 2020, que estabelece normas sobre o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração de candidatos pretos e pardos, de modo a efetivar o consolidado na Lei 12.711/12.

De acordo com a resolução, as denúncias sobre possíveis fraudes devem ser encaminhadas à Ouvidoria da UFRJ; esta deverá encaminhá-las à Pró-Reitoria de graduação (PR-1) que deve decidir entre arquivá-las ou transformá-las em processo administrativo. Conforme publicado na página do Sindicato dos Trabalhadores em Educação da UFRJ (Sintufrj) no dia 20 de novembro de 2020, a veracidade da autodeclaração dos candidatos deverá ser apurada pela Comissão de Heteroidentificação para Apuração de Fraudes,

resguardadas a ampla defesa e o contraditório⁵. Caso seja verificada inconsistência entre a declaração e a condição do aluno, este terá a matrícula cancelada e os autos deverão ser encaminhados ao Ministério Público Federal para as devidas providências.

Alguns desdobramentos dessa medida institucional, fruto da luta dos negros e negras da UFRJ voltados para a temática racial e para o controle das políticas públicas de democratização do acesso, já podem ser observados. Tendo como base a Resolução N° 24, no dia 1° de fevereiro de 2021 a PR-1 cancelou a matrícula de 21 estudantes brancos do 4° ao 10° período do curso de Medicina sob acusação de fraude nas cotas étnico-raciais⁶. As denúncias de fraudes foram feitas por estudantes negros/as e acolhidas há dois anos na gestão de Roberto Medronho, diretor da Faculdade de Medicina na ocasião. A polêmica que envolve a autodeclaração e as fraudes também estiveram presentes nas publicações de 2018 do Centro Acadêmico de Medicina de Macaé (CAMM) da UFRJ, destacando que a fraude contribui com a perpetuação da marginalização da população negra e pobre, como mostrou o trabalho de Oliveira (2019, p. 159).

Apontamos que seria preciso alguma ponderação nas publicações sobre fraude quanto ao risco que se corre, no atual momento político, de se estar, ao invés de defendendo a política de cotas, fornecendo argumentos ao governo para desvalidar uma política de tamanha importância para a população negra. Como analisado por Daflon e Feres Jr. (2012) é preciso ter cuidado com os discursos que podem corroborar uma posição contrária às cotas, como os discursos já veiculados pela mídia e por alguns intelectuais que apontavam um processo de racialização da população (a classificação das pessoas em brancas e não brancas) e incitação ao ódio racial como efeito nocivo da adoção das cotas.

Nesse sentido, os argumentos envolvidos nos casos de fraudes remetem ao debate público iniciado no momento da implementação das ações afirmativas raciais no Brasil, principalmente aqueles que se colocavam contrários a estas medidas, como o apelo à miscigenação da população que apaga as diferenças étnico-raciais dos sujeitos e nega o racismo. Essa discussão vai ao encontro do mito da democracia racial, recorrendo à biologia e à genética para mostrar que a história de intercuro sexual entre diferentes raças como estratégia de branqueamento da população dificulta a definição de quem é negro no Brasil; em oposição, tal discussão ignora outras vertentes do conhecimento para a compreensão das relações sociais, como os movimentos negros e as ciências sociais que tratam a raça como

⁵ Ver matéria completa em Sintufrj- UFRJ. Disponível em: <https://sintufrj.org.br/2020/11/ufjr-aprova-punicao-aos-fraudadores-de-cotas-raciais/>

⁶ Ver matéria completa em Sintufrj- UFRJ. Disponível em: <https://sintufrj.org.br/2021/02/ufjr-apura-fraude-em-cotas-e-cancela-matriculas-de-21-estudantes-de-medicina/>

construção (GUIMARÃES-SILVA; CAMPOS; FURTADO, 2018). Como Freitas e Sarmiento (2020) observaram, as justificativas envolvidas nos casos de fraude atualizam e tensionam questões que já estiveram em pauta no início da adoção de tais políticas para deslegitimá-las.

Precisamos considerar que as cotas – principalmente as raciais – são alvo de um debate que até hoje tenta transformá-las em discurso anticonstitucional. As investidas do ex-ministro da educação Abraham Weintreub deixam em evidência a nova pauta neoliberal de extinção de direitos conquistados, como a tentativa de revogação da portaria de 11 de maio de 2016 (publicada sem justificativa no Diário Oficial da União) que institui cotas para negros e indígenas na pós-graduação. Podemos ler tais manobras políticas como estratégias de produção de não existência através do extermínio da população negra do ensino superior e do silenciamento de seus saberes. Ainda que haja críticas quanto ao dispositivo jurídico da Lei 12.711 que institui a autodeclaração racial, mas não prevê a verificação desta, é importante reconhecer os avanços conquistados após a adoção das cotas em termos de democratização do acesso e da inclusão das identidades negras e do reconhecimento de sua contribuição em vários campos do conhecimento.

Como uma política de ação afirmativa, o sistema de cotas raciais é um dos mecanismos de correção das desigualdades históricas e promoção de equidade de direitos sociais e materiais. Em época de retrocessos políticos, sociais e civis, defender a política de cotas se faz necessário para um caminho mais democrático, de uma sociedade menos desigual. Conforme enuncia a publicação, como uma vitória do Movimento Negro, a política de cotas precisa ser defendida – a despeito dos casos de fraude – para que esta se efetive e continue “mudando a cara da universidade”. Como evidenciado no posicionamento do NegreX, a raça precisa ser debatida e pensada como construção social – e não biológica – que atribui significados e posições sociais pré-determinadas aos sujeitos negros, que excluiu seus corpos e saberes do processo educacional. Os coletivos são, nesse contexto, existência e “re-existência”, ressignificando lugares sociais.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo de uma concepção de ciência moderna ocidental que transforma experiências hegemônicas em universais, indagamos neste trabalho sobre o papel empreendido pelo Coletivo NegreX de estudantes negros e negras da Medicina em relação à construção de saberes contra-hegemônicos e de construções identitárias. Além disso, procuramos responder sobre a relação entre o surgimento dos coletivos no curso de Medicina e a adoção da política de cotas na UFRJ, assim como discutir sobre os movimentos estudantis no contexto da América Latina.

Como exposto, buscamos através deste estudo, em certa medida, oferecer um olhar sobre a realidade social estudada. Esse olhar foi construído, principalmente, a partir do referencial teórico estudado, bem como as demais leituras consideradas relevantes. Adotamos um viés não essencialista no que diz respeito à construção das identidades na contemporaneidade (HALL, 1997; 2014). Utilizamos autores das teorias críticas e pós-críticas, especialmente em sua vertente pós-estruturalista, a fim de compreender que não existe um conhecimento único e verdadeiro, mas que o currículo – e os sujeitos – se transforma em diferentes tempos e lugares, através das relações de poder (SILVA, 2003); apoiamo-nos também em estudos pós-coloniais para pensar além dos cânones ocidentais do pós-estruturalismo e refletir sobre os processos de produção da não existência de determinados corpos e seus saberes na geopolítica do conhecimento (GOMES, 2019; GONZALEZ, 1984; GROSFUGUEL, 2016). A interligação entre o referencial teórico e a construção da análise das publicações e entrevistas foi um prisma importante para pensar nos discursos formativos que se veiculam paralelamente ao currículo formal, como uma pedagogia centrada nos estudantes (um número maior de estudantes pretos, de menor renda etc.) e voltada para as demandas reais da população atendida no Serviço Único de Saúde. Os olhares para as publicações do Coletivo NegreX se justificam devido a uma expressividade destas (mais de 200 publicações entre 2018 e 2021).

Caracterizamos os coletivos como novas entidades estudantis com pautas mais identitárias, que as entidades estudantis tradicionais não incluíam, como esse outro lugar onde experiências particulares parecem informar a produção de conhecimento. Eles falam do lugar das heterotopias do desvio, dos “indivíduos cujo comportamento é desviante em relação à média, ou à norma exigida” (FOUCAULT, 2013, p. 117); desse outro lugar de subjetividade e de produção de saberes situados, não hegemônicos, considerados inferiores. Nos espaços dos

coletivos – como em seus espaços virtuais no Facebook – os estudantes compartilham e produzem saberes que estão relacionados com suas experiências pessoais – sociais, raciais, de gênero e de classe – os quais são considerados importantes para a educação e a formação em saúde. Nesse sentido, a educação pode ser vista como um processo mais amplo, que envolve várias dimensões que não só as da grade curricular.

Para além de organizações político-identitárias, os coletivos universitários, como evidenciado no estudo, se mostram como artefatos político-pedagógicos das identidades dos estudantes, que produzem conhecimento e possuem práticas educativas e culturais que se inscrevem onde os discursos curriculares formais da sala de aula não são suficientes. Como aponta Giroux (2003), qualquer artefato pedagógico (instituição, produto ou processo) pode ser analisado como portador de estratégias pedagógicas, imersas em relações de poder e que visam ensinar atitudes, valores, códigos morais, posturas éticas, disposições corporais etc. Assim, como instâncias educativas, os discursos e práticas dos coletivos permitem analisar pedagogias em curso que ensinam modos de ser e agir no mundo e compartilham determinados significados.

Como discutido por Rizzo (2021) ao estudar o Coletivo Preto Virgínia Leone Bicudo de estudantes da Psicologia, todo o aprendizado sobre o processo de exclusão e a racialização no Brasil pós-abolição transcende o lugar onde estudam (as salas de aula e o currículo formal) e ocorre por meio do livre exercício político-pedagógico do coletivo.

Por meio da educação, os/as estudantes negros/as passam a ler criticamente sua realidade e condição de subalternidade na sociedade/universidade (RIZZO, 2021, p. 200). Passam do estado de deriva à construção de um lugar afirmativo de suas identidades: os lugares de negritude, como discutido por Rizzo (2021). Nesse novo lugar ou nesses lugares da negritude – os coletivos – esses/essas estudantes passam a construir um novo sentido, uma nova memória a partir do resgate de símbolos apagados pela interdição de seus corpos pretos (RIZZO, 2021).

Evidenciamos que o NegreX atua como instância formativa, onde identidades negras são fortalecidas, colocadas na posição de atores políticos. Reivindicações quanto a um currículo mais alinhado a essas identidades são encaminhadas, com ênfase no fortalecimento da saúde pública e na geração de novos saberes. Nesse sentido, os estudantes problematizam os discursos hegemônicos da saúde, chamando atenção para a importância de pensar determinantes negligenciados no campo, como evidenciado pelos temas das rodas de conversa itinerante (doenças negligenciadas e racismo, e saúde da população negra, lésbica, gay e bissexual), conforme divulgado na Página do Coletivo NegreX no dia 13 de junho de 2019.

Assim, apontamos a importância de privilegiar os discursos na qualidade de construções históricas sobre o outro/a, como forma de legitimar a violência e exclusão sentidas na pele (nesse caso, negra) – discursos que são autorizados pelo saber médico, mas contestados pelo coletivo, como foi discutido. Entre as suas principais pautas identificamos a “luta por mais direitos e por uma saúde pública voltada às reais demandas do povo brasileiro”, conforme publicado no site.

Evidenciamos também a percepção do NegreX como lugar de auto-organização “em prol de mudanças que melhorem a vivência do estudante negro dentro da universidade”, como mencionou um aluno, ou seja, um instrumento de sobrevivência na universidade e, podemos inferir, da sua permanência no curso. Ficou evidenciada a potência político-pedagógica dessas organizações de educação não formal, no sentido de forjar construções transformadoras, e político-epistemológica, por sua capacidade de incluir vozes que estão à margem do poder, conforme sinalizado por Rink e Hourri (2019).

Quanto às identidades negras do curso de medicina da UFRJ, foi possível concluir que elas não aceitam a assimilação, especialmente a cultural, daquela figura médica tradicional. Ao contrário do complexo de inferioridade dos colonizados em relação ao colonizador como discutido por Fanon (2008), esses/as estudantes negros/as da medicina não parecem dispostos a assimilar os valores culturais da metrópole, a embranquecer. As experiências dos estudantes no NegreX – e também em outros coletivos – podem ser instituintes de novos olhares em relação à cultura instituída no curso de Medicina, com potencial para contribuir para mudanças sociais em seus cursos.

Concluimos que o surgimento do NegreX e de outros coletivos universitários parece configurar uma realidade inédita no curso de Medicina da UFRJ, principalmente por se tratar de organizações autogestionadas por estudantes, aparentemente mais preocupadas e comprometidas com as demandas sociais e de saúde da população. O tipo de conteúdo produzido nas páginas destes coletivos parece indicar, entre outros aspectos, novos caminhos para se pensar a concepção de saúde de uma forma mais integral, para além do viés biológico do saber médico. Os relatos coletados nas entrevistas corroboram o resultado encontrado nas publicações quanto à importância dos coletivos na formação das identidades profissionais, bem como indicam uma nova forma de atuação política da juventude no movimento estudantil, com pautas mais identitárias e protagonismo de estudantes negros e negras. Assim, uma estratégia política de luta por reconhecimento das diferenças e do direito de participação dos grupos se funde a uma pedagogia que transcende o sentido formal da educação.

Como principal contribuição da pesquisa, apontamos a oportunidade de refletir sobre os processos formativos frente a novas demandas estudantis em relação à diversidade, ao currículo e ao ensino, e sobre novas formas de participação política estudantil. Assim, nos parece que os coletivos do curso de Medicina trazem à tona a necessidade de se discutir os cortes de cor, de gênero, de sexualidade e outros para pensar o exercício em medicina e o reconhecimento do direito a identidades médicas antes nem imaginadas: médicos/as negro/as, transgênero, e outras que não somente a identidade médica branca, heterossexual, da elite. Vale mencionar a dificuldade de encontrar outros estudos com enfoque em novas culturas estudantis na Medicina e dados sobre o curso na UFRJ.

Reconhecemos que há um caminho a ser percorrido, mas a existência dos corpos negros e do NegreX em um espaço conhecidamente elitista como a Faculdade de Medicina da UFRJ já pode ser compreendida como um ato de resistência. Como resultado da nossa herança colonial, ainda se faz necessário discutir a importância da consciência negra enquanto negacionistas insistem em reforçar a consciência humana – esta última baseada na ideia de homem universal (branco) construído pela filosofia moderna. É preciso combater o discurso da negação das diferenças e da miscigenação como um fenômeno de genocídio do povo negro. Precisamos discutir os cortes de raça na saúde, na educação em saúde, no ensino superior e nas prisões; precisamos questionar a eliminação da raça como estratégia eugenista de destruição de corpos negros e de seus saberes; precisamos expor os discursos que invisibilizam o racismo como uma forma de expor práticas racistas, afinal entendemos que os discursos aprendidos e ensinados formam as identidades (profissionais e pessoais) e se materializam em práticas: são práticas discursivas.

Em tempos de discurso de ódio, esperamos que este estudo possa refletir uma experiência estética e ética, tanto para os estudantes e professores do curso de Medicina, quanto para nós pesquisadores. Nesse sentido, apontamos para a necessidade de enegrecer a academia, incluindo referencial teórico de autores/as negro/as que foram excluídos/as pelo cânone eurocêntrico. Isso significa reconhecer outras vozes, outros autores, outros discursos; significa nos deixar afetar/transformar por essas outras epistemologias, inclusive dos coletivos. Que possamos nos construir a partir dos ensinamentos dos coletivos e que possamos construir este estudo como uma ferramenta antirracista e anti-discriminatória para os futuros médicos.

Por último e não menos importante, nesse ponto do trabalho, podemos dizer que nos encontramos com a pedagogia das encruzilhadas como anunciada por Luiz Rufino (2019). O NegreX parece anunciar em suas ações o nascimento de possibilidades com os seus saberes de

fresta, produzidos ao longo dos séculos como descredibilidade e esquecimento, em “cruzo” (RUFINO, 2019) com os saberes dominantes da universidade.

Talvez seja possível afirmar que os ensinamentos do coletivo não podem ser apenas entendidos como um complemento do currículo do ocidente europeu e de sua produção monológica de conhecimento, mas como um movimento, assim como a ginga dos capoeiras para lançar movimentos no “entre”, nos vazios deixados pela herança colonial (RUFINO, 2019, p. 8). É na sapiência de seus corpos que os/as estudantes negros/as descobrem novos movimentos – sociais e políticos – para lançar seus saberes (identitários, políticos e estético-corpóreos) na encruzilhada-mundo, onde encontramos os saberes eurocêntricos produzidos por alguns poucos corpos do conhecimento e ditos universais (como foi discutido) e os conhecimentos produzidos nas margens. Desenho de uma guerrilha epistêmica, como nos conta Rufino (2019), que não se fecha, mas nos abre novos caminhos. A encruzilhada, nesse sentido, emerge não para negar a presença da modernidade ocidental, mas para expor suas contradições e pretensões de um mundo binário; para desnudá-la de seu véu de verdade, para atravessá-la (RUFINO, 2019).

O resgate de símbolos e de saberes produzidos pela população negra e enunciados pelo NegreX pode abrir novos caminhos, novos atravessamentos formativos. Está nas ações do coletivo a possibilidade de um novo senso ético/estético na educação: a assunção da emergência e da credibilização de outros saberes praticados pelos sujeitos feitos “outros” e o reposicionamento histórico destes (RUFINO, 2019, p. 7-8).

Tendo dito sobre a encruzilhada como potência e espaço de sabedorias pluriversais, tomamos a liberdade de assumir o presente trabalho como possibilidade de novos caminhos, de novos questionamentos e, por isso, consciente da sua incompletude. Reforçamos a importância de novos estudos que aprofundem os significados encontrados sobre os coletivos e que abrace, como um compromisso ético, as contribuições dos novos sujeitos das políticas afirmativas e seu protagonismo como sujeitos de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ACEVEDO TARAZONA, Álvaro; SAMACA ALONSO, Gabriel. Revolución y cultura en América Latina: el movimiento estudiantil como objeto de estudio en la historiografía colombiana y continental. **Mem. Soc.**, Bogotá, v. 15, n. 31, p. 104-119, 2011. Disponível em http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-51972011000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 Jan. 2020.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras. Edição do Kindle. 2019.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural** (Feminismos Plurais). Pólen Livros. Edição do Kindle. 2019.
- ALMEIDA FILHO, Naomar de et al. Formação Médica na UFSB: II. O Desafio da Profissionalização no Regime de Ciclos. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 1, p. 123-134, 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022015000100123&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 Jan. 2020.
- AMARAL, Julião Gonçalves. Coletivos Universitários de Diversidade Sexual e a crítica à institucionalização da militância LGBT. **Século XXI: Revista De Ciências Sociais**, 4(2), 133–179, 2014.
- AMARAL, Isabela Grossi; NAVES, Flávia. O enfrentamento das opressões de gênero numa universidade pública: o papel dos coletivos estudantis na ótica do feminismo decolonial. **Revista Brasileira de Estudos Organizacionais**, v. 7, n. 1, p. 151-184, 2020.
- AMORETTI, Rogério. A Educação Médica diante das Necessidades Sociais em Saúde. **Rev. Bras. Educ. Med.** [online], v. 29, n. 2, p. 136-146, 2005. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/1981-5271v29.2-020>. Acesso em: 20 dez. 2018.
- ANDRADE, Mário de. A superstição da côr preta. **Publicações Médicas**, jun-jul 1938, p. 64-68.
- ARRUDA, Anastácia Sena de; PIRES, Daise; SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz de. A UFRJ no marco da abertura e diversificação do ensino superior brasileiro: significados sobre a escolha de carreira na Medicina e transformações identitárias. In: **Atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências- XII ENPEC**. Natal: ABRAPEC, 2019.
- ATLAS da Violência 2017. IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. FBSP - FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA BRASÍLIA, DF, jun. 2017.
- AVENDAÑO, Octavio. Fracturas y representación política en el movimiento estudiantil: Chile 2011. **Ultima décad.**, Santiago, v. 22, n. 41, p. 41-68, dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362014000200003&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 25 Jan. 2020.

BALL, Sthepen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.** [Online], v. 11, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Acesso em: 10 set. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. Ensino superior: massificação ou democratização? In: Rosana Heringer. (Org.). **Educação superior no Brasil contemporâneo**: estudos sobre acesso, democratização e Desigualdades. 1ed. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ. Cadernos do LEPES - v. 1 (e-book), p. 15-30, 2018.

BATISTA, Nildo Alves; SILVA, Sylvia Helena Souza da. **O professor de medicina - conhecimento, experiência e formação**. São Paulo: Loyola, 1998. 181 p.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERARDI, Adrián. El joven actor político en América Latina: un análisis de política y juventudes en Argentina, Chile y Uruguay. **Enfoques**, Libertador San Martín, v. 31, n. 2, p. 1-28, dez. 2019. Disponível em http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-27212019000200002&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 14 dez. 2020.

BERNAL VILLATE, Sandra Liliana; NARANJO PATINO, Diego Eduardo. El movimiento estudiantil en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 1971. **Rev. hist. educ. latinoam.**, Tunja, v. 23, n. 36, p. 271-289, Jun 2021. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382021000100271&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 dez. 2021.

BLANCO, Pablo Toro. Malas relaciones: prensa y movimiento estudiantil universitario en Chile a fines de la dictadura e inicios de la transición democrática (C. 1988 - C. 1998). **Hist. Educ.**, Santa Maria, v. 22, n. 54, p. 135-153, Abr, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592018000100135&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. A história dos estudantes "excedentes" nos anos 1960: a superlotação das universidades e um "torvelinho de situações improvisadas". **Educ. rev.**, Curitiba, n. 51, p. 123-144, Mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRAGHINI, Katya Zuquim; CAMESKI, Andrezza Silva. "Estudantes democráticos": a atuação do movimento estudantil de "direita" nos anos 1960. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 945-962, Dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000400945&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRAGGIO, Ana Karine. A gênese da reforma universitária brasileira. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, Maringá, v. 19, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-00942019000100210&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 Jan. 2020.

BRASIL, Alexandre et al. **Carta aberta sobre as cotas na UFRJ**. 2010. Disponível em: www.olharvirtual.ufrj.br/2010/imagens/edicoes/309/carta_aberta_cotas_ufrj.doc. Acesso em: 27 ago. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 14 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 11 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação**. Brasília, DF: INEP, 2016.

BRASIL. Parecer CNE nº 776/97, de 03 de dezembro de 1997. **Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação**. Brasília, DF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf. Acesso em 11 out. 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 583/2001, de 04 de abril de 2001. **Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 116, de 03 de abril de 2014. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Medicina**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECESN1162014.pdf?query=registro%20de%20diploma. Acesso em: 12 out. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 4, de 7 de novembro de 2001. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN42001.pdf?query=diretrizes%20curriculares. Acesso em: 11 out. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 3, de 20 de junho de 2014. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN32014.pdf?query=classificacao. Acesso em 12 out. 2018.

BRO KHOMASI, Naim. Condiciones culturales en la constitución de identidades políticas en el Chile actual: Algunas reflexiones a partir del caso del movimiento estudiantil secundario de 2006. **Polis**, Santiago, v. 10, n. 28, p. 51-68, abr. 2011. Disponível em:

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682011000100004&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 14 dez. 2020.

CAIXETA, Bianca Aparecida dos Santos. Movimento negro universitário: um olhar decolonial sobre afetos, trajetórias e a organização política dos grupos/coletivos negros na Universidade de Brasília. 2016. Brasília, 2016. Trabalho de conclusão de curso (Bacharel em Sociologia). Universidade de Brasília, DF, 2016. Disponível em:

https://bdm.unb.br/bitstream/10483/18248/1/2016_BiancaAparecidadosSantosCaixeta.pdf. Acesso em: 15 dez. 2020.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n 37, jan/abr. 2008.

CÁRDENAS NEIRA, Camila. Representación de la Acción Política de los Estudiantes Chilenos: Movilización de Significados en Redes Sociales. **Ultima década.**, Santiago, v. 22, n.40, p.57-84, 2014. Disponível em:

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362014000100004&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 15 dez. 2020.

CÁRDENAS NEIRA, Camila. El movimiento estudiantil chileno (2006-2016) y el uso de la web social: nuevos repertorios de acción e interacción comunicativa. **Ultima década.**, Santiago, v. 24, n. 45, p. 93-116, dez. 2016. Disponível em:

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362016000200006&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 15 dez. 2020.

CARDOSO FILHO, Francisco de Assis Brito et al. Perfil do Estudante de Medicina da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), 2013. **Revista Brasileira de Educação Médica** [online], v. 39, n. 1, p. 32-40, 2015. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/1981-52712015v39n1e01092014>. Acesso em 21 nov. 2018.

CARRANO, Paulo. A participação social e política de jovens no Brasil: considerações sobre estudos recentes. **O Social em Questão**, 2012, vol. 27, p. 83-99.

CARVALHO, Elisa Costa de et al. Saúde da População Negra no internato: uma experiência do Coletivo NegreX. In: ANAIS DO 15º CONGRESSO BRASILEIRO DE MEDICINA DA FAMÍLIA E COMUNIDADE, 2019, Cuiabá. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2019.

Disponível em: <https://proceedings.science/cbmfc-2019/papers/saude-da-populacao-negra-no-internato--uma-experiencia-do-coletivo-negrex-2>. Acesso em: 25 ago. 2020.

CASTELLS, Manuel. Simpatia do brasileiro é um mito, diz sociólogo Manuel Castells. [entrev.] Sylvia Colombo. **Poder**. s.l. : Folha de S. Paulo, 18 mai. de 2015. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2015/05/1630173-internet-so-evidencia-violencia-social-brasileira-afirma-sociologo-espanhol.shtml>>. Acesso em: 18 de Jan 2020.

CAVALCANTI, Ana Claudia Dantas. Movimento Ocupa em Pernambuco: por um diálogo estimulado na Educação. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300600&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 Jan. 2020.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Inf. & Soc.:** Est., João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

CHAVES, Wanderson da Silva. O Partido dos Panteras Negras. **Topoi (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 30, p. 359-364, jan./jun. 2015.

COLETIVO NEGREX. **Cartilha Cuidar para Afrocentrar**. 2016. Google Drive. [Arquivo em nuvem]. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1YiLRt0YRxBMoRqZKqvgGpP4gUu06ztzn7> Acesso em: 10 set. 2019.

COLETIVO NEGREX. **Caderno de Ações**. 31 p. Google Drive. [Arquivo em nuvem]. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1BSEJ_yRcgch1RE0jmPy2sj5-pJ6gwhjG/view. Acesso em: 15 dez. 2020.

COLETIVO NEGREX. Coletivo NegreX. [s. d.]. Perfil do Coletivo NegreX. [Página do Facebook]. Disponível em: <https://www.facebook.com/coletivonegrex/>. Acesso em: 10 set. 2019.

CORSINO, Luciano Nascimento; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e Juventude negra, Ensino Médio e democracia: a luta pela escola. **Educar em Revista** [online]. 2020, v. 36. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.75337>. Acesso em: 14 Jan. 2021.

CORTI, Ana Paula de Oliveira; CORROCHANO, Maria Carla; SILVA, José Alves da. “OCUPAR E RESISTIR”: A INSURREIÇÃO DOS ESTUDANTES PAULISTAS. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1159-1176, Dez. 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000401159&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 Jan. 2020.

COSTA, Antonio Claudio Ribeiro da. **O papel do coletivo Diversitas UFF na disseminação da informação sobre gênero e sexualidade**. 2019. 65f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia e Documentação) - Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, 2019. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/24406>. Acesso em: 16 dez. 2020.

COSTA, Regina Couto da; COSTA, Laís de Miranda Crispim. Atuação do Movimento Estudantil da Universidade Federal de Alagoas no processo de redemocratização do Brasil. **Revista Brasileira de História da Educação** [online], 2020, v. 20. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e134>. Acesso em: 14 jan. 2021.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João. Ação afirmativa na revista Veja: estratégias editoriais e o enquadramento do debate público. **Revista Com política**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 66-91, jul./dez. 2012.

DE LA CUADRA, Fernando. Conflito social e movimento estudantil no Chile. **Estud. hist. (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 42, p. 173-194, dez. 2008. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862008000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 Dez. 2020.

DE LA DEHESA, Rafael. El sexo y la revolución: la liberación lésbico-gay y La izquierda partidária en Brasil. **rev. estud. soc.**, Bogotá, n. 28, p. 44-55, Dez. 2007. Disponível em http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2007000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 dez. 2020.

DE LIMA, Natalia Maria Tavares et al. A importância do módulo desenvolvimento pessoal e do aprendizado profissional 1 para a construção e o aperfeiçoamento de preceitos éticos, cívicos, morais e críticos do estudante de medicina na Universidade Federal do Ceará. **Encontros Universitários da UFC**, v. 3, n. 1, p. 2670. 2018.

DE MEDEIROS, Léa Regina et al. Representatividade em coletivos estudantis: análise com base nas relações estabelecidas no contexto universitário. **Revista de Ciências Humanas**, [S. l.], v. 17, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/1342>. Acesso em: 14 dez. 2020.

FANON, Frantz. A experiência vivida do negro. In: **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 103-126.

FAURÉ, Daniel. El 2011 estudiantil chileno como desafío analítico para las ciencias sociales: hacia la construcción de una nueva matriz para leer los movimientos (2001-2011 y más allá). **Última décad.**, Santiago, v. 26, n. 48, p. 35-71, jul. 2018. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362018000100035&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 14 dez. 2020.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, Dez. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 dez. 2020.

FERES JR., João; DAFLON, Verônica Toste. Ação afirmativa na Índia e no Brasil: um estudo sobre a retórica acadêmica. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 17, n. 40, p. 92-123, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222015000300092&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 de fevereiro de 2018.

FERREIRA, Bia. Cota não é esmola. 2018. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/bia-ferreira/cota-nao-esmola/>. Acesso em: 12 dez. 2019.

FERREIRA, Iago Gonçalves; SOUZA, Luís Eduardo Almeida de; BOTELHO, Nara Macedo. Ligas Acadêmicas de Medicina: perfil e contribuições para o ensino médico. **Rev Soc Bras Clin Med**. Botucatu, v.14, n. 4, pp. 239-244, 2016.

FERREIRA, R.A. et al. O estudante de medicina da Universidade Federal de Minas Gerais: perfil e tendências. **Rev. Assoc. Med. Bras.**, São Paulo, v. 46, n. 3, p. 224-231, Set. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-42302000000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 mai. 2019.

FIOROTTI, Karoline Pedroti, ROSSONI, Renzo Roldi; MIRANDA, Angélica Espinosa. Perfil do estudante de Medicina da Universidade Federal do Espírito Santo, 2007. **Revista**

Brasileira de Educação Médica [online], v. 34, n. 3, p. 355-362, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022010000300004>. Acesso em: 10 dez. 2020.

FLEET, Nicolas. Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile: una perspectiva sociológica. **Polis**, Santiago, v. 10, n. 30, p. 99-116, dez. 2011. Disponível em http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682011000300005&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 14 dez. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e introdução de Roberto Machado. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FOUCAULT, Michel. Método. In: **História da sexualidade I: A vontade de saber**; tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 19ª ed. Graal: 1988.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução: Graciano Barbachan. 2004. [impresso].

FOUCAULT, Michel. De espaços outros. **Estud. av.**, São Paulo, v. 27, n. 79, p. 113-122, 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142013000300008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 dez. 2019.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 7ª edição, 2003, 119 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Matheus; SARMENTO, Rayza. As falas sobre a fraude: análise das notícias sobre casos de fraudes nas cotas raciais em universidades em Minas Gerais. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 101, n. 258, p. 271-294, 2020. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812020000200271&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 out. 2020.

GARRETÓN, Manuel Antonio et al. . Movimiento social, nuevas formas de hacer política y enclaves autoritarios: Los debates del Consejo Asesor para la Educación en el gobierno de Michelle Bachelet en Chile. **Polis**, Santiago, v. 10, n. 30, p. 117-140, dez. 2011. Disponível em http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682011000300006&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 14 dez. 2020.

GIROUX, Henry. Atos impuros. Porto Alegre: Artmed, 2003. pp. 47.

GIROUX, Henry. Ensino superior, para quê? **Educar em Revista**, [S.l.], v. 26, n. 37, p. p. 25-38, set. 2010. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/18519/12055>>. Acesso em: 10 out. 2019.

GOHN, Maria da Glória. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47 maio-ago. 2011. p.333-513.

GOHN, Maria da Glória. A sociedade brasileira em movimento: vozes das ruas e seus ecos políticos e sociais. **Caderno CRH**, Salvador, v. 27, n. 71, p. 431-441, Maio/Ago. 2014.

- GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais e Lutas pela Educação no Brasil: Experiências e Desafios na Atualidade. Conferência de Encerramento. Reunião Regional Científica da ANPEd. UFPR- Curitiba, Paraná, 2016.
- GOHN, Maria da Glória. Jovens na política na atualidade— uma nova cultura de participação. *Caderno C R H*, Salvador, v. 31, n. 82, p. 117-133, Jan./Abr. 2018.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, Campinas, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.
- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- GOMEZ, Sara González; RUIZ, Guillermo Ramón. El acceso irrestricto de estudiantes a las universidades argentinas a través de los discursos de la prensa diaria (1982-1983). **Hist. Educ.**, Santa Maria, v. 22, n. 54, p. 113-134, Abr. 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592018000100113&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 Dez. 2020.
- GONZALEZ, Lélia. “Racismo e sexismo na cultura brasileira”. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, pp. 223-244.
- GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 35, pp. 241-252, 2007.
- GOV. **Discurso do Presidente da República, Jair Bolsonaro, durante Cerimônia de Posse no Congresso Nacional**. 1 jan 2019. Disponível em: <[Discurso do Presidente da República, Jair Bolsonaro, durante Cerimônia de Posse no Congresso Nacional — Português \(Brasil\) \(www.gov.br\)](http://www.gov.br)>. Acesso em: 26 mar. 2021.
- GROPPO, Luís Antonio. Ação coletiva e formação política: os coletivos juvenis e a ocupação de uma universidade no sul de minas gerais. 38ª Reunião Nacional da ANPEd— São Luís: ANPEd, 2017.
- GROPPO, Luís Antonio et al. Coletivos Políticos. In: GROPPPO, Luís Antonio *et al.* **Coletivos juvenis na universidade e práticas formativas**: política, educação, cultura e religião. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 312 p.
- GROPPO, Luís Antonio et al. Ocupações no Espírito Santo em 2016: a adolescência, o protesto e as práticas formativas. **Educação & Realidade** [online], v. 46, n. 4, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236108059>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.
- GUARIENTE, Suzana Maria Menezes; GUARIENTE, Maria Helena Dantas de Menezes; MORAES, Aluana. Perfil sociodemográfico e educacional do estudante ingressante no curso de graduação em medicina de 2004 a 2013: análise documental. **Revista Médica de Minas**

Gerais, v. 30, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/2238-3182.20200028>. Acesso em: 12 jan. 2021.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A., RIOS, Flavia e SOTERO, Edilza. Coletivos negros e novas identidades raciais. **Novos estudos CEBRAP** [online], v. 39, n. 2, p. 309-327, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25091/s01013300202000020004>. Acesso em: 14 de jan. 2021.

GUIMARÃES-SILVA, Pâmela; CAMPOS, Vívian Tatiene Nunes; FURTADO, Lucianna. O enquadramento midiático dos casos de fraudes no sistema de cotas raciais para o Ensino Superior. **Revista Temática**, v. 14, n. 12, p. 46-62, 2018.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HAMAMOTO FILHO, Pedro Tadao. Ligas Acadêmicas: motivações e críticas a propósito de um repensar necessário. **Revista Brasileira de Educação Médica** [online]. 2011, v. 35, n. 4, pp. 535-543. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022011000400013>. Acesso em: 14 dez. 2020.

HERINGER, Rosana. Um Balanço de 10 Anos de Políticas de Ação Afirmativa no Brasil. **Revista TOMO**, n. 24, 2014.

HERINGER, Rosana. O acesso ao curso de pedagogia da UFRJ: análise a partir dos estudantes ingressantes em 2011-2012. In: HONORATO, Gabriela; HERINGER, Rosana (orgs.). **Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes**. – 1. ed. – Rio de Janeiro: 7Letras: FAPERJ, 2015. P. 33-47.

HERNANDEZ SANTIBANEZ, Ivette. Youth Activism in Chile: from urban educational inequalities to experiences of living together and solidarity. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 837-863, Set. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000300837&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 Dez. 2020.

HERMANN, Nadja. Ética. In: **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

JANSEN, Roberta. “Na Medicina da UFRJ um levante mira o preconceito”. **O Estado de São Paulo**. [online], 06 abr. 2018. Estadão Conteúdo. Disponível em <https://brasil.estadao.com.br/noticias/rio-de-janeiro-na-medicina-da-ufrj-um-levante-mira-o-preconceito,70002256627>. Acesso em: 15 nov. 2020.

LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. Estudantes e avaliação. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 15, n. 3, p. 9-27, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772010000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 Dez. 2020.

LIBONI, Marcos; SIQUEIRA, José Eduardo. Competência moral do estudante de medicina. **Rev. Assoc. Med. Bras.**, São Paulo, v. 55, n. 2, p. 226-228, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-42302009000200031&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 ago. 2020.

LILLO MUNOZ, Daniela. Política, cuerpo y escuela: expresiones feministas en el marco del Movimiento Estudiantil Secundario 2011-2016 en Chile. **Debate fem.**, Cidade do México, v. 59, p. 72-93, jun. 2020. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2594-066X2020000100072&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 14 dez. 2020.

LOPES, Juliana. Uma paisagem urbana contemporânea: os coletivos de cultura jovens. In: MONTECHIARE, Renata. **Juventude e educação: identidades e diretos** / Renata Montechiare; Gabriel Medina (orgs.) – São Paulo: FLACSO, 2019.

LOPEZ MORALES, Rebecca; CÁRDENAS NEIRA, Camila. Una lectura del movimiento por la educación en Chile (2011-2013) a partir de la producción de grafitis lingüísticos. **Ultima décad.**, Santiago, v. 23, n. 43, p. 53-93, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362015000200004&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 14 dez. 2020.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. É possível decolonizar as políticas públicas? Palestra realizada no **Seminário Desigualdade na Educação: Desafios para o ensino de ciências e saúde**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1Zao6G23TJA>. Acesso em: 10 set. 2019.

MACHADO, Clarisse Daminelli Borges; Andrea Soares, WUO. Processo de socialização na formação identitária do estudante de Medicina. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, 2019. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462019000200511&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 fev. 2020.

MACHADO, Maria Helena, coord. **Os médicos no Brasil: um retrato da realidade**. [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1997. 244 p.

MADUREIRA, Nuno Luís. A estatística do corpo: antropologia física e antropometria na alvorada do século XX. **Etnográfica**, Vol. VII (2), 2003, pp. 283-303.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, 2009.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. Política de cotas raciais, os "olhos da sociedade" e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB). **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, v. 11, n. 23, p. 181-214, 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832005000100011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 Jan. 2020.

MALEVAL, Isadora Tavares. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o (não) lugar da história do presente. **Ars Historica**, v. 1, n. 2, jul.-dez. 2010, p. 49-59.

MARIA, Elaine de Azevedo; GIACOMINI, Sonia Maria. Coletivo de mulheres universitárias: nova forma de fazer política feminista? Uma análise utilizando process-tracing sobre a criação dos coletivos universitários no contexto da PUC-rio. **Cadernos de Estudos Sociais e Políticos**, v. 6, p. 8-18, 2018.

MARTINEZ, Elia Gutiérrez; FARIAS, Raúl Zamorano. Formas de inclusión-exclusión en el sistema educativo chileno: el movimiento estudiantil secundario 2006-2011. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e230077, 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100263&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 dez. 2020.

MARTINS, Melina Klitzke. **Há tendência de democratização no acesso a cursos de prestígio da UFRJ?** Análise com base no perfil dos ingressantes – 2013 a 2016. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MARTINS, Lúcio Meireles; BARROS, Antonio Teixeira de. Influências do Parlamento Jovem Brasileiro no comportamento político dos egressos: análise da autopercepção dos jovens participantes. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.**, Brasília, n. 27, p. 139-189, Dez. 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522018000300139&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 dez. 2019.

MIGLIORIN, Cezar. O que é um coletivo. In: BRASIL, André. (Org.). Teia – 2002/2012. Belo Horizonte: Teia, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Introdução à metodologia de pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. - 8. ed. - São Paulo: Hucitec, 2004, p. 19-88.

MINELLA, Luzinete Simões. Medicina e feminização em universidades brasileiras: o gênero nas interseções. **Revista Estudos Feministas** [online], v. 25, n. 3, p. 1111-1128, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n3p1111>. Acesso em: 14 jan. 2020.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: História e Debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p.197-217, nov. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 de maio de 2018.

MOLINA, Rodrigo Sarruge. Estudantes lutando pela liberdade: a resistência e o combate à ditadura, Piracicaba/SP - 1964 a 1982. **Revista Brasileira de História da Educação** [online]. 2021, v. 21. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v21.2021.e156>. Acesso em: 15 dez. 2021.

MORAES, João Quartim de. A mobilização democrática e o desencadeamento da luta armada no Brasil em 1968: notas historiográficas e observações críticas. **Tempo soc.**, São Paulo, v.1, n. 2, p. 135-158, Dez. 1989. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20701989000200135&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 dez. 2020.

MORTADA, Samir Pérez. De jovem a estudante: apontamentos críticos. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 373-382, Dez. 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jul. 2020.

MÜLLER, Angélica. "Você me prende vivo, eu escapo morto": a comemoração da morte de estudantes na resistência contra o regime militar. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 31, n. 61, p. 167-184, 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882011000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 Jan. 2020.

MÜLLER, Angélica. O "acontecimento 1968" brasileiro: reflexões acerca de uma periodização da cultura de contestação estudantil. **Revista de História** (São Paulo) [online]. 2021, n. 180. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2021.168586>. Acesso em: 15 dez. 2021.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. – 1 ed. – São Paulo: Perspectivas, 2016.

OLIVEIRA, Daise Pires Silva de. **Política educacional das cotas, cultura institucional e discursos docentes da faculdade de Medicina/UFRJ**. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) - Rio de Janeiro, 2019.265 f.

PAGLIOSA, Fernando Luiz; DA ROS, Marco Aurélio. O relatório Flexner: para o bem e para o mal. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 4, p. 492-499, 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022008000400012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 Jan. 2019.

PAIXÃO, Marcelo. Memórias de uma luta inesquecível. **A Universidade do Brasil [Dossiê Afirmativo] As ações de inclusão e a democratização no acesso dos alunos mudam a cara da UFRJ**, v. 01, n. Dossiê Afirmativo ADUFRJ, p. 14–19, 2015. Disponível em: http://adufjrj.org.br/images/documentos/publicacoes/REVISTA_ADUFRJ_01_-_20.05.pdf. Acesso em: 10 jan. 2018.

PAREDES, Juan Pablo; VALENZUELA FUENTES, Katia. ¿No es la forma? La contribución político-cultural de las luchas estudiantiles a la emergencia del largo octubre chileno. **Última década.**, Santiago, v. 28, n. 54, p. 69-94, dic. 2020. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362020000200069&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 10 jan. 2021.

PENNA, Fernando. In: **Escola “Sem” Partido**. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Rio de Janeiro: UERJ, LLP, 144p, 2017.

PENSADO, Jaime M. “Utopian Dreams: A History of Student Activism in Latin America,” **ReVista: Harvard Review of Latin America** (Fall, 2012). Disponível em: <https://revista.drclas.harvard.edu/book/student-activism>. Acesso em: 20 nov. 2018.

PERES, Cristiane Martins; ANDRADE, Antônio dos Santos. Atividades extracurriculares: representações e vivências durante a formação médica. [s.l.]. 2005. Disponível em: http://stoa.usp.br/antandras/files/318/1474/Repres_alun_univ_ativ_extracurr.pdf. Acesso em: 5 jan. 2019.

PEREZ, Olívia Cristina. Relações entre coletivos com as Jornadas de Junho. **Opin. Publica**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 577-596, dez. 2019. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762019000300577&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 Jan. 2020.

PEREZ, Olívia Cristina; SOUZA, Bruno Mello. Coletivos universitários e o discurso de afastamento da política parlamentar. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/yJWCsH4YXhsXBTdgnWGwXfD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 Jan. 2021.

PERICÁS, Luiz Bernardo. Mariátegui e a questão da educação no Peru. **Lua Nova**, São Paulo, n. 68, p. 169-204, 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452006000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 dez. 2020.

PINTO, Hêider Aurélio. O Movimento Estudantil de Medicina e a transformação da Escola Médica. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 4, n. 7, p. 159-160, Ago. 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832000000200023&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 dez. 2020.

PIRES, Cidia Daniela de Oliveira; MELO, Cristina Maria Meira de. Gênese do movimento estudantil na Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (1947-1959). **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 437-443, set. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452008000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em 14 dez. 2020.

PIRES, Daise et al. Multiculturalismo e Política de Cotas na Medicina: Possíveis Articulações. In: **Atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências- XI ENPEC, 2017**, Florianópolis: ABRAPEC, 2017.

PITTS, Bryan. "O sangue da mocidade está correndo": a classe política e seus filhos enfrentam os militares em 1968. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 34, n. 67, p. 39-65, 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882014000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 Jan. 2020.

PÔRTO, Ana Carolina Carvalho de Araújo. **Quem são eles? Uma análise do perfil socioeconômico e racial dos estudantes de medicina da Universidade Federal Fluminense**. 2019. 87 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

RAMOS, Isabelle et al. Coletivos estudantis da Faculdade de Medicina da UFRJ: gênero, identidades e formação médica. In: **Atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências- XII ENPEC**. Natal: ABRAPEC, 2019.

RAGO, Elisabeth Juliska. A ruptura do mundo masculino da medicina: médicas brasileiras no século XIX. **cadernos pagu**, n. 15, p. 199-225, 2000.

REGO, Rhyan Meninea do. et al. O perfil atual do estudante de Medicina e sua repercussão na vivência do curso. **Pará Research Medical Journal**, Belém, Brasil, v. 2, n. 1-4, p. 22-30, 2018. Disponível em: <https://prmjournal.emnuvens.com.br/revista/article/view/101>. Acesso em: 15 dez. 2020.

REIS FILHO, Daniel Aarão. 1968: o curto ano de todos os desejos. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 25-35, Out. 1998. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20701998000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 dez. 2020.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RIFO, Mauricio. Movimiento estudiantil, sistema educativo y crisis política actual en Chile. **Polis**, Santiago, v. 12, n. 36, p. 223-240, dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682013000300010&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 15 dez. 2020.

RINK, Anita; HOURI, Mônica de Souza. Coletivos feministas e heterotopias: a educação não formal forjando transformações na educação superior. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de. (Org.). **Educação, poder, resistência e subjetividade: pensando com Foucault**. Florianópolis: Insular, 2019.

RIZZO, Tamiris Pereira. “Tudo que nós têm é nós”: lugares da negritude e práticas político-pedagógicas de coletivos negros na universidade. 2021. 304 f. Tese de doutorado – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

RODÓ, José Enrique. Ariel. Biblioteca Virtual Universal. 2003.

RODRÍGUEZ, Ileana. Hegemonía y dominio: Subalternidad, un significado flotante. In: Castro-Gómez, S. Et al. **Teorias sin disciplina**, 1998.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Mórula Editorial. Edição do Kindle. 2019.

SANDOVAL MOYA, Juan; CARVALLO GALLARDO, Valeria. Una generación «sin miedo»: análisis de discurso de jóvenes protagonistas del movimiento estudiantil chileno. **Ultima décad.**, Santiago, v. 27, n. 51, p. 225-257, jul. 2019. Disponível em http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362019000100225&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 15 dez. 2020.

SANFELICE, José Luís. O movimento civil-militar de 1964 e os intelectuais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 357-378, 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622008000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 Jan. 2020.

SARAIVA, Vânia Marquez. Coletivos feministas universitários e violência de gênero no centro-oeste e Distrito Federal. 2019. 127 f. Tese de doutorado – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 777-821.

SANTOS JÚNIOR, Claudio José dos. Coletivo Bee, luta LGBTT e saúde integral: diversidade sexual e de gênero no ambiente universitário. **Revista Eletrônica De Comunicação, Informação & Inovação Em Saúde**; 13(3): 634-646, 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Racismo no Brasil: Quando inclusão combina com exclusão. In: **Cidadania, um projeto em construção**: minorias, justiça e direitos. André Botelho, Lilia Moritz Schwarcz, (orgs.). — 1ª- ed. — São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SCHWARTZMAN, Simon. O Ensino Superior no Brasil: A Busca de Alternativas. **Revista Educação Brasileira/CRUB** - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, vol. 18, n. 37, 1996. p. 11-45.

SILVA, Jerto Cardoso da; GARCIA, Edna Linhares. Produção de subjetividade e construção do sujeito. **Barbaroi**, Santa Cruz do Sul, n. 35, p. 189-198, dez. 2011.

SILVA, Maria Laura Alves de Melo et al. Influência de Políticas de Ação Afirmativa no Perfil Sociodemográfico de Estudantes de Medicina de Universidade Brasileira. **Revista Brasileira de Educação Médica** [online], v. 42, n. 3, p. 36-48, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v42n3RB20170090r2>. Acesso em: 11 Jan. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como Artefato Social e Cultural. In: **Identidades terminais**. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Vozes: Petrópolis, 1996. p. 83-96.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma introdução as teorias de currículo. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA DREYER, Carmen; ROMERO OCAMPO, Javier. ¿Qué es un movimiento social fuerte?: conceptualizaciones de la noción de fortaleza y aplicación al caso del movimiento estudiantil 2002-2011 en Chile. **Ultima década.**, Santiago, v. 21, n. 38, p. 91-108, jul. 2013. Disponível em http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362013000100005&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 15 dez. 2020.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. UFRJ aprova punição aos fraudadores de cotas raciais. **Sindicato dos trabalhadores em educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. [Portal de notícias]. Acontece na UFRJ. 26 nov. 2020. Disponível em: <https://sintufrj.org.br/2020/11/ufrij-aprova-punicao-aos-fraudadores-de-cotas-raciais/>. Acesso em: 10 out. 2021.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. UFRJ apura fraude em cotas e cancela matrículas de 21

estudantes de medicina. **Sindicato dos trabalhadores em educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. [Portal de notícias]. Acontece na UFRJ. 01 fev. 2021. Disponível em: <https://sintufrj.org.br/2021/02/ufRJ-apura-fraude-em-cotas-e-cancela-matriculas-de-21-estudantes-de-medicina/>. Acesso em: 10 out. 2021.

SINGER, André. Brasil, junho de 2013, classes e ideologias cruzadas. **Novos estudos CEBRAP [online]**. 2013, n. 97, p. 23-40. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002013000300003>. Acesso em: 10 dez. 2020.

SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz de. et al. Identity Construction at Brazilian Public Universities in the Context of Recent Struggles and Policies. In: **17th Annual International Conference on Education**. Atenas: Atiner Conference Paper series No: EDU2015-1499, v. 1. p. 1-14, 2015.

SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz de. et al. Política de cotas, currículo e ensino: discursos e práticas em uma universidade pública. In: **Currículo, cultura, inclusão e diferenças - Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio luso brasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares**. Série. Organização: Márcia Angela da Silva Aguiar, José Augusto de Brito Pacheco e Geovana Mendonça Lunardi Mendes, [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, p. 465-472, 2017.

SOUZA, Joyce Maira de. Juventudes e expressões juvenis na contemporaneidade: Novos coletivos e identidades da categoria juvenil. Observatório da Juventude, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 59-70, 2018. Disponível em: [Juventudes e expressões juvenis na contemporaneidade: Novos coletivos e identidades da categoria juvenil | Estudos Interdisciplinares em Educação \(fatea.br\)](http://www.fatea.br/estudos-interdisciplinares-em-educacao/2018/06/15/juventudes-e-expressoes-juvenis-na-contemporaneidade). Acesso em: 20 jun. 2020.

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

SOUZA, Pedro Gomes Almeida de et al. Perfil Socioeconômico e Racial de Estudantes de Medicina em uma Universidade Pública do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação Médica [online]**, v. 44, n. 03, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.3-20190111>. Acesso em: 10 Jan. 2021.

TRONCOSO, Alberto delCastillo. Memória e representações: a fotografia e o movimento estudantil de 1968 no México. Rev. Bras. Hist., São Paulo, v. 33, n. 65, p. 85-109, 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882013000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 dez. 2020.

UFRJ. Congregação. **Ata**. 2004. Impresso.

UFRJ. **História**. Disponível em: <https://ufrj.br/aceso-a-informacao/institucional/historia/>. Acesso em: 19 Jun. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. SIGA - UFRJ. [s. d.]. Disponível em: <https://www.siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/ListaCursos.html>. Acesso em: 5 jul. 2018.

UFRJ. Resolução Consuni 15/2011. **Altera o Estatuto e o Regimento do Conselho Universitário da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em partes que dispõem sobre**

a **Reitoria**. 2011. Disponível em: <https://consuni.ufrj.br/images/Resolucoes/res15-11.pdf>. Acesso em 10 dez. 2020.

UFRJ. Resolução Consuni 24/2020. **Estabelece normas sobre o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos pretos e pardos visando, em especial, à efetivação do consubstanciado na Lei nº 12.711/2012**. 2020. Disponível em: [Resolucao_24_de_2020.pdf \(ufrj.br\)](#). Acesso em: 10 jan. 2021.

UFRJ. **PR7**. 2018. Disponível em: <http://politicasestudantis.ufrj.br/>. Acesso em: out. 2018.

UFRJ. **PR7. Relatório de atividades desenvolvidas Gestão 2015-2019**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2019. Disponível em: <http://politicasestudantis.ufrj.br/index.php/2017-04-28-17-36-23>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

VALLE, Maria Ribeiro do. 1968-2008: O Veja "Way of Life". **Intercom, Rev. Bras. Ciênc. Comun.**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 129-147, Dez. 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-58442012000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 Jan. 2020.

VALLE, Maria Ribeiro do. Müller, Angélica. O Movimento Estudantil na resistência à Ditadura Militar (1969-1979). **Revista Brasileira de História** [online], São Paulo, v. 37, n. 76, p. 193-196, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-93472017v37n76-10>. ISSN 1806-9347. Acesso em: 15 Jan. 2020.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. Educação popular como instrumento de reorientação das estratégias de controle das doenças infecciosas e parasitárias. **Cad. Saúde Pública**, vol. 14, p. 39-57, 1998.

VERAS, Renata Meira et al. Perfil Socioeconômico e Expectativa de Carreira dos Estudantes de Medicina da Universidade Federal da Bahia. **Revista Brasileira de Educação Médica** [online], v. 44, n. 2, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.2-20190208>. Acesso em: 10 jan. 2021.

VIEIRA, Beatriz de Moraes; VIEIRA, Rafael Barros. Intensidades, excepcionalidades e violência – as leis “modernizadoras” da educação no Brasil em 1968. **Rev. Direito Práx.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 1016-1053, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2179-89662018000201016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 Jan. 2020.

VIEIRA, Joaquim Edson et al. O Perfil do Aluno da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Vestibular Seleciona com Viés? **Revista Brasileira de Educação Médica** [online], v. 25, n. 03, pp. 68-72, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v25.3-009>. Acesso em: 15 Jan. 2020.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, 2012, p. 61-74.

WEINTRAUB critica Talíria Petrone: “Não existe povo negro, existe brasileiro de pele escura”. **Geledés**. [Portal de Notícias], 07 set. 2019. Em Pauta. Disponível em:

<https://www.geledes.org.br/weintraub-critica-taliria-petrone-nao-existe-povo-negro-existe-brasileiro-de-pele-escura/>. Acesso em: 10 out. 2019.

ZIBAS, Dagmar M. L.. "A Revolta dos Pingüins" e o novo pacto educacional chileno. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 199-220, ago. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 dez. 2020.