

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – POLÍTICAS PÚBLICAS

NEGRA SOU! POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E TRAJETÓRIAS
DE IDENTIDADE DE MULHERES NEGRAS NA UFG

ÉRIKA COSTA SILVA

Goiânia
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – POLÍTICAS PÚBLICAS

NEGRA SOU! POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E TRAJETÓRIAS
DE IDENTIDADE DE MULHERES NEGRAS NA UFG

ÉRIKA COSTA SILVA

Projeto de pesquisa apresentado como pré-requisito para aprovação na disciplina Trabalho Final de Curso 2, da Faculdade de Ciências Sociais.

Orientadora: Dr^a. Luciana de Oliveira Dias

Goiânia
2016

Negra sou! Políticas de Ações Afirmativas e Trajetórias
De Identidades de Mulheres Negras Na UFG

Érika Costa Silva

Prof.^a Dr.^a Luciana de Oliveira Dias (Orientadora)

Trabalho final de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Ciências Sociais com Habilitação em Políticas Públicas da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás.

Aprovado pela banca examinadora em _____ de _____ de _____.

Prof.^a Luciana de Oliveira Dias

Faculdade de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Goiás (UFG)

Prof.^a Dr.^a Flávia Matheus Rios

Faculdade de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Goiás (UFG)

Prof. Dr. Jean Tiago Baptista

Faculdade de Museologia, da Universidade Federal de Goiás (UFG)

Goiânia
2016

AGRADECIMENTOS

O encerramento de um ciclo é uma sensação maravilhosa. Ter conseguido concluir mais uma etapa. Mas, tenho plena consciência de que sozinha jamais teria conseguido chegar até aqui. Agradeço aos meus pais, Rozária e Edmilson, e a minha irmã Tayane, vocês são as minhas joias preciosas, a razão de eu não desistir, de acreditar que o amor existe sim, vocês são a prova disso! As irmãs de coração que fazem parte da nossa família Lucineide e Maria Eduarda, obrigado pelo carinho. A todas/os professoras/es, por toda aprendizagem proporcionada no decorrer desses anos. Aos amigos e amigas que tive oportunidade de conhecer e construir laços que são tão importantes para mim, agradeço a vocês pelas alegrias, tristezas e ansiedades compartilhadas. Agradeço também ao professor Jean Baptista, coordenador da Coordenadoria de Inclusão e Permanência, e a técnica administrativa Liliene Rabelo que me receberam com muito carinho no Espaço de Convivência. A todas/os estudantes que frequentam o Espaço de Convivência, como aprendi com vocês. As estudantes negras que se dispuseram a contribuir com esse trabalho, sou imensamente grata a vocês. À professora Dr^a. Luciana de Oliveira Dias por me orientar nesse trabalho, por me apoiar e compreender meus medos e ansiedades. Sou eternamente grata por todo apoio e dedicação dispensados a mim durante esses meses. Obrigada de coração!

Até que um dia que retrocedi, retrocedi

e que ia cair

Negra! Negra!Negra!Negra!

Negra! Negra!Negra!Negra!

Negra!Negra! Negra!Negra!

E daí?

E daí?

Negra!

Sim

Negra

Sou

Negra

Victória Santa Cruz

RESUMO

Esse trabalho busca compreender como as estudantes universitárias e negras podem constituir identidades no âmbito da Universidade Federal de Goiás. Sabemos que quando as universidades surgem no Brasil são formatadas para um grupo específico, deixando de fora dessa configuração a população negra e indígena. No final da década de 1990 o debate a respeito da implementação de medidas de reparação – denominada de Ações Afirmativas – torna-se forte, sendo uma demanda amplamente cobrada pelo movimento negro ao Estado brasileiro. Alguns marcos internacionais como a Conferência de Durban, que ocorreu no ano de 2001, avançam esse debate. Na UFG as ações afirmativas começam a ser implementadas no ano de 2003 através do Projeto Passagem do Meio, e no ano de 2008 com o Projeto UFGInclui. As ações afirmativas na instituição vão se reconfigurando de acordo com os marcos legais nacionais que foram aprovados nos últimos anos. Para buscar maior compreensão desse processo dedicamos a nossa atenção, especificamente, ao Espaço de Convivência, que é administrado pela Coordenação de Inclusão e Permanência (CIP), que constitui o universo empírico da pesquisa. A partir do Espaço de Convivência buscamos compreender como as estudantes universitárias negras constituem as identidades no âmbito da universidade, utilizando como recurso metodológico entrevistas em profundidade com roteiro semiestruturado. Consideramos para a nossa análise os estudos culturais e pós-coloniais, que concebem as identidades como formas plurais e processos contínuos. Dessa forma chegamos que os espaços como a família, a escola, o movimento social e a universidade podem interferir no processo de constituição identitária, e que essas identidades podem ressignificar elementos, expressando novas formas de identidades. Assim as Ações Afirmativas constituem um mecanismo fundamental não apenas para a democratização do ensino superior, como também possibilitam aos/as estudantes novas vivências que podem interferir nas constituições culturais e identitárias.

PALAVRAS-CHAVE: Ações Afirmativas, Identidades, Mulheres Negras.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	08
2. MULHERES NEGRAS E PROCESSOS IDENTITÁRIOS: POR UMA APROXIMAÇÃO TEÓRICA.....	13
2.1.Por uma compreensão de diáspora negra	13
2.2.Identidades e diferença em perspectiva teórica	16
2.3. Processos identitários observados	19
3. UMA ANÁLISE INSTITUCIONAL LEGAL E AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UFG	25
3.1.Breve histórico do marco legal para a construção de ações afirmativas na UFG ...	27
3.2.Inclusão e permanência e o Espaço de Convivência	35
3.3.Perfil das interlocutoras: conhecendo as estudantes negras e suas trajetórias.....	38
4. PERCEPÇÕES E OUTRAS VZES: O QUE PENSAM, PERCEBEM E DIZEM AS UNIVERSITÁRIAS NEGRAS DA UFG	42
4.1.Identidades,infância e escola	43
4.2.Ainda sobre as identidades e estética	51
4.3.Ações afirmativas na UFG e o Espaço de Convivência	56
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61
7. ANEXOS	66

1. INTRODUÇÃO

O título desta monografia foi inspirado pelo belo poema da compositora, coreógrafa e desenhista Vitória Santa Cruz, “Gritaram-me negra”¹. A escolha desse poema nos inspirou por ser uma afirmativa de “*empoderamento*” produzida por uma mulher negra, que relata um processo que se inicia com uma negação, um questionamento acerca da condição de ser negra. Mas a mulher negra do poema vai se recriando e chega um momento que não tem como mais negar, ela grita fortemente: Negra Sou!

Como o poema adianta, o tema da pesquisa é sobre a construção das identidades de estudantes negras da UFG. É necessário situarmos de que lugar surge o tema para essa monografia: enquanto mulher, negra e universitária, vivenciando distintas experiências, me senti instigada a compreender como “nós” mulheres negras estudantes constituímos nossas identidades em espaços como a universidade. É assim que germinou em mim esse interesse em estudar como a universidade tem interferido no processo de construção identitária para as mulheres negras e universitárias da UFG.

O recorte selecionado para a pesquisa toma como referencial as políticas de ações afirmativas. Dentre as ações afirmativas implementadas na UFG, selecionamos o Programa de Políticas de Ações Afirmativas e acompanhamento acadêmico da UFG e o Espaço de Convivência, como o universo empírico da pesquisa. As estudantes que foram entrevistadas são mulheres negras que ingressaram ao ensino superior através do Programa UFGInclui e que são usuárias do programa de acompanhamento, ou seja, que frequentam o Espaço de Convivência.

O recurso metodológico adotado para alcançarmos o nosso objetivo, foi a análise de documentos legais e jornais para construirmos o histórico institucional legal das ações afirmativas na UFG. Para compreendermos o processo de construção das identidades o recurso metodológico utilizado foi por meio de entrevistas em profundidade com roteiro semiestruturado², sendo gravado o áudio posteriormente transcrito e a realização de observação participante.

Como resultado da aplicação da metodologia foram totalizadas sete narrativas de trajetórias de vidas das interlocutoras que frequentam o Espaço de Convivência. Para a

¹Na seção dos Anexos consta o poema Gritaram-me Negra.

²Esse roteiro e o questionário de identificação constam na seção de anexos.

nossa análise foram consideradas cinco narrativas das estudantes negras. Esta seleção se deveu ao fato de serem as que estão por mais tempo na universidade, ou seja, tem uma experiência maior que as outras duas estudantes que ingressaram no ano de 2016 na universidade, portanto estão cursando ainda o primeiro período de faculdade. Das cinco estudantes entrevistadas, três são de comunidades quilombolas do Estado de Goiás, e duas são de outros Estados, Tocantins e Maranhão. As estudantes estão na faixa etária de 20 (vinte) anos de idade a 29 (vinte e nove) anos de idade. Todas elas tiveram a formação anterior ao acesso à universidade realizado na escola pública.

As entrevistas foram realizadas durante o período em que estive no Espaço de Convivência, entre os meses de abril à junho de 2016. A minha presença e a ação desenvolvida no espaço era orientada aos estudos. Ou seja, tanto eu quanto os/as estudantes que frequentam o Espaço de Convivência foi caracterizado pela necessidade de estudar. O Espaço de Convivência funciona de segunda-feira a sexta-feira das 09:30 (nove horas e trinta minutos) da manhã as 18:00 (dezoito horas) da tarde, possuindo uma pausa no horário de almoço das 12:00 (doze horas) as 13:00 (treze horas). O público que frequenta o Espaço de Convivência são estudantes cotistas – negros, indígenas, quilombolas – estudantes intercambistas dos países do continente africano e estudantes usuários/as do nome social. Durante o período que frequentei o espaço, tive a oportunidade de conviver não só com as estudantes entrevistadas, mas também, como os demais estudantes.

A experiência que tive durante os dias foi muito variada. Pude observar o número e a frequência das estudantes, uma média de 15 (quinze) a 20 (vinte) estudantes diariamente. A presença masculina indígena é mais marcante do que a feminina indígena. Quanto à presença feminina *versus* masculina, de modo geral, é muito variável. Os dias de atendimento de monitoria – principalmente de disciplinas da área de exatas – a presença é quase que igual entre os dois grupos, mas nos demais dias varia muito.

No Espaço de Convivência, geralmente os/as estudantes ficam sentados/as em uma mesa central ou na mesa com computadores. Então eu, durante o trabalho de campo, ficava sentada na mesa central lendo um livro ou fazendo alguma atividade relacionada ao meu curso de graduação. Como no Espaço de Convivência existe o princípio da interação entre os/as estudantes, logo começávamos a conversar, e assim eu fazia o convite a elas, se havia interesse em compor o quadro de interlocutoras para a pesquisa, cujo tema era a construção das identidades das mulheres negras.

Em todos os momentos em que utilizei essa estratégia; em que fiz o convite, em nenhuma dessas vezes eu recebi uma resposta negativa. Todas as estudantes que foram abordadas demonstraram interesse em narrar suas histórias, algumas consideraram muito interessante a proposta de uma entrevista em que elas iriam narrar sua trajetória com enfoque em processos de construção de suas.

Apenas uma entrevista aconteceu fora do Campus Samambaia da UFG, por causa da agenda da estudante, então combinamos de fazer a entrevista no local de trabalho dela, durante um período de pausa. As outras quatro entrevistas foram realizadas no âmbito da universidade, em um lugar sugerido para que ela se sentisse à vontade para conversar. Apenas uma estudante quis que a entrevista fosse dentro do Espaço de Convivência. As outras estudantes preferiam ficar em lugar mais tranquilo para que pudessemos dialogar melhor. Duas entrevistas foram realizadas no lado de fora do espaço, e uma ocorreu no pátio da Faculdade de Letras.

Não foi encontrada dificuldade no convite, porém na realização das entrevistas sim, devido à agenda das estudantes. Todas são estudantes que desenvolvem atividades de estudos intensos, e atividades extras como o estágio, monitoria, e sempre estiveram ocupadas. Foi difícil achar um tempo para conversarmos, mas assim que tinha disponibilidade a entrevista foi realizada. Cada uma das cinco entrevistas teve duração de cerca de vinte e sete minutos a trinta e seis minutos.

Existe um ideário e às vezes até mesmo algumas práticas na pesquisa empírica em que a relação com o “objeto” de pesquisa é fortemente mecanizada e distanciada, na tentativa de uma construção metodológica eficaz. Na minha condição de mulher negra, e por se tratar de um tema tão complexo e delicado, me possibilitou o desenvolvimento de uma postura humanizada com as estudantes, não entendo essa relação de forma mecanizada, mas pelo contrário. Tanto eu quanto as estudantes somos: estudantes universitárias e negras. Então essa condição de estar com os pares, provocou a minha aproximação com as estudantes de forma muito amistosa e agradável. Acredito que por estarmos na mesma condição enquanto sujeitos, a relação estabelecida não poderia ser intermediada de maneira diferente.

Os discursos são elemento fundamental na pesquisa, é por meio deles que arquitetamos um sistema de análise, eles fornecem elementos estruturais em que é possível constatar as afirmações identitárias. Clifford Geertz (1989) revela essa possibilidade através da análise do discurso, para ele a função de pesquisador consiste em:

Nossa dupla tarefa é descobrir as estruturas conceptuais que informam os atos dos nossos sujeitos, o “dito” no discurso social, e construir um sistema de análise em cujos termos o que é genérico a essas estruturas, o que pertence a elas e porque são o que são, se destacam contra outros determinantes do comportamento humano. (Geertz, 1989, p.37-38).

O discurso das cinco estudantes negras que a nossa análise da construção identitária foi formatada. Estabelecemos passado (infância) e presente (fase atual), uma espécie de uma antes e um depois, para analisarmos processos identitários. O referencial teórico que nos conduz são fortemente os estudos culturais e pós-coloniais. Esses estudos permitem entenderas identidades como processos plurais e múltiplos. Salientamos que as identidades são possíveis de mudanças por não serem fixas. O enfoque recai na dimensão sociocultural, sendo que as identidades são processos plurais, passíveis de análises por outras áreas do conhecimento. A presente pesquisa atenta-se apenas ao caráter sociocultural, a dimensão subjetiva, alertamos que a dimensão psicológica não se insere no quadro de análise.

No primeiro capítulo é feita uma discussão teórica sobre a diáspora negra, objetivando entender como toda uma cultura africana foi (re)constituída no continente americano, o que, por sua vez, aponta para a multiplicidade dessas culturas. Na seção seguinte é abordada identidade e diferença na perspectiva teórica, as definições dos conceitos. E este primeiro capítulo é finalizado com observações a algumas pesquisas que tematizaram os processos identitários.

No segundo capítulo apresentamos uma análise institucional legal das políticas de ações afirmativas implementadas na UFG. Traçamos um breve histórico desde as primeiras ações afirmativas aplicadas na UFG no ano de 2003 até as mais recentes medidas como a aprovação das cotas na pós-graduação. Durante esse processo alguns marcos legais no âmbito nacional foram aprovados, reconfigurando alguns programas das ações afirmativas da instituição em tela. Na seção seguinte fazemos uma descrição do Espaço de Convivência, do funcionamento, informando sobre os/as estudantes que frequentam o espaço, um pouco do cotidiano. E finalizamos apresentando um breve perfil traçado acerca das cinco interlocutoras.

No último capítulo as vozes das cinco estudantes são apresentadas hermeneuticamente, suas trajetórias são parcialmente descritas para que o trabalho fique mais polifônico. Destacamos a infância e a escola, enfatizando as lembranças que elas possuem dessa fase de suas vidas e como se percebiam no mundo. No segundo tópico

trabalhamos as identidades em uma relação com questões de estética e discutimos como as corporalidades, especificamente relacionadas ao cabelo, são acionadas nos instantes de constituição das identidades. E, ao final, discutimos sobre como as estudantes percebem as ações afirmativas e também o Espaço de Convivência.

Nas considerações finais apresentamos nossas observações acerca das identidades de mulheres negras consolidadas em lugares tais como a universidade. As estudantes que foram entrevistadas destacam, em certa medida, que há forte interferência desses lugares onde as vivências acontecem em suas identidades de mulheres negras. Finalmente, apresentamos como as políticas de ações afirmativas podem trazer ganhos não apenas quanto ao ensino e profissionalização, mas podem também ser mecanismos de valorização de culturas e de fortalecimento das identidades.

2.MULHERES NEGRAS E PROCESSOS IDENTITÁRIOS: POR UMA APROXIMAÇÃO TEÓRICA

Ao aceitarmos o desafio de abordarmos o processo de construção das identidades das mulheres negras no âmbito das universidades, fizemos a opção por realizar preliminarmente algumas reflexões sobre alguns aspectos históricos de como os povos africanos foram inseridos e como foram se constituindo culturalmente em um novo solo, a partir do período colonial.

Para darmos início a essa jornada intelectual, buscaremos um refinamento do conceito de diáspora negra, em um esforço de melhor compreender o que as teorias pós-coloniais dizem a respeito das identidades culturais. Estes dois pontos de partida se mostram fundamentais para compreendermos como as mulheres, negras e estudantes da Universidade Federal de Goiás constituíram e constituem as suas identidades.

2.1 Por uma compreensão de diáspora negra

Por vezes ao discutirmos a respeito da ascendência da população negra brasileira vem à memória o perverso início de como diversos grupos culturais africanos chegaram aqui, desde a longa viagem de África até o continente americano. Fazemos a opção aqui em realizar algumas reflexões sobre esse processo que marcou também a instauração da escravidão. O transatlântico foi o princípio das configurações culturais das populações negras brasileiras, como também de outros países que passaram pelo processo de colonização.

A ideia de um Atlântico Negro³ foi elaborada por Paul Gilroy (2001), autor que nos convoca a compreender toda uma complexa constituição cultural na diáspora negra. A diáspora negra, de acordo com este teórico, contempla a ideia de dispersão de grupos culturais do continente africano pelas demais regiões do mundo.

Na perspectiva de Gilroy, a cultura desses povos oriundos do continente africano foi vista por duas óticas: a *essencialista* que insistia em uma ontologia vernácula da

³ Paul Gilroy (2001, p.30) sugere duas recomendações ao leitor no prefácio de seu livro para compreendermos o Atlântico Negro, a primeira é que a “viagem marítima” possa desmistificar a noção de pureza racial e a segunda é que essa viagem é marcada pela uma mistura de idéias. O caráter da mistura é central para reflexionarmos a cultura negra não como uma forma única, mas múltiplas, formada por diversos elementos culturais.

comunidade negra dispersa pelo globo, defendida pelo viés do absolutismo nacionalista e do pan-africanismo. E a ótica do *posicionamento libertário*, que entende a formação cultural negra formada por vários elementos e estilos difundidos pelo local onde existem, conforme Gilroy:

O essencialismo de base ontológica é substituído por uma alternativa libertária, estratégica: a saturnal cultural que aguarda o fim de noções inocentes do tema negro essencial. Aqui, as qualidades polifônicas da expressão cultural negra constituem a principal consideração estética, e muitas vezes há uma fusão incômoda mas estimulante de técnicas e estilos modernistas e populistas (GILROY, 2001, p.87)

A polifonia cultural é exemplificada por Gilroy (2001,p.89) através da música negra, especificamente o *hip hop*, sendo uma combinação “das relações sociais do South Broux, onde a cultura jamaicana foi transplantada durante os anos de 1970 e criou novas raízes”. Dessa forma, é possível compreender que os grupos culturais africanos dispersos em terras estrangeiras puderam criar novos aspectos culturais na combinação de elementos de origem africana com elementos disponíveis nesse novo lugar.

Outra exemplificação de combinação de elementos pode ser encontrada na análise psiquiátrica desenvolvida por Frantz Fanon (2008), que estudou aprofundadamente o modo de socialização dos antilhanos no contexto colonial. Os antilhanos se constituíram a partir de uma perspectiva européia, na qual o colonizador inferiorizava o negro, e este, por sua vez, acabava por tentar se aproximar da brancura. Segundo o autor:

Nas Antilhas, o jovem negro que, na escola, não para de repetir “nossos pais, os gauleses”, identifica-se com o explorador, com o civilizador, com o branco que traz a verdade aos selvagens, uma verdade toda branca. Há uma identificação, isto é, o jovem negro adota subjetivamente uma atitude de branco. (FANON, 2008, p. 132).

Mesmo que a referida obra seja de um período diferente daquele analisado por Gilroy, Fanon também nos remete ao entendimento de que, no contexto colonial, a constituição das identidades dos colonizados passava por formas não passíveis de essencialização. Os antilhanos se identificavam na elaboração de vários elementos, entre os seus e os que eram transmitidos por seus pais, os “gauleses”. Na análise de Fanon pode ser identificado um conflito psicológico vivido pelos antilhanos em duas possibilidades de identidades e a existência do ser entre o negro ou de assumir atitudes do colonizador.

A partir desse ponto de vista não há como conceber as identidades negras de

maneira única ou marcadas pela ideia de pureza, como se existissem caracteres vernáculos do ser negro, mas atentar-se para o caráter híbrido, no qual a cultura negra vai sendo constituída em uma relação estabelecida com a cultura local. Stuart Hall (2009, p. 31), a partir da ideia de viagem e rota, aponta que o que os grupos culturais africanos não possuem é uma suposta pureza, até mesmo no seu percurso para o “Novo Mundo”, nesse trajeto as configurações identitárias já estariam por se alterar.

Para Stuart Hall (2009), as culturas da diáspora possuem uma multiplicidade em suas formas. Ao tratar da migração caribenha, ocorrida em 1948 para Grã-Bretanha, este autor aponta o caráter múltiplo das identidades, ao estarem em contato com outra cultura (britânica) os sujeitos se redefinem, reelaboram suas formas culturais. As identidades caribenas nesse contexto contavam com elementos de sua terra natal, mas também incorporavam novos elementos do contexto cultural em que estavam submetidas naquele momento. Assim sendo,

Na situação da diáspora as identidades se tornam múltiplas. Junto com os elos que as ligam a uma ilha de origem específica, há outras forças centrípetas: há a qualidade de “ser caribenho” [Wet-Indianness] que elas compartilham com outros migrantes do Caribe, (Georg Lamming afirmou uma vez que sua geração – e, incidentalmente, a minha – tornou-se “caribenha”, não no Caribe, mas em Londres!). (HALL, 2009, p. 27)

As identidades culturais gestadas em contextos de diáspora negra são construídas na presença e na relação estabelecida com o “outro”, no caso dos imigrantes caribenhos residentes na Grã-Bretanha. O que por sua vez culminou em uma reformulação e fortalecimento de “ser caribenho” perante os britânicos. É nesse novo lugar que esses grupos reivindicam suas identidades de maneira distinta da população local, a reivindicação de ser caribenho em Londres nos diz muito sobre isso, é na presença desse outro que o sujeito não pertencente à cultura local vai construir e negociar suas identidades.

A não apelação exigente de um enraizamento de uma localidade geográfica específica para as constituições identitárias é um aspecto acentuado por Gilroy (2001), por meio da análise que faz da trajetória biográfica e produção escrita de W.E.B Du Bois, utilizando o conceito do próprio de “dupla consciência” (p. 225). Gilroy lança a ideia de que a comunidade do Atlântico Negro experimentou um processo de desterritorialização. Desta forma, embora os sujeitos possam se identificar com África, o que a vida de um homem viajante como W.E.B Du Bois demonstra são processos de construções identitárias

a partir das experiências vivenciadas nesse outro lugar por onde ele transitava. Ainda que continue a se identificar com elementos da cultura africana, não pertence a ele, e vivencia as identidades nesse trânsito de viagens.

2.2. Identidades e diferença em perspectiva teórica

Ao levar em conta o processo da diáspora há de mencionar que o objetivo desse deslocamento, que foi a escravidão e a colonização. A colonização marcou o encontro de culturas diversas, com destaque para o encontro entre a cultura dos colonizadores e dos colonizados. A dinâmica que resultou de várias ocorrências históricas, de processos de independências das nações colonizadas, da revolução industrial e tecnológica, do avanço do capitalismo pelo mundo, entre tantas outras a Globalização, colocou a população mundial mais próxima umas das outras.

A ideia da diáspora apresenta um potencial para adiantar sobre a multiplicidade das identidades, desde períodos anteriores ao tempo presente. Na conjectura social atual o sujeito até pode ser portador de uma nacionalidade específica, mas apenas a sua origem nacional ou natal não o define por completo. Existem outras facetas, e pertencimentos, que o sujeito porta, como gênero, sexualidade, religião, pertencimento étnico-racial, entre outras. E são todas estas facetas articuladas dinamicamente que compõem e definem o próprio sujeito.

Ao teorizar a modernidade Antony Giddens (1991,p.69) afirma que há uma mudança do tempo e do espaço, é possível na modernidade localidades se aproximarem mesmo que distantes, a globalização ligou distâncias, ao passo que um acontecimento e uma região pode afetar demais áreas globais. Essas novas configurações alteram as relações sociais das sociedades que não são limitadas apenas ao seu espaço.

Assim, as identidades não estão “presas” a uma localização geográfica específica, embora existam os limites e fronteiras entre os países, isso não é um impedimento para as manifestações identitárias diversas em um mesmo território. Benedict Anderson (2008) define os Estados-nações como “comunidades imaginadas”, uma ideia construída que nos orienta no entendimento de uma nação, mas que não passa de uma imaginação. Para o autor, a nação é imaginada, pois “jamais conseguiremos conhecer todos os membros de uma nação, mas ainda assim teremos em mente que existe um elo que une todos esses membros” (ANDERSON, 2008, p.32).

Entendimentos como este, na modernidade, provocam mudanças na concepção das identidades. Sobre as identidades, Stuart Hall (2014) insiste em indicar o traço múltiplo das mesmas. Para este estudioso, a concepção de identidade foi sofrendo algumas alterações na constituição do mundo contemporâneo. Assim, chegamos em um tempo no qual não é mais possível entender “identidade” de maneira fixa e estável. Na contemporaneidade, o sujeito social, conforme vai sendo interpelado, vai produzindo – posicionando – identidades. Dessa forma, as identidades são deslocadas e móveis, podendo ser contraditórias e fragmentadas. De maneira que não são formas unificadas, fixas e imutáveis, mas sim processos contínuos, passíveis de mudança constante.

Homi K. Bhabha (2010) desprende elementos-chaves para a compreensão das identidades na atualidade no cenário pós-colonial, através da análise de alguns trechos do poema de um autor do contexto pós-colonial. Estes poemas são interpretados por Bhabha pela ótica de Frantz Fanon, que permite identificar o caráter híbrido na linguagem do poeta, uma mistura de elementos, que segundo o autor soa a voz do subalterno e indica o pós-colonial no poema.

Dessa forma, não é uma originalidade específica nas formas culturais que é perseguida, mas uma ambivalência das identidades culturais, que revela o caráter híbrido e fluído em suas expressões. Outro ponto-chave apresentado por Bhabha (2010,p.102) é o posicionamento das identidades na forma de denúncia, ele afirma que a partir do momento que grupos culturais marginalizados passam a posicionar suas identidades para denunciarem a opressão, estes o fazem não de forma homogeneizante, mas sim de maneira que anunciem a sua diferença.

Esse posicionamento é operado pelos investimentos nas identidades, o que requer dos sujeitos demandas, que Hall (2014) designa de política da identidade. As identidades são possíveis de serem afirmadas diante da diferença. Essa política muitas vezes surge na busca por reconhecimento ou na denúncia da opressão que grupos específicos possam estar submetidos, ou até mesmo na tentativa de valorização e respeito, uma reivindicação não pela igualdade, mas pelo respeito à diferença.

A diferença constitui um elemento primordial, chave para produção das identidades, segundo Kathryn Woodward (2012,p.13) as construções das identidades se constituem a partir do “outro”. É na relação estabelecida com o “outro” que as identidades são produzidas, sendo sublinhadas pela diferença.

De acordo com Woodward (2012) a diferença é materializada através dos sistemas

de representação, estes compõem um importante papel na construção das identidades, atribuímos significados as experiências sociais através do que os sistemas de representação – sistemas simbólicos – que nos concedem como resolução de significados a essas experiências. Nas palavras da autora:

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio dos sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de *exclusão social*. A identidade, pois não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença. (WOODWARD, 2012, p. 40).

Os sistemas de representação são importantes, pois são eles que informam aos sujeitos as possibilidades de elementos para a constituição identitária. Ao optarem por um determinado elemento simbólico, o sujeito exclui outras possibilidades. Por vezes podemos ter representações hegemônicas, os sujeitos ao optam por elementos contrários a essa lógica, constroem assim a diferença. Além da escolha de elementos, a corporalidade do sujeito assinala também uma diferença, quando esse corpo não está em conformidade com os padrões hegemônicos.

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2012,p.91) identidade e diferença estão interconectadas com os sistemas de representações, essa conexão com os sistemas de representação terminam por agregarem identidade e diferença aos sistemas de poder, partindo por essa ótica, quem detém o poder dos meios de representação, pode decretar qual modelo a ser adotado. Lembremos que nas relações e interações entre sujeitos, o poder experimenta uma alternância entre aqueles que o executam. (FOUCAULT, 1996).

Como a relação empreendida pelos sujeitos sociais mediante a diferença é intermediada pelas relações de poder e interligadas aos sistemas de representação, as relações sociais entre os sujeitos tornam-se muito complexas. Para Silva (2012) a escola constitui um dos meios de transmitir as representações sociais, nesse espaço crianças e adolescentes passam a conviver e interagir com a diferença, assim a questão do “outro” torna-se uma complicação na pedagogia do currículo, não podemos negligenciar essa questão, onde o “outro” sempre é o diferente, de acordo com ele:

É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não podem deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. (SILVA, 2012, p.97)

Há ainda mais um avanço ao nomear esse “outro” – que é marcado e carregado de

significações suturadas à noção de diferença. Conforme indica este teórico, o outro é sempre o diferente, e esse outro diferente e sempre “o outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente” (SILVA, 2012, p.97).

Tanto no contexto pós-colonial, quanto na contemporaneidade esses elementos se tornam fundamentais para a compreensão dos processos identitários. Os que essas teorias apresentam, nos levam a conceber as identidades como processos múltiplos e contínuos que se realizam através da diferença. Assim, é possível ao sujeito negociar diversos elementos nas afirmações identitárias, e a qualquer momento mudar o posicionamento identitário mediante a diferença, na relação estabelecida com o outro.

Essas conceituações são importantes por não configurarmos as identidades em uma suposta essência. As identidades, a partir dessas perspectivas, são plurais, cambiantes, híbridas e fluídas, o que nos permite considerar para as análises de maneira muito adequada as identidades constituídas pelas mulheres e negras na UFG a partir de suas experiências na universidade. Consideramos que não existe uma essência nas identidades construídas por elas, o que existe é uma multiplicidade de elementos que são negociados por elas próprias, havendo a possibilidade de mudança no posicionamento identitário adotado por elas.

2.3. Processos identitários observados

O horizonte teórico articulado na seção anterior nos direciona para a possibilidade de mudanças nas identidades, que não são fixas, podendo se alterar. Essas mudanças decorrem da alta plasticidade e multiplicidade que as caracteriza. Em um esforço para compreender esses processos identitários em movimento, apresentamos neste tópico, alguns estudos anteriormente realizados e que abordaram a temática das identidades, no que se refere a seus processos, constituições, multiplicidade, plasticidade e caracterizações.

Aníbal Quijano (2005) sintetizou o legado que a colonização influenciou nos processos históricos da América Latina como um todo, mesmo após a independência, de “colonialidade do poder”. O pensador latino americano entende como colonialidade do poder um novo tipo de racionalização presente nas relações culturais e econômicas que foram estabelecidas entre o Continente Europeu e a América Latina, esta que por sua vez aceita a colocação de um modelo europeu como o hegemônico.

O já mencionado nesta monografia, Frantz Fanon (2008) havia identificado que no contexto pós-colonial existe um modelo hegemônico a ser seguido. Ele realça que a população negra da Martinica erasocializada por um arranjo de inferioridade, sendo que suas identidades eram constituídas em relação ao "homem branco", que por sua vez era o modelo a ser adotado. Assim, o ser negro é concebido de forma muito negativa, não havendo vantagens em ser negro. A alternativa para esses sujeitos seria se aproximar da brancura seja por meio dos relacionamentos afetivos ou de uma construção cultural "branca", assumindo atitudes do colonizador.

Esses dois teóricos nos permitem compreender que essa inferioridade ainda é presente nas relações sociais contemporâneas de países que passaram pela colonização. O que vigora hoje são construções estereotipadas da história e memória dos negros que criam uma lógica na qual a figura do branco é tomada como "superior" em relação ao "negro". Todo este complexo pode ser visualizado ao observarmos as interações que acontecem no ambiente da escola. Para Ana Célia da Silva (2005) há nas práticas pedagógicas uma depreciação dos negros e de tudo o que lhes é atribuído, e, há também uma invisibilidade desses sujeitos nos livros didáticos que oculta histórias de todo um povo. Para as crianças negras que consomem esse material resta um sentimento de rejeição. Nas palavras da autora que estuda a representação dos negros nos livros didáticos:

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através dos estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes a desenvolver comportamentos de auto-rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e os valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações. (SILVA, 2005, p. 22)

A escola constitui um espaço pelo qual se passa por uma espécie de segunda etapa da socialização, sendo que a primeira etapa é experimentada no âmbito familiar. A fase escolar é marcada pela descoberta de outro mundo, de palavras, números, da natureza e da história. É um momento importante na vida de uma criança. Na grande maioria das vezes esse momento deveria ser marcado pela alegria e entusiasmo da descoberta pelo novo, porém para alguns sujeitos esse ambiente integra algumas violências. E mais que isso, o ambiente escolar tem colaborado para a institucionalização de preconceitos e discriminações, seja por meios mais diretos ou indiretos que perpetuam situações de privilégios.

Na sociedade como um todo, outros ambientes também pode ser compreendidos

como alimentadores de situações de preconceito e discriminação, mas a escola é emblemática. Na pesquisa realizada nos salões de cabeleireiros étnicos na cidade de Belo Horizonte, Nilma Lino Gomes (2003) nota nos relatos das pessoas entrevistadas que a lembrança do ambiente escolar é marcada de maneira muito negativa, por revelarem uma estética negra por meio de um viés no qual o racismo está sempre presente. De acordo com esta autora:

A escola aparece em vários depoimentos como um importante espaço no qual também se desenvolve o tenso processo de construção da identidade negra. Lamentavelmente, na maioria das vezes, a instituição escolar aparece nas lembranças dos depoentes reforçando estereótipos e representações negativas sobre o negro e o seu padrão estético. (GOMES, 2003, p.173)

Enquanto a escola fornece elementos negativos para os sujeitos, há outros espaços em que se pode vivenciar as identidades negras de maneira mais positiva. A pesquisa de Gomes (2003) revela que as pessoas negras passam ressignificar positivamente as identidades em outros espaços, como nos "salões cabeleireiros étnicos". Para a pesquisadora, o processo de construção das identidades negras positiva das ocorre nesse tipo de espaço porque neles é possibilitado o debate, a afirmação, a negação e a problematização dos elementos relativos aos pertencimentos. Assim, naqueles espaços os sujeitos negros podem recriar, negociar e ressignificar suas identidades.

Os salões étnicos apresentam, no seu interior e na sua constituição, todas as tensões e ambiguidades que envolvem a construção da identidade negra no Brasil. Porém, não é só isso. Eles se destacam como espaços de resistência. Revelam-se como algo muito além de microempresas ou lugares de "embranquecimento", como julgam algumas pessoas. Eles são espaços da comunidade negra. As pessoas que por ali circulam e as que ali trabalham enfrentam, cotidianamente, o desafio de "lidar" com questões concernentes à construção da identidade negra. Nesses espaços a identidade negra, enquanto processo, é problematizada, discutida, afirmada, negada, encoberta, rejeitada, aceita, ressignificada e recriada. Tudo isso acontece ao mesmo tempo e, nesse sentido, os salões étnicos nos colocam no cerne das tensões e também das possibilidades de recriação vividas por homens, mulheres, crianças e adolescentes, jovens e adultos negros. (GOMES, 2003, p.179)

A análise psicossocial do cotidiano de uma mulher negra, Ricardo Franklin Ferreira e Amilton Carlos Camargo (2011) apontam que no processo de construção identitário espaços como a escola, igreja, trabalho e o silêncio familiar em trabalhar a questão racial formam no indivíduo um aspecto de inferioridade. Mas, esse processo pode ser ressignificado em outros espaços, como podemos verificar no excerto, resultante de uma

pesquisa, a seguir.

Assim, Lúcia não está só, ela agora tem interlocutores que lhe favorecem o resgate de suas matrizes. Através do grupo de literatura negra, passa a inserir em um mundo completamente novo. Sente-se transformada através das relações pessoais e passa a ter objetivos comuns ao do novo grupo. Sente-se inserida, participante acolhida. (FERREIRA; CAMARGO, 2011, p. 384)

A partir de outro exemplo, a teórica feminista Jayne Ifekwunigwe (2012) em sua pesquisa realizada com mulheres que possuíam duas origens de nacionalidade (mães européias e pais africanos), em Bristol, Inglaterra, constatou os conflitos identitários para as mulheres negras do contexto pós-colonial. O processo de construção das identidades para aquelas mulheres foi marcado pela dúvida e pela dor, havia fases em que elas se consideravam como mulheres brancas – devido à nacionalidade da mãe e a cultura materna experimentada por elas. E havia fases em que essa identificação entrava em choque com a cultura paterna, e por muitas vezes elas rejeitavam a si mesmas, não querendo ser a imagem que “reflete no espelho”. Mas chegavam momentos de decisão e elas se reconheciam, afinal “o espelho fala”, e elas se afirmavam como mulheres negras e também como descendentes européias.

Tanto a dificuldade de reconhecimento, quanto o pertencimento racial também esteve presente em outra pesquisa de Nilma Lino Gomes (2000) sobre a construção das identidades de professoras negras. Nessa pesquisa a principal constatação foi a dificuldade na afirmação das identidades pelas professoras negras. Dentre as entrevistadas, um pequeno número se identificou como negra, sendo que as demais se autodenominaram a partir do uso de termos que não fazem referência ao pertencimento racial, como “morena”, por exemplo. Para a pesquisadora supracitada, essa denominação diferenciada não significa que aquelas mulheres não tivessem consciência de seu pertencimento racial, mas que elas apenas não expressavam esse pertencimento.

Esse estudo aponta para uma complexidade no fato de algumas mulheres da pesquisa não declarar o seu pertencimento racial com uma linguagem politizada. Lembremos que os termos “morena-escura, moreninha, mulata” podem ser reconhecidos como diluidores de uma negritude e preferidos em uma sociedade racista. Tendencialmente houve uma tentativa de não assumir a negritude, pois no imaginário social a ideia de “morena” ou “mulata” pode ser melhor aceita, já que distancia hipoteticamente o sujeito do estigma negro. Mas, para Gomes (2000) isso não significa que elas não reconheçam o seu

pertencimento.

Nos remetemos aqui ao que Luciana de Oliveira Dias (2014) destaca ao discutir políticas de ações afirmativas no Brasil. A autora afirma que ainda que tenham ocorrido intensos processos de miscigenação durante a longa história do país, é possível saber quem é negro no Brasil. Os sujeitos negros apresentam pleno conhecimento de seu pertencimento, da mesma forma que os outros sujeitos reconhecem aqueles que são negros. No instante em que os negros, na luta que travam contra o racismo, ressignificam as negatividades de seu pertencimento, identidades “positivadas” são constituídas. As identidades negras ressignificadas e positivadas são, da perspectiva da antropóloga, um instrumento de luta contra o racismo e também uma política de identidade.

A luta contra o racismo por meio da identidade é também apresentada por Sales Augusto dos Santos (2007) na análise das primeiras ações afirmativas implementadas na UFG, o Projeto Passagem do Meio, de acordo com o autor a implementação do projeto reforçou positivamente a identidade dos bolsistas, como também impulsionou eles a engajarem-se na mobilização para a construção de ações afirmativas na universidade. Esse sociólogo descreve que

Embora metade dos bolsistas entrevistados tenha se auto-classificado nos questionários como parda e outra metade como preta, a discussão da questão racial pelos participantes do Passagem do Meio proporcionou mudanças na identidade racial de muitos dos integrantes deste projeto. Alguns redefiniram a sua identidade racial enquanto outros passaram a valorizar positivamente o fato de serem negros, elevando a auto-estima de forma inexorável [...] Essas mudanças não ocorreram somente de uma perspectiva individual de redefinição da identidade racial, de elevação da auto-estima. O projeto Passagem do Meio também proporcionou a mudança do ponto de vista dos bolsistas quanto às relações raciais na sociedade brasileira. Analisando a própria trajetória de vida individual, muito bolsistas perceberam e compreenderam uma histórica discriminação que não era individualizada, mas contra o grupo racial negro ao qual pertencem. A inserção nesse projeto indicou para os participantes que a discriminação pode e dever ser combatida não só a partir de comportamentos individuais, mas principalmente coletivamente, por meio de políticas públicas. (SANTOS, 2007, p. 270-272)

Enfim, evidenciado está que as discussões teóricas, bem como as pesquisas aqui demonstradas ajudam a analisar os processos identitários ativados pelas estudantes negras da UFG que foram entrevistadas para a realização da pesquisa que subsidiou esta monografia. As interlocutoras da nossa pesquisa indicaram a importância da identidade positivada, da estética negra e da valorização cultural atrelada ao povo negro. Elas reforçaram constantemente a importância das suas identidades afirmadas no âmbito da

universidade. Sobre estes pontos, e seus relatos, discutiremos com mais vagar e profundidade no Capítulo 3 desta monografia.

3.UMA ANÁLISE INSTITUCIONAL LEGAL E AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFG

A análise sociológica da sociedade de classes que se instaurava em São Paulo na pós-abolição realizada por Florestan Fernandes (1964) revela substituição da mão-de-obra dos libertos negros em função do processo de imigração europeia ocorrida naquele período, segundo o autor:

Assim mesmo, onde estes agentes apareceram (como aconteceu em São Paulo e no extremo sul), em consequência da imigração, em plena escravidão os libertos foram gradualmente substituídos e eliminados pelo concorrente branco. São das, pois, as questões que se colocam: a da aptidão, adquirida pelo negro ou pelo mulato, para enfrentarem como êxito a universalização do trabalho livre, e a da sua capacidade sócio-dinâmica de agir segundo os modelos de organização do comportamento, da personalidade ou das instituições impostos pela ordem social competitiva. (FERNANDES, 1964, p.67-68).

O processo abolicionista promoveu a libertação do modelo de escravidão, mas deixou toda uma população negra desamparada na inserção social do novo modelo econômico que o Brasil iria passar nos séculos seguintes. Não considerando apenas o legado escravista, Carlos Hasenbalg (1979) identifica as desigualdades sociais entre negros e brancos como resultado da ideologia racista institucionalizada que impedia a mobilidade social da população negra, para este teórico a população branca tornava-se beneficiária da ordem social estabelecida por essa ideologia que colocava a população negra numa situação de inferioridade ao acesso de bens e serviços, de acordo com Hasenbalg:

Em suma, a raça, como traço fenotípico historicamente elaborado, é um dos critérios mais relevantes que regulam os mecanismos de recrutamento para ocupar posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social. Apesar de suas diferentes formas (através do tempo e do espaço), o racismo caracteriza todas as sociedades capitalistas multi-raciais contemporâneas. Como ideologia e como conjunto de práticas cuja eficácia estrutural manifesta-se numa divisão racial do trabalho, o racismo é mais do que um reflexo epifenomênico da estrutura econômica ou um instrumento conspiratório usado pelas classes dominantes para dividir os trabalhadores. Sua persistência histórica não deveria ser explicada como mero legado do passado mas como servindo aos complexos e diversificados interesses do grupo racialmente supraordenado no presente. (HASEBALG, 1979, p.118)

Um estudo mais recente é a análise histórica de Delton Felipe (2015) sobre a educação na formação do Estado moderno brasileiro durante os séculos XIX e XX, que identificou a marginalização da população negra a partir do processo de imigração europeia, o que resultou na exclusão desse grupo no acesso à educação básica no período,

ocasionando reflexos para o presente.

As desigualdades sociais historicamente submeteram a população negra, e também a indígena. As corporalidades e atributos culturais que especificam esses dois grupos foram tomados como elementos provocadores da discriminação em diversos campos da vida social. Da mesma forma, foi erigida uma dificuldade no acesso aos direitos e serviços para negros e indígenas no Brasil em decorrência das diferenças tornadas desigualdades (DIAS, 2014). Em contextos como estes, surgem pautas por medidas reparatórias de discriminações étnico-raciais sofridas por esses dois grupos. Para Flávia Piovesan (2008) é necessária a criação de mecanismos políticos que possam dar conta da eliminação da discriminação, não apenas com medidas punitivas, mas com políticas compensatórias, que possam incluir grupos marginalmente excluídos, as políticas compensatórias tendem a combater a discriminação por meio da inclusão:

Faz necessário combinar a proibição da discriminação com políticas compensatórias que acelerem a igualdade enquanto processo. Isto é, para assegurar a igualdade não basta apenas proibir a discriminação, mediante a legislação repressiva. São essenciais as estratégias promocionais capazes de estimular a inserção e inclusão de grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais. Com efeito, a igualdade e a discriminação pairam sob o binômio inclusão-exclusão. Enquanto a igualdade pressupõe formas de inclusão social, a discriminação implica a violenta exclusão e intolerância à diferença e à diversidade. O que se percebe é que a proibição da exclusão em si mesma, não resulta automaticamente na inclusão. Logo não é suficiente produzir a exclusão, quando o que se pretende é garantir a igualdade de fato, com a efetiva inclusão social de grupos que sofreram e sofrem um consistente padrão de violência e discriminação. (PIOVESAN, 2008, p.890).

A demanda por ações afirmativas para grupos específicos é um instrumento de reparação e inclusão social, principalmente a população negra e para povos indígenas. A população negra esteve excluída na pós-abolição de uma inserção efetiva, o que a colocou em uma concorrência desleal com a população branca. Já os povos indígenas que também possuíam um longo histórico, desde a colonização, foram alocados em uma posição extremamente marginal. Somente mais tarde, as ações afirmativas surgem como mecanismos de inclusão social de sujeitos excluídos e marginalizados por sua diferença.

Neste capítulo abordamos as políticas de ações afirmativas no Ensino Superior, especificamente na instituição que constituiu o universo empírico da pesquisa, a UFG. Apresentamos como as políticas de ações afirmativas surgiram na esfera nacional até consolidação das ações afirmativas na UFG. E nos detemos em descrever o Espaço de Convivência, como importante espaço de convívio para estudantes negras da UFG.

Evidenciamos ainda um perfil das cinco estudantes negras que se constituíram as interlocutoras nesta pesquisa.

3.1. Breve histórico do marco legal para a construção de ações afirmativas na UFG

As demandas sociais para a para a construção de ações afirmativas na agenda nacional de acordo com Márcia Lima (2010) não é recente, mas esse debate para autora teve dois momentos expressivos:

A partir da segunda metade da década de 1990 acelera-se um processo de mudanças acerca das questões raciais, marcado fortemente por uma aproximação do Movimento Negro e o Estado brasileiro. É a partir deste momento que as reivindicações por ações mais concretas para o enfrentamento das desigualdades raciais começam a ser cobradas. Dois acontecimentos – um de âmbito nacional e outro, internacional – são destacados consensualmente pelos estudiosos do tema como momentos importantes desse processo: a Marcha Zumbi de Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 1995, ano de comemoração do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares, e a Conferência de Durban, em 2001. (LIMA, 2010, p.79).

A Organização das Nações Unidas (ONU), desde a sua criação já haviam promovido algumas conferências e convenções internacionais para discutir soluções de problemas globais. Para a J.A Lindgren Alves (2002,p.219) a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata de Durban – realizada em Agosto de 2001 na África do Sul – foi uma das mais significativas conferências mundiais, por promover o debate sobre vários temas, ao mesmo tempo resultou em “documentos que trazem novos conceitos e compromissos importantes, particularmente para o combate ao racismo estrutural”.

O documento aprovado em Durban tratava de diversas medidas a serem implementadas no combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, cada Estado-nação ficou responsável em adotar essas medidas. A declaração versa por medidas em vários aspectos, entre eles podemos destacar ações específicas para educação, tais como:

123. Insta os Estados a:

- (a) Adotarem e implementarem leis que proíbam a discriminação baseada em raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica em todos os níveis de educação, tanto formal quanto informal;
- (b) Tomarem todas as medidas necessárias para eliminar os obstáculos que limitam o acesso de crianças à educação;

- (c) Assegurarem que todas as crianças tenham acesso, sem discriminação, à educação de boa qualidade;
- (d) Estabelecerem e implementarem métodos padronizados para medir e acompanhar o desempenho educacional de crianças e jovens em desvantagem;
- (e) Comprometerem recursos para eliminar, onde existam, desigualdades nos rendimentos educacionais para jovens e crianças;
- (f) Apoiarem os esforços que assegurem ambiente escolar seguro, livre da violência e de assédio motivados por racismo, discriminação racial, xenofobia, e intolerância correlata, e a
- (g) Consideraram o estabelecimento de programas de assistência financeiradesenhados para capacitartodos os estudantes, independentesda raça, cor, descendência, origem étnica ou nacional a freqüentarem instituições educacionais de ensino superior; (DECLARAÇÃO DE DURBAN, 2001, p.72)

José Jorge de Carvalho (2005) afirma que o Brasil esteve bastante envolvido para a participação dessa conferência, e que naquela ocasião já tinha alguns estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que revelavam os números alarmantes quanto às desigualdades no acesso da população negra às universidades públicas, bem como também propostas de ações afirmativas no Relatório do Ministério da Justiça, que foi coletada pelo Comitê Nacional para a participação do evento.

Luciana de Oliveira Dias (2014) e Nilma Lino Gomes (2014) também reconhecem que o Movimento Negro foi um protagonista fundamentalmente importante na luta em combate ao racismo em todos os setores da sociedade, e, em especial no campo educacional, essa pauta esteve sempre presente nos movimentos negros tanto da América Latina como do Brasil.

Nesse contexto, as várias organizações negras no Brasil e nos vários países da América Latina constroem demandas específicas para a educação, as quais nem sempre são incluídas nas políticas educacionais. Estas podem ser percebidas desde a ênfase dada pelas primeiras organizações negras do século XX à aprendizagem da leitura e da escrita, até ao debate atual sobre as ações afirmativas na educação superior. (GOMES, 2014, p.134).

O início do Século XXI é marcado por esse debate, que não podia mais esperar, sob pena de se manter atrasado, sobre a implementação por políticas de reparação a população negra era algo mais que urgente. O Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa – GEMAA, (2013) constata que algumas universidades nesse período já adotavam as políticas de ações afirmativas, de forma específica, de acordo com as demandas existentes regionalmente.

A UFG era uma dessas universidades, que carecia de efetivação das ações

afirmativas. Conforme afirma a coordenadora da Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAAF), professora Luciene Dias: “as ações afirmativas começaram com o Projeto Passagem do Meio, a cerca de dez anos na Faculdade de Ciências Sociais (FCS)” (JORNAL UFG, 2014, p.3).

O Projeto Passagem do Meio estava vinculado ao Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira (PPCOR), do Laboratório de Políticas Públicas (LPP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), esse programa era financiado pela Fundação Ford. De acordo com Sales Augusto dos Santos (2007, p.263) o projeto surgiu na UFG a partir da demanda de três estudantes na época, que ao saberem do PPCOR procuraram alguns professores para propor a do projeto de ações afirmativas naquele momento.

O projeto consistia em oferecer bolsas e capacitar os estudantes negros para concorrerem a outros programas existentes na UFG, como a Iniciação Científica, Programa Especial de Treinamento (PET) e a Monitoria, inserindo esses estudantes na vida acadêmica e preparando para futuramente concorrerem aos processos de pós-graduação (SANTOS, 2007). Evidenciamos que a orientadora desta monografia foi bolsista do Passagem do Meio, tendo sido a primeira a ingressar na pós-graduação *strictu-sensu*, em nível de mestrado, na Universidade de Brasília.

Por meio da realização do Projeto Passagem do Meio, abriu-se todo um debate sobre a urgência das ações afirmativas. A consolidação de políticas de ações afirmativas na UFG se concretizou no ano de 2008 através da criação do Projeto UFGInclui, que fora aprovado pelo Conselho Universitário (CONSUNI). O programa dispõe sobre a política de inclusão social de estudantes de escola pública, indígenas, negras(os) e quilombolas (CONSUNI N° 29/2008).

Conforme essa a Resolução do CONSUNI N° 29/2008, a UFG até aquela ocasião possuía um quadro de ações de inclusão social direcionadas em dois eixos, o primeiro designa a criação de cursos de Graduação para setores específicos como (p.9):

- Graduação em Licenciatura Intercultural para os povos indígenas da região Araguaia e Tocantins;
- Graduação em Direito para beneficiário da Reforma Agrária;
- Graduação em Pedagogia-Licenciatura para Educadores do Campo.

O segundo eixo estabelece a política de permanência dos estudantes de baixa renda com as seguintes ações (p.9-11):

- Política de permanência dos estudantes de baixa renda;

- Programa de Bolsas alimentação;
- Programa de Bolsas de Monitoria;
- Programa Institucional de Iniciação Científica;
- Programa de Bolsas de Licenciatura;
- Programa de Bolsas de Extensão e Cultura;
- Programa de Bolsa Permanência;
- Programa de Bolsas de estágio;
- Creche;
- Moradia Estudantil;
- Serviço Odontológico;
- Programa Saudavelmente;
- Restaurante Universitário;
- Programa de Concessão de passagens para Alunos da Graduação.

Esse quadro de ações estava relacionado com a reforma que as universidades públicas estavam passando através da reestruturação normatizada com o Decreto de Lei nº 6.096 de 24 de Abril de 2007 – instaura o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Dois depois as políticas de assistência estudantil passa a ser regulamentada pelo Decreto de Lei nº 7.234 de 19 de Julho de 2010 – que dispõe a respeito do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Porém a inclusão social implementada ainda não visava sobre a ampliação ao acesso á universidade para grupos que estavam excluídos desse processo.

O Programa UFGInclui surge com um formato distinto dos demais programas institucionalizados, o programa passou a integrar as ações afirmativas específicas para os grupos indígenas, negros e quilombolas, na busca por um acesso democrático ao Ensino Superior. Dos cinco objetivos do programa, três são peculiares para esses grupos:

1. democratizar gradativamente o acesso á Universidade Federal de Goiás, por meio de uma política de ações afirmativas que contemple o acesso e a permanência de alunos provenientes de escolas públicas, negros provenientes de escolas públicas, indígenas e negros quilombolas;
3. criar mecanismos de ampliação do ingresso e da permanência na UFG, dos estudantes que cursaram integralmente os últimos dois anos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escolas públicas;
4. acompanhar a trajetória dos estudantes que ingressarem por meio do UFGInclui, com vistas a fornecer apoio institucional para o seu bom desempenho acadêmico. (CONSUNI N° 29/2008, p.12).

Ampliação do acesso a grupos específicos determinava que das vagas disponibilizadas no processo seletivo do vestibular (no caso do ano de 2009) deveria ser destinada aos grupos específicos e quando necessário deveria crescer quando houvesse demanda 01 vaga para as categorias indígena e quilombola:

- 1) do total de vagas oferecidas em cada curso da UFG, 10% (dez por cento) sejam ocupadas, em 2009, por estudantes oriundos de escolas públicas (últimos dois anos do ensino fundamental e os 3 anos do ensino médio), independentemente de cor/raça. Esse percentual será reavaliado para o processo seletivo de 2010, após análise da repercussão da meta estabelecida para o processo de 2009;
- 2) do total de vagas oferecidas em cada curso da UFG, 10% (dez por cento) sejam ocupadas, em 2009, por estudantes declarados negros passíveis de sofrerem discriminação racial, oriundos de escolas públicas (últimos dois anos do ensino fundamental e os 3 anos do ensino médio);
- 3) crescer, quando houver demanda, 1 (uma) vaga em cada curso da UFG para serem disputadas por indígenas que se inscreveram para estas vagas especiais (o indígena deverá apresentar documento que comprove esta condição, emitido por comunidade indígena reconhecida oficialmente);
- 4) crescer, quando houver demanda, 1 (uma) vaga em cada curso da UFG para serem disputadas por negros quilombolas que se inscreveram para estas vagas especiais (o negro quilombola deverá apresentar documento que comprove esta condição, emitido por comunidade quilombola reconhecida oficialmente). (CONSUNI Nº 29/2008, p.15-16).

A resolução determinava ainda algumas ações a serem realizadas em duas modalidades, ações anteriores ao processo de entrada do ingresso, ações no processo de ingresso e ações posteriores à entrada do ingresso, entre essas medidas podemos destacar:

- Ampliar o número de isenções das taxas de inscrições dos processos seletivos do vestibular (CONSUNI Nº 29/2008, p.13);
- Aproveitamento da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para a convocação da segunda etapa do vestibular (CONSUNI Nº 29/2008, p.16);
- Promover a divulgação do Programa UFGInclui às comunidades indígenas e quilombolas (CONSUNI Nº 29/2008, p.19).
- Promover projetos específicos que busquem atender a demandas no processo de aprendizagem (CONSUNI Nº 29/2008, p.20);

Em novembro de 2010 essa resolução foi alterada para a inclusão de mais um grupo, a resolução CONSUNI Nº 20/2010 passa a incluir reserva de 15 vagas do Curso de Letras – Libras para os candidatos surdos. Das ações a serem efetivadas determinava mecanismos para divulgação e o processo seletivo do vestibular buscava atender as

especificidades dos candidatos com uma prova filmada e projetada em Libras (CONSUNI Nº 20/2010, p.17).

No ano de 2010 é aprovada a Lei de nº 12.288 que cria o Estatuto da Igualdade Racial:

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos e individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. (Lei 12.288, 2010)

A Lei de nº 12.288 dispõe de medidas de proteção e combate a discriminação racial em vários aspectos da vida social como saúde, cultura, esporte e lazer, religião, moradia, trabalho, dos meios de comunicação. Também cria um órgão específico o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir):

Art. 47. É instituído o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir) como forma de organização e de articulação voltadas à implementação do conjunto de políticas e serviços destinados a superar as desigualdades étnicas existentes no País, prestados pelo poder público federal. (Lei 12.288, 2010).

Além disso, essa já adiantava a respeito da implementação de ações afirmativas na esfera educacional (apesar de não especificar de qual modo), conforme o artigo décimo quinto da seção dois informa que o “Poder público adotará programas de ações afirmativas (Lei 12.288, 2010).

Mas o marco nacional ocorreu no dia 29 de agosto de 2012 que foi sancionada a Lei 12.711 que determina a respeito do ingresso nas universidades federal instituições federais de ensino técnico e médio. Essa lei torna obrigatória a reserva de no mínimo 50% das vagas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico e médio para estudantes oriundos de escola pública e auto-declarados pretos, pardos, indígenas.

Art.3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas por curso e turno, por auto-declarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (Lei 12.711, 2012).

Essa mudança no contexto nacional não provocou o fim do Programa UFGInclui, mas uma alteração na sua aplicação, os grupos a serem contemplados com o programa serão os indígenas, quilombolas e os candidatos surdos, de acordo com o CONSUNI Nº

31/2012:

I – acréscimo, quando houver demanda, de uma (1) vaga em cada curso de graduação da UFG para serem disputadas por indígenas oriundos de escolas públicas (3 anos de ensino médio) que se inscreverem para estas vagas especiais. O indígena deverá apresentar documento que comprove esta condição segundo exigido em edital;

II – acréscimo, quando houver demanda, de uma (1) vaga em cada curso de graduação da UFG para serem disputadas por quilombolas oriundos de escolas públicas (3 anos de ensino médio) que se inscreverem para estas vagas especiais. O negro quilombola deverá apresentar documento que comprove esta condição segundo exigido em edital;

III – do total de vagas oferecidas no curso de graduação em Letras: Libras, quinze (15) serão destinadas a candidatos surdos, os quais serão submetidos a processo seletivo especial. (CONSUNI Nº 31/2012, p.1).

O segundo semestre do ano de 2014 ocorre o último processo seletivo de vestibular da UFG, o Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC) aprovam e regulamenta a adesão integral do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) como mecanismo de acesso, substituindo o modelo de vestibular tradicional:

Art. 1º A Universidade Federal de Goiás passa a utilizar integralmente o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) como processo de seleção para ingresso nos cursos de graduação presenciais, a partir de 2015/1. (CEPEC Nº 1278/2014, p.1).

Além dessas medidas de mudanças no processo de ingresso, surgiu a necessidade de mecanismos específicos para os estudantes contemplados com as ações afirmativas, assim houve a mobilização de coletivos na UFG que articularam a possibilidade de criação de uma coordenadoria específica. Nas palavras da professora Luciene Dias foi através dessa configuração que surge a Coordenadorias de Ações Afirmativas (CAAF), sendo que

Ela surgiu de um coletivo dentro da universidade, tendo como participantes diversos núcleos de pesquisa, de estudo, professores e professoras negras e pessoas que passaram pela universidade não como cotistas, porque isso não existia. Esse coletivo realizou uma série de reuniões para tentar instituir uma proposta. Quando foi aberto o processo eleitoral para escolha do novo reitor da UFG, em 2013, membros desse coletivo, o qual também faço parte, apresentaram ao professor Orlando Amaral a nossa proposta e solicitaram que ele incorporasse em seu plano de gestão. Assim que tomou posse, ele convidou o coletivo para conversar e criar a Coordenadoria de Ações Afirmativas vinculada à Reitoria. Essa demanda foi social e não institucional. (JORNAL UFG, 2014, p.3).

Em maio de 2014 a CAAF é concretizada e regulamentada por meio da resolução

CONSUNI N° 15/2014, cujas atribuições visam à inclusão e respeito às diferenças:

- I – articular ações que garantam o direito à diversidade, promovam a pluralidade de ideais, ampliem a inclusão e contribuam para o fortalecimento de uma política universitária comprometida com a superação das desigualdades e o respeito às diferenças;
- II – acompanhar as políticas institucionais de estímulo à permanência e assistência a estudantes integrantes de grupos socialmente discriminados;
- III – fomentar interlocução com os movimentos sociais organizados, com vistas à construção de políticas afirmativas na universidade;
- IV – articular e acompanhar a execução de programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados à garantia das ações afirmativas;
- V – realizar campanhas sobre o tema da diversidade como prevenção a todas e quaisquer formas de preconceito e discriminação. (CONSUNI N° 15/2014, p.2).

No mesmo período em que a CAAF foi criada, a Resolução CONSUNI N° 14/2014 assegura aos servidores e estudantes da UFG, o uso do nome social. Vejamos como está previsto no artigo primeiro da resolução:

Art. 1º Assegurar a servidores, estudantes e usuários da Universidade Federal de Goiás (UFG), cujo nome de registro civil não reflita a sua identidade de gênero, a possibilidade de uso e inclusão do seu nome social nos registros oficiais e acadêmicos, nos termos desta Resolução. (CONSUNI N° 14/2014, p. 2).

Uma das mais recentes conquistas das ações afirmativas na UFG são as cotas na pós-graduação, regulamentada pelo CONSUNI N° 07/2015 que dispõe:

Art. 1º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal de Goiás adotarão ações afirmativas para a inclusão e a permanência da população negra e indígena no seu corpo discente.

Art. 4º O número de vagas oferecidas em cada processo seletivo será fixado no edital, observando-se, em qualquer caso, que pelo menos vinte por cento (20%) das vagas serão reservadas para pretos, pardos e indígenas. (CONSUNI N° 07/2015, p.1-2).

Essas mudanças tiveram como objetivo geral democratizar a forma de acesso para grupos que estiveram excluídos até então do processo do ensino superior. José Jorge de Carvalho (2005, p.88) afirma que as universidades brasileiras, desde a sua criação, instalaram também o "racismo acadêmico". Notemos que até meados dos anos 2000 não havia se quer nenhuma medida que resguardasse o direito de indígenas, negros e quilombolas de ingressarem em uma universidade na condição de estudantes.

Quanto à UFG, observamos as primeiras iniciativas com o Projeto Passagem do Meio, alcançamos a criação do Programa UFGInclui, e evidenciamos que os marcos legais

institucionais na esfera nacional promoveram mudanças na composição do quadro de estudantes da instituição. No processo de ingresso 2016 primeiro semestre teve o maior número de estudantes indígenas e quilombolas inscritos nos campi das regionais Goiânia, Goiás, Jataí e Catalão, perfazendo um total de 84 estudantes (JORNAL UFG, 2016, p.8).

Podemos inferir que a UFG caminha para tornar-se cada vez mais democrática e plural em seu quadro discente, tanto em nível de graduação, quanto na pós-graduação. A instituição conta com ações afirmativas para o acesso e também para permanência, para negros, indígenas, quilombolas e estudantes oriundos das escolas públicas. Essas duas dimensões das ações afirmativas, quais sejam, acesso e permanência, ampliam a possibilidade de proteção e efetivação de direitos fundamentais de sujeitos que foram historicamente excluídos dos espaços universitários. Com esses direitos assegurados, a evasão e o abandono vão sendo controlados a ponto de realizar efetivamente o direito de estudar em uma universidade.

3.2. Inclusão e permanência e o Espaço de Convivência

Além de ampliar o acesso ao Ensino Superior, a UFG também vem aplicando medidas para que o público alvo das políticas de cotas não desista no decorrer da graduação. Foi nessa medida que surgiu no ano de 2014 o Programa de Ações Afirmativas e acompanhamento acadêmico da UFG, que é coordenada pela Coordenadoria de Inclusão e Permanência (CIP). Esse programa surge dessa necessidade em dar suporte e atender de forma específica aos estudantes cotistas, de acordo com o coordenador da CIP, professor Jean Baptista:

A coordenação foi idealizada pelo professor Luiz Mello, quando assumiu a Pró-Reitoria de Graduação da UFG (Prograd). Tratava-se de criar um serviço de que atendesse diretamente os estudantes, preocupando-se com seu acesso e permanência na universidade. Ao identificar os motivos de evasão, partimos para as soluções. (JORNAL POMBO CORREIO, 2015).

O programa é regulado institucionalmente pela Lei nº 12.711 e o CONSUNI 29/2008, que tem como objetivo geral do programa é fazer com que os estudantes ingressos através das políticas de ações afirmativas permaneçam durante toda a graduação.

Assim o projeto busca atender as pautas pedagógicas, a permanência⁴ é elaborada nesse sentido, na aplicação de mecanismos pedagógicos que colaborem para a vida acadêmica dos estudantes.

Inicialmente o público alvo do programa era os estudantes cotistas pretos, pardos e indígenas e quilombolas, posteriormente o atendimento foi ampliado para outros segmentos, como os estudantes do Programa de Estudantes-Convênio Graduação (PEC-G) e os estudantes usuários/as do nome social, conforme o coordenador:

O primeiro serviço criado foi o atendimento pessoal aos estudantes do UFGInclui (indígenas e quilombolas), tratando-os não mais como número de matrícula, mas como sujeitos a serem atendidos conforme suas realidades. Também passamos tratar o atendimento pessoal dos estudantes PEC-G (África, Ásia e América Latina), estudantes cotistas (pela lei de cotas) e estudantes transexuais por meio da resolução n.14 (nome social). Também foi criado o Espaço Afirmativa, onde o atendimento a estes estudantes passou a ser realizado. O investimento lá foi pesado e conjunto a tudo isso, as monitorias acadêmicas. Entre as monitorias criamos também a modalidade de monitoria afirmativa, voltada para estudantes dos perfis citados. (JORNAL POMBO CORREIO, 2015).

Quando o espaço foi criado funcionava juntamente com a Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAAF), nessa época o nome do espaço era Espaço Afirmativa. Após a CAAF mudar para o prédio da Reitoria, o nome do espaço foi alterado para Espaço de Convivência, seguindo o funcionamento já apresentado.

O espaço surgiu⁵ de demandas sociais, assim como a criação da CAAF. Os estudantes indígenas e quilombolas através do coletivo Inequi (Indígenas e Quilombolas) começaram a articular a possibilidade de criação de um espaço que pudesse atender a demanda por monitoria e outras medidas pedagógicas para a inclusão e permanência desses estudantes. Assim surge o Espaço de Convivência. A Coordenação de Inclusão e Permanência juntamente com a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), elaboram disciplinas de Núcleo livres específicos, como por exemplo, o de Formação para a Cidadania para os estudantes cotistas.

Durante todos os dias em que estivero espaço para realizar o trabalho de

⁴A permanência assistencial é responsabilidade de outro órgão a Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária (PROCOM). A Coordenação de Inclusão e Permanência é responsável pela por promover a permanência para os estudantes cotistas por meio de ações de cunho acadêmico. A coordenação é institucionalmente ligada á Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da UFG.

⁵Essa informação foi obtida por meio da observação participante e da comunicação estabelecida com os demais estudantes, a técnica administrativa e o coordenador do projeto, durante os dias em que estive realizando a pesquisa de campo.

campo, pode observar que os atendimentos de monitorias acontecem diariamente. Os/As estudantes cotistas vão ao espaço para receber o atendimento de monitoria ou fazer algum trabalho em que necessite do uso do computador. Existe a monitoria das disciplinas especializadas, como por exemplo, Cálculo ou Matemática Financeira, e a monitoria afirmativa, que é uma modalidade de monitoria que busca atender a especificidade de cada grupo, ou seja, existe o monitor quilombola, indígena, cotista e PEC-G. Esse monitor fica responsável do cotidiano do estudante, principalmente para aqueles que estão chegando, eles atendem no apoio de dúvidas da rotina universitária.

O espaço está localizado no Campus Samambaia, na parte superior do Centro de Convivência (CC), e é um ambiente especializado com recursos pedagógicos. O tamanho do espaço é mediano, é uma sala sem divisões, não há paredes, a única divisão existente é uma sala menor para atendimento das monitorias.

Do lado de fora tem um elevador de acesso e as escadas, no final das escadas tem uma porta amarela que é a entrada da sala. Entrando na sala, à nossa frente tem uma mesa com computador que é ocupada pelos monitores (que revezam durante o dia). À direita ficam localizadas as mesas e os armários que constitui o local de trabalho da técnica administrativa e os outros monitores. No meio da sala (mais para o lado esquerdo) tem uma mesa grande com cadeiras, utilizada pelos estudantes para estudo. Em frente a essa mesa ficam seis computadores, e ao lado direito fica a sala menor. Do lado de fora tem uma porta e uma janela de vidro, dentro há uma mesa redonda com algumas cadeiras e uma lousa. De cores alegres o espaço é um local que chama a atenção, ficando atrativo, e o acolhimento por parte das pessoas é uma característica típica do Espaço de Convivência.

O acolhimento está disponível na atitude de todas as pessoas que estejam no espaço. O coordenador, os monitores e monitoras, a técnica administrativa e os frequentadores e frequentadoras, sempre tem um “*bom dia, tudo bem com você?*” para ofertar a quem chega. Todas as pessoas são recepcionadas de maneira cordial e atenciosa. Quanto a essa recepção⁶, vale destacar que no ano de 2015 foi implementado um sistema de recepção para os estudantes. E, de acordo com o coordenador da CIP:

Este ano implantamos um sistema de recepção para todos os perfis citados. Aos PEC-Gs implantamos o contato desde antes de virem para o Brasil, via email, disponibilizando tanto nossos contatos quanto da monitoria PEC-G. Todos foram recepcionados e no caso dos estrangeiros, desde antes de vir já estabelecemos

⁶Essa recepção é direcionada aos estudantes cotistas pretos, pardos e indígenas e quilombolas, e também aos estudantes do Programa de Estudantes-Convênio Graduação (PEC-G).

contato, assim como os recepcionamos ou no aeroporto ou na rodoviária. O contato anterior garantiu que pudéssemos saber se necessitaram de moradia estudantil ou outras coisas que agilizamos antes que chegassem. (JORNAL POMBO CORREIO, 2015)

Com um público plural os/as estudantes passam a conviver com a diferença. Como no espaço não há paredes para dividir ou separar, a comunicação entre estudantes acontece fluidamente. É muito comum os estudantes indígenas conversarem na língua materna, o que desperta o interesse dos/as demais estudantes em aprender alguma palavra em língua indígena ou saber mais um pouco sobre cultura indígena. O mesmo acontece com os estudantes PEC-G, às vezes é comum um estudante que está estudando línguas como, por exemplo, o francês tirar alguma dúvida ou aprender alguma palavra nova com estudantes de países do continente africano que fale francês.

Também há o despertar em conhecer o universo do “outro”, os estudantes quilombolas que fazem parte das comunidades localizadas no norte do estado de Goiás às vezes comentam as belezas da Chapada dos Veadeiros, despertando esse interesse em conhecer aquele lugar. Notamos que é um espaço repleto de elementos novos para quem o frequenta, existe uma troca de saberes, os/as estudantes passam a trocar experiência entre si, o que torna muita mais efetiva a inclusão.

Há a possibilidade de aprender a conviver com a diferença, com a alteridade. E é inaugurada a possibilidade de desconstruir as pré-noções, os pré-julgamentos e os preconceitos na interação com os outros. Notamos que o Espaço de Convivência viabiliza uma espécie de interculturalidade que promove a interação entre estudantes, monitores, professores e visitantes os mais diversos. Evidencia-se o benefício ampliado da convivência com a diferença em espaços geradores de encontros interculturais.

3.3. Perfil das interlocutoras: conhecendo as estudantes negras e suas trajetórias

No próximo capítulo dessa monografia serão apresentadas e analisadas as narrativas e trajetórias das interlocutoras, estudantes negras cotistas da UFG, que foram entrevistadas. Mas antes de chegarmos a essa etapa é necessário que conheçamos um pouco dessas interlocutoras, diante desta necessidade, seguiremos agora apresentando um perfil dessas mulheres negras que se constroem enquanto constroem a universidade que ocupam.

Cada uma das estudantes negras que foram entrevistadas teve o seu nome preservado para assegurar-lhes o anonimato. Para cada uma delas foi conferido um

codinome gerado a partir do sentimento que elas me transmitiram no momento da entrevista. Partindo do pressuposto de que Maria é um nome muito comum no Brasil e que é exclusivamente dado às mulheres, fizemos a opção por chamá-las Marias, conjugando com aquele sentimento despertado durante a entrevista.

Maria da Paz

Maria da Paz é maranhense e se identifica como negra⁷. É a mais jovem de todas as interlocutoras, tem vinte anos de idade. Cursa o terceiro período de Letras Libras. Seus pais são negros, porém ela nunca conheceu seu pai. É a primeira de sua família a cursar o ensino superior. Para ingressar no ensino superior ela fez preparatório para o processo seletivo de vestibular no cursinho popular oferecido pela UFG, o Faz Arte. Ela é heterossexual e atualmente está namorando um estudante universitário, também da UFG. A estudante mudou-se para a cidade de Goiânia bem jovem, o que fez com que ela perdesse um pouco o contato com os outros familiares. Antes de ser aprovada no processo seletivo da UFG a estudante havia sido aprovada em outra instituição de ensino para o curso de Matemática no Instituto Federal de Goiás (IFG). Durante a infância a irmã da sua tia fazia faculdade, esse fato para ela parecia tão impossível, ela sabia que a fazer faculdade e frequentar a universidade não é algo para todos. A estudante gosta muito do curso que faz atualmente, apesar das complicações encontradas, como as dificuldades de alguns colegas em conviver com a diferença, mas que ela vem superando. Uma jovem quieta, aparentemente calma e reservada, e ao mesmo tempo pude notar que é bastante atenciosa e comunicativa. Ela tem o cabelo crespo cortado no modelo *black*. Nos momentos da entrevista ela me transmitiu paz.

Maria Afeição

Maria Afeto é tocantinense e se identifica como negra. Tem vinte quatro anos de idade e foi adotada por uma família de pessoas brancas. Os seus familiares têm formação superior. A estudante não tem boas lembranças da família adotiva, as adversidades no âmbito familiar fizeram com que ela se mudasse para Goiânia. Ela também fez preparatório para o processo seletivo de vestibular no Faz Arte. Está no quinto período de Geografia. Ela

⁷No momento da entrevista eu preenchi um mini questionário manualmente como escola, idade, identificação cor/raça – categoria utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), orientação sexual e situação de relacionamento atual, curso e período.

gosta muito de Geografia, tanto que é a segunda vez que a estudante foi aprovada para o mesmo curso, primeiramente ela passou em uma instituição pública no estado do Tocantins. No momento ela mora na Casa do Estudante (CEU) e estagia em um órgão municipal. É heterossexual e atualmente encontra-se solteira. Ela se denomina uma mulher negra em movimento, ela sempre foi muito engajada no movimento social negro, mas recentemente ela tem experimentado uma militância individual, pelos lugares em que ela está presente, na família e com as amigas. Quando o Espaço de Convivência foi constituído, ela chegou a trabalhar no espaço, o que confere a ela um espaço especial. Uma jovem forte e determinada, guerreira. Ela tem o cabelo crespo no modelo *black*. Quando conversei com essa mulher negra determinada, ela me transmitiu afeto.

Maria da Amizade

Maria Amizade é quilombola de uma comunidade localizada no norte do estado de Goiás, e ela se identifica como preta. Tem vinte e um anos de idade, cursa o quarto período de Engenharia Civil. Ela demonstra muito orgulho pelos pais que tem, que "são perfeitos" para ela, eles deram e dão todo apoio a escolha do curso. Para ela a família é muito importante, e uma característica que definem eles é o sentimento de amizade. Também fez preparatório para o processo seletivo de vestibular no Faz Arte. Ela é heterossexual e atualmente encontra-se solteira. Quando foi aprovada no processo de vestibular foi uma alegria só para toda família, para ela também, mas ao mesmo tempo ela ficou com muito receio das pessoas que ela encontraria no curso de Engenharia Civil. Mas isso não foi motivo para ela desistir, e se surpreendeu com todos/todas os/as colegas, que dão apoio, apesar de que às vezes ele não entendem o racismo. Ela cortou o cabelo há alguns meses e os usa bem curtos. Ela transmitiu a mim amizade.

Maria Fortaleza

Maria Força também é quilombola. Ela é a mais velha de todas as interlocutoras, tem vinte e nove anos, e é a que tem mais experiência de anos na universidade em relação às outras. Sua mãe é negra e seu pai tem ascendência indígena. Os pais para ela são tudo em sua vida, a relação deles é de muito afeto. Por ter medo de não passar no processo seletivo de vestibular fez um curso preparatório. Cursa o quinto período de Odontologia. A sua trajetória na universidade é de muita força e superação. Ela ingressou a UFG bem no início da implementação do Programa UFGInclui. Por ser novo o programa na época,

apresentava algumas lagunas e as ações afirmativas não foram (e por vezes ainda é) vista de forma muito negativa. Isso provocou muita tristeza a ela, que quase desistiu do curso diante das adversidades e do racismo perverso da universidade. Mas o encontro com Deus mudou toda a sua história, e ela foi sendo restaurado em vários aspectos da sua vida, inclusive o aspecto do sonho de continuar o curso de Odontologia. Em seu caminho ela encontrou pessoas em que deu apoio a ela, principalmente o Espaço de Convivência. É heterossexual e atualmente encontra-se solteira. Ela é a primeira mulher brasileira no curso de Odontologia da UFG a assumir o cabelo *black*. Tem uma trajetória marcante de militância e chegou a ser homenageada por isso. Se mostrou a mim como uma mulher combativa, de fé e guerreira. Ela transmitiu muita força.

Maria Alegria

Maria Alegria também é quilombola, tem vinte e um anos de idade. Seus pais são divorciados e por isso ela não teve e não tem muito contato com o pai. Em um determinado momento da sua vida ela morou com sua avó materna. Estar realizando o ensino superior é um sonho concretizado e um presente para sua avó, que sempre cobrou isso dela. Não fez curso preparatório para o vestibular, quando terminou o ensino médio cursava Enfermagem em uma instituição particular, na época ela trabalhava para pagar a faculdade, mas desistiu em continuar essa graduação. A avó ao saber do Programa UFGInclui insistiu com a neta para fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ela achava que não tinha capacidade para isso, e por isso resistia a fazer, mas fez e passou. Sua avó ficou muito contente. Ela está no terceiro período de Educação Física, e é muito dedicada aos estudos, desenvolve atividade de monitoria no curso, e demonstra gostar muito curso. Ela é meio tímida e para ela o pessoal do curso são imaturos, o que faz com ela não tenha muitos/as amigos/as. O Espaço de Convivência é um espaço em que ela pode fazer amizades, apesar da timidez. Ela é heterossexual e atualmente está namorando. Quando mais nova a família não deixava nem passar batom, mas hoje ela é vaidosa e tem o cabelo *black* com luzes, o que lhe confere um estilo muito marcante. Ela me transmitiu muita alegria.

4. PERCEPÇÕES E OUTRAS VOZES: O QUE PENSAM, PERCEBEM E DIZEM AS UNIVERSITÁRIAS NEGRAS DA UFG

Gaytri CharkravortySpivak (2010) identifica no contexto da colonização indiana, a subalternidade destinada às mulheres, questionando a visibilidade delas, na crítica que faz aos autores ocidentais. Ela compreende que estes autores estudaram detida e aprofundadamente o poder, mas não deram conta do problema do sexismo e do racismo vivenciado por aquelas mulheres. Inspiradas pela crítica feita por Spivak, consideramos as políticas de ações afirmativas elaboradas pela UFG como um mecanismo que tem possibilitado às mulheres negras exercerem sua autonomia.

Posições de subalternidade imposta durante muito tempo a gerações de mulheres negras têm sido contemporaneamente questionadas e problematizadas. Verificamos a partir efetivação das políticas de ações afirmativas na UFG, uma modificação de cenários discriminatórios. Não são raros os casos de ascensão social por meio da profissionalização de nível superior, e também uma espécie de “*empoderamento*”, ou seja, de afirmação positivada de identidades que se consolidam a partir da ressignificação de pertencimentos.

Para dar visibilidade a esses processos, neste capítulo apresentamos as narrativas das cinco estudantes negras que foram entrevistadas durante a realização da pesquisa. A partir das vozes delas buscamos analisar como essas universitárias negras foram construindo as suas identidades e como os espaços pelos quais elas transitavam tais como, o ambiente familiar, a escola, o trabalho, a militância e a universidade, interferiram nesses processos de consolidação de suas identidades.

O diálogo estabelecido com essas estudantes negras dividem-se em duas fases, a infância e adolescência – família e escola – como elas anunciavam a suas identidades nesse período. Depois elas narram o processo de ingresso na universidade e como elas afirmam as identidades nesse espaço. As narrativas conjugam para duas dimensões importantes para a constituição de suas identidades, quais sejam: o passado e o presente. É o que veremos a seguir.

4.1. Identidades, infância e escola

As estudantes negras que foram entrevistadas, inicialmente informaram qual o pertencimento racial dos seus pais. Das cinco estudantes, três os pais são negros, uma é adotada por uma família branca e outra o pai tem ascendência indígena, mas é branco. De acordo com elas:

Érika: Qual a formação racial dos seus pais?

Maria da Paz: Minha mãe é negra, meu pai também.

Maria da Afeição: Minha família adotiva, ela é branca. Só tem uma tia, que a gente costuma chamar de mais “*nequinha*”, e que ela está mais para indígena do que pra negra.

Maria Amizade: É a minha família, pai e mãe são todos negros. Só que a minha mãe é a negra da pele bem mais clarinha, e meu pai já é negro da minha cor, já mais escuro, e o meu irmão ele é negro, mas já quase igual a minha mãe.

Maria Fortaleza: Bem minha mãe ela é negra, da comunidade quilombola de Cavalcante. E acaba que eles nos tempos de muita dificuldade lá, enquanto criança ela mudou pra minha cidade, que é Minaçu. E acaba que o meu pai é descendente indígena, os meus avós que contam que a minha bisavó vou pega no laço, e foi também pra Minaçu.

Maria Alegria: Minha mãe é negra, só que a cor de pele dela (pausa) ela é branca só que o sangue é de negro. E meu pai também, ele é negro, ele é baiano, quilombola baiano.

Ao mencionar sobre a infância, as interlocutoras informam como era o relacionamento familiar. Duas estudantes, *Maria Amizade* e *Maria Fortaleza* afirmaram que não tiveram complicações e também que a relação com seus familiares sempre foi muito amistosa e “boa”:

Érika: E como era o relacionamento de vocês?

Maria Amizade: Foi uma infância (*silêncio*) eu considero boa. É olhando para o lado de muitas outras que eu vejo por aí (...). Eles querem o meu bem estar, tanto o meu quanto os dos meus dos irmãos, eles querem ver a gente feliz. (...) Independente de qual caminho a gente vai seguir. Então eu considero uma família ótima, perfeita pra mim e eu sou perfeita pra eles (*risos*).

Maria Fortaleza: Minha criação com a minha família eu nunca tive tanta dificuldade, porque meu pai, a família dele é toda branca e a minha família parte de mãe toda negra. Só que é o meu pai sempre (pausa) ele diz que ama a cor negra. Então assim ele sempre me tratou muito bem e nunca teve esse negócio de racismo e tudo. E a minha família por parte de pai também não.

As estudantes *Maria da Paz* e *Maria Alegria* afirmaram ter um bom relacionamento com os familiares, mas demonstraram também um pouco de tristeza, e descontentamento, por não terem convivência com os pais, segundo elas:

Maria da Paz: Eu fui criada pela minha mãe. Era um relacionamento bom, normal, eu só não tinha pai. Eu nunca tive pai (*um riso sem graça*). Mas pelo o que minha mãe me contou, ele também era negro.

Maria Alegria: Na família, tranquilo. A família é bastante unida, minha infância foi bem tranquila mesmo. O único relacionamento que eu não tive e não tenho assim muito é com o meu pai.

Para a estudante *Maria Afeição* não foi da mesma forma. Segundo esta universitária não havia menção da questão racial no ambiente familiar. Ressalta que isso se deve ao fato de que a família era formada por pessoas brancas. Lembra ainda que o único membro familiar com o qual ela tinha uma relação agradável era sua irmã adotiva, que defendia a das situações de violência. Conta

Maria Afeição: Na verdade assim (*silêncio*). Não tinha uma leitura racial, na verdade, eram. (*silêncio*) São racistas na verdade, até porque as pessoas não mudam do dia para a noite né, até onde eu sei racistas, enfim. Então, assim, eu só me dou bem, basicamente com a minha irmã adotiva, porque era ela que me protegia das “*tacas e pá*”. Daí a gente tem uma relação bem bacana, mas o resto tipo, a família nunca me considerou da família sabe. É como (*silêncio*) a sensação que eu tinha é como se eu fosse a filha da empregada, eu estava próxima, tinha uma relação afetiva, mas ao mesmo tempo eu não era da família, e nunca fui considerada da família.

O relato dessa estudante fornece elementos que podem indicar a relação com a diferença, ou seja, a falta identificação, e pertencimento desde a origem, com a família implicou no relacionamento tenso entre ela e seus familiares.

A escola é compreendida como um espaço que promove uma segunda etapa de socialização, já que a primeira experimentada no âmbito familiar. A fase escolar é marcada pelas descobertas do mundo, das palavras e números, da natureza e da história. É um momento importante na vida de qualquer criança. Na maioria das vezes o momento escolar deveria ser alegre e empolgante, com abertura para as descobertas, porém para alguns indivíduos esse ambiente é lembrado como marcado por algumas violências. As estudantes negras ao falarem da escola, foram unânimes em relatar as situações de racismo vivenciadas. Assim se lembram da escola:

Érika: Você passou por alguma situação de racismo na escola?

Maria Afeição: Olha, eu tinha amigo, eu acho que de todas as cores (*fazendo gesto de lembrar*) e eu acho que eu não lembro muito bem. Eu acho que isso nunca impactou, bom impactou. Estava nas brincadeiras né, cabelo *sarará* e o problema ainda ou não, eu era estrábica, chupava o dedo e não sabia arrumar o cabelo. E era, sempre fui *sequinha*, uma *varetinha* que usava roupa masculina, que minha mãe só comprava roupa masculina. (...). Daí rolava alguns *apelidinhos* bem maldosos né, e racistas na verdade, tipo cabelo ruim, beijo de *casabe*, e por aí vai.

Maria Fortaleza: Porém na escola eu tive muitas dificuldades! Desde pequena, então assim: “*o seu cabelo duro*”, “*a você é a neguinha do pó*” sabe. Por eu morar distante também, então assim: “*você é lá do chinelo a mão*”, “*do solta gato*”, “*do risca faca*”. Porque eu sempre morei na periferia da minha cidade. (...). E aí acaba que isso me deixava muito triste, muito pra baixo, pela forma como as que pessoas me chamavam, na época eu usava óculos, então criança negra usando óculos e morando na periferia, aí eles falavam assim: “*a essa neguinha do pó*”, “*sua quatro olho*”, “*seu cabelo duro*.” Cantavam aquela música, como é que é: “*cabelo duro de...*” Como é que é (*fazendo gesto de lembrar, cantando*): “*nega de cabelo duro que não gosta de pentear, passa na porta do clube o negão começa a gritar pega ela pega ela pra quê, passa batom que cor...*” Então assim essa era uma das músicas que eu mais ouvia na escola.

Maria Alegria: (...) Muito apelido, já tive muito apelido.

Érika: Quais? Você lembra algum assim?

Maria Alegria: “*Botijão*”, “*Joana doida*”, por causa do cabelo, são esses dois apelidos que eu lembro que eles me chamavam muito.

As manifestações de racismo perverso vivenciado pelas estudantes e a verbalização negativa das características físicas relembra o estudo do sociólogo Oracy Nogueira (2006) que afirma que no Brasil o preconceito é de “marca”, é estético, são as características das estudantes que são manifestadas de forma negativa pelo viés do racismo.

A estudante *Maria da Paz* relata um caso de racismo em sua escola. O silêncio que entrecorta sua descrição parece a recolocar frente a frente com a professora que fora responsável pela discriminação:

Maria da Paz: Aí no ano seguinte eu fiz uma amizade com a Fátima⁸, e a gente foi amiga até (*silêncio, fazendo gesto de pensar*) assim, no Ensino Médio a gente já não era mais amiga, mas até o nono ano a gente tinha uma boa amizade. Fátima era branca, ela (*silêncio*) era loira né. E uma vez, não sei qual o objetivo da professora, ela foi falar sobre negro, e ela falou que uma amizade como a minha e a da Fátima não poderia acontecer no passado, porque ela seria uma fidalga e eu a escrava dela né (*silêncio*). A gente foi amiga há muitos anos é (*silêncio*) até o nono ano, depois a gente já não teve mais a mesma amizade (...)

⁸Ao transcrever adotamos nomes fictícios também para as pessoas mencionadas nas narrativas das estudantes.

As narrativas das estudantes evidenciam o que Silva (2012) chama de "problema pedagógico da diferença". Para as mulheres negras entrevistadas, a escola constituiu um espaço inapto para lidar com a diferença. A diferença racial, mas não somente, delas, como o cabelo, a cor da pele, a boca, a estrutura corporal, o uso dos óculos de grau e o aspecto social – morar em determinada região – conferiu àquelas meninas negras, durante sua infância, a vivência de situações racistas manifestadas pelos colegas de classe ou pela professora.

O despreparo, e insensibilidade para as interações raciais, da professora colaboraram com uma fala que inferioriza a estudante. A escola também colabora com a perpetuação de um racismo institucional, por exemplo, quando conta a história dos negros apenas relembrando a escravidão. As crianças negras recebem uma representação negativa e estereotipada. O/A professor/a deve ser um “mediador” com capacidade para evitar a construção da inferioridade na criança negra. Nos lembremos que:

A presença dos estereótipos nos materiais pedagógicos e especificamente nos livros didáticos, pode promover a exclusão, a cristalização do outro em funções de papéis estigmatizados pela sociedade, a auto-rejeição e a baixa auto-estima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado. O professor pode vir a ser um mediador inconsciente dos estereótipos se for formado com uma visão acrítica das instituições e por uma ciência tecnicista e positivista, que não contempla outras formas de ação e reflexão. (SILVA, 2005, p. 24).

As representações negativas e as situações de racismo podem provocar nas crianças negras o sentimento de inferioridade e de rejeição de seus atributos físicos e do grupo racial que ela pertença (SILVA, 2005). Esse sentimento de rejeição e não aceitação esteve presente infância de *Maria Fortaleza*, ela contou que:

Maria Fortaleza: O quê que acontece, eu não aceitava o meu cabelo, eu não aceitava a minha cor, eu queria o tempo todo tá colocando alguma coisa. Tipo passar um pó mais claro, pequenininha eu lembro que, (*silêncio*). Gente (*meio riso*) eu lembro que quando eu era pequena tinha uns sete anos, todas as meninas da sala quase todas as meninas tinha *franjinhas* e o meu cabelo não dava para fazer franja. E assim eu lembro que eu cheguei em casa chorando: “*eu queria o meu cabelo daquele jeito (...)*”. Não aceitava, e meu pai mais minha mãe: “*não mas o seu cabelo é bonito assim!*” E meu pai o cabelo dele é *lisinho*, e ele sempre falava assim: “*É muito lindo o seu cabelo assim.*” A minha avó falava, avó paterna: “*nossa eu acho lindo o cabelo cacheado (...)* meu cabelo não para nem uma *xuxinha*. E eu assim, eu não queria ele assim. E o seu é bonito.” Então eu tinha esse respaldo. Meu pai pra fazer a minha vontade, eu lembro que ele pegou meu cabelo desse jeito aqui colocou a *franjinha* e cortou (*pegando uma mecha de cabelo e colocando na frente da testa, esticando e apontando onde foi cortado*), só que ele cortou até grande porque ele sabia, quando ele soltou ele

subiu (*riso*). Gente aquilo pra mim foi à morte! Porque eu queria que a minha *franjinha* ficasse caída, eu não conseguia entender que a estrutura do meu cabelo era assim “*poa*”, era perfeita né (*risos*).

A depreciação das características negras para aquela estudante estava tão internalizada, que a mesma chega a comparar o fato do seu cabelo não se adequar ao corte da moda naquela época com a própria morte. Em contextos como este, a criança negra vai crescendo com uma autoestima muito rebaixada. Acrescentamos que é fundamental a construção de práticas pedagógicas que valorizem as culturas e pertencimentos negros.

Em 2003 foi sancionada a Lei nº 10.639, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África e da cultura afrodescendente. Essa lei é um dos mecanismos que podem ser utilizados pela escola na construção de uma educação antirracista que favoreça o fortalecimento das identidades e elevação da auto-estima de estudantes negros.

É necessário fazer uma investigação a respeito da aplicabilidade efetiva da Lei 10.639/2003 atentando-se para seu potencial antirracista. Pelas histórias contadas pelas estudantes que foram entrevistadas, é possível verificar que no período em que elas frequentaram o ensino básico essa lei ainda não havia sido sancionada e regulamentada. De acordo com três estudantes na escola em que estudaram não havia aulas ou debates que contemplassem a questão racial:

Èrika: A escola em que estudava havia discussões/debates relativos às questões raciais?

Maria Afeição: Não, eu lembro. Por exemplo, era engraçado preto com branco pardo, (*fazendo soma*) indígena com negro é não (pausa para lembrar) não é mameluco. Enfim que tinha esses *nominhos* sabe, cafuzo indígena com negro, até hoje eu brinco é confuso. Sabe por que naquela ocasião não tinha, então eu acho que eu recordo que não tinha essas abordagens mesmo!

Maria Fortaleza: Nunca, de forma nenhuma!

Maria Alegria: Não! Não que eu me lembre

A estudante *Maria Amizade* afirma que em uma época não havia a discussão sobre a temática racial, mas certa vez o pai dela foi até a escola reclamar das situações de preconceito e discriminação que a filha contava para ele. A reclamação não surtiu efeito e foi desconsiderada. Porém, a interlocutora lembra que depois de um tempo a escola começou alertar para a importância de combater o preconceito e discriminação.

Maria Amizade: Na verdade foi uma época que logo que eu mudei, eu não morava com a minha mãe eu morava com amigos dela. Aí eu tipo eu sofri, eles me afetavam, chamando de preta, só que com palavras mais duras, sabe. Aí eu lembro que eu falava pro meus pais, meu pai chegou a ir à diretoria uma vez. Ele veio da fazenda só pra isso, aí ele chegou lá aí reclamou. (...). Aí ele foi na diretoria pra ver se conversava com os pais desses alunos, mas não resolveu o problema. (...). E aí a escola foi vendo que tinha a necessidade de ter mais debate, de ter mais informações sobre o assunto. Aí depois eu lembro que começou a ter mais cartazes, a ter mais divulgação, ter mais palestra sobre o assunto, ter mais divulgação mesmo sabe.

Já *Maria da Paz* conta que em sua trajetória escolar teve dois professores que pautavam a temática racial nas aulas. Primeiro foi uma professora de Biologia, no ensino fundamental. Aquela professora esteve atenta à temática racial e interferiu nas situações de racismo. E é essa professora que marcou sua passagem pelo ensino fundamental.

Maria da Paz: Depois que eu fui para um colégio maior, que tinha muita gente, muitas pessoas diferentes, aí eu já passei por outras situações. É acho que foi na quinta série, foi na quinta. Quinta série não. Quinta série eu estava nesse antigo colégio, na sexta série tinha um menino que era muito enjoado. Eu lembro o nome dele, José, ele falava direto, ele sempre falou, Sempre fez piadinhas racistas e tal, os professores já viram, ninguém nunca falou nada, mas um dia foi diferente (silêncio) Chegou uma professora nova de Biologia, ela era recém graduada, o nome dela é Lúcia e aí ele soltou uma dessas piadinhas e assim ela não aceitou, sabe. Ela falou, ela não aceitou o que ele falou, pediu que ele pedisse desculpas, ele pediu, assim. Ele continuou fazendo piadinhas em outros em outros momentos né, não na presença da Lúcia.

Já no ensino médio ela relembra que o professor de História adotava uma prática pedagógica que não admitia os preconceitos, o que, por sua vez, coibia os colegas de serem preconceituosos ou discriminatórios com ela. Além disso, ele incentivava a leitura e encorajava os estudantes a fazer o vestibular. De acordo com *Maria da Paz*:

Ele sempre (pausa) assim, eu nunca sofri nenhum tipo de preconceito dentro das aulas dele. Mas ele sempre aconselhou, porque na época era algo distante ainda, acho que era 2007-2008. Isso no Ensino Fundamental, ele aconselhava a gente a ler literatura, falava da importância de continuar os estudos, de terminar o Ensino Médio né. Nunca me defendeu de nenhuma piadinha racista, porque na aula dele não acontecia porque ele não aceitava esse tipo de coisa. Mas ele sempre alimentava sonhos da gente, né.

Esses dois relatos apontam para a importância de que a escola trabalhe a temática das interações raciais. Essa prática não só viabiliza uma socialização mais adequada para as crianças negras, como também amplia horizontes de tolerância racial para as crianças

brancas. Outro ponto que os relatos despertam diz respeito à concepção de diferença adquirida na escola. Esse elemento também foi informado por *Maria Amizade*, vejamos:

Maria Amizade: Aí eu lembro que eu sofri bastante no início porque na minha cidade tem muitas pessoas pardas, mas negros, negros mesmos são só a nossa família que tem lá por perto. Aí eu me sentia diferente naquele meio, por mais que eu tipo sabia que isso era normal, que tinha muito essa mistura e quando eu cheguei na escola eu sofria muito porque as crianças não tinha, os pais não ensinavam né essas coisas. (...). Por exemplo, a pessoa fazia um desenho e pintava o desenho todo de preto, preto mesmo não tinha nem olho, todo de preto e colocava meu nome, isso pra mim é racismo.

A partir do momento que as estudantes passaram a frequentar outros espaços, elas começam a perceber a diferença em relação a elas e aos demais estudantes e professores/as. A diferença esteve negativamente posta quando informaram que "não tinham consciência" da diferença, já que para elas todos eram iguais, não havia uma distinção entre "nós" e "eles", nas palavras das estudantes:

Érika: Durante esse período da sua infância e adolescência como você se identificava?

Maria da Paz: Não tinha! (...). Não tinha identidade, assim estava num processo de formação, assim assumir minha identidade como? Minha identidade como negra e tal?(...) Não, não tinha não, uma vez eu estava voltando da escola aí eu perguntei pra minha mãe de que cor eu era, me falou um monte de nome, "mulata", falou mais "não sei o quê", "mestiça". Falou mais "não sei o quê", mas negro não, entendeu? Eu fui descobrir que eu era negra quando a minha tia me contou, essa minha tia que a irmã dela faz faculdade, e não foi só comigo, que meu primo também foi assim. Quando ela me contou (silêncio, fazendo gesto de relembrar e emiti o som hum) ela falava assim, eu não lembro da época, estou tentando lembrar (silêncio) ela falava assim, do cabelo de "quirinquiquim". Até hoje ela fala isso, devia ter uns quatorze anos.(...). Como é que se assumir? Como é que se assumi ser negra numa sociedade branca, né? Onde a pessoa que está do seu lado ela também é negra, mas ela não se reconhece como negra. Não tem espaço para se reconhecer, entendeu? Não tem esse espaço. As pessoas "vão te tratar "nossa ela é morena" "ela é mulata", "ela é não sei o quê", mas negra não". Porque ser negro na sociedade branca, né. É preta de pele (silêncio, para lembrar) como é que a mãe, como é que é que a mãe do Chris trata? É negro de pele branco? Ou é branco, branco de pele escura né, é difícil! Você é branco, mas tem a pele escura. É tão contraditório isso, não teve essa questão, não teve o espaço, na sociedade não tem espaço para a pessoa se assumir: "nossa eu sou negra e tal", e alguém lá e reafirmar o que ela falou. Não tem sabe, você tem que ir criando.

Maria Afeição: (Falando das situações de racismo na escola) Mas eu não lembro de levar isso em consideração na ocasião. Aparentemente pelo que eu lembro, as coisas me deixavam triste, mas eu não tinha consciência de que eu era negra, porque eu não sabia que eu era negra, tipo eu não me via. Como eu nunca tinha olhado meu corpo e olhado o corpo das outras crianças.

Maria Amizade: Eu não tinha muita noção disso. Eu fui criando isso depois que eu já estava bem, depois que eu já tinha mais uma noção das coisas. Que aí eu via que eu, eu não tinha muita convivência com as pessoas, como eu nasci e fui criada na fazenda, então eu não via pessoas que eram diferentes. Só quando vinha alguém para fazenda, ou quando eu deslocava pra ir a cidade. Mas com os meus pais, e era muito difícil, eu quase não ia. Eu não percebia, acho que pra mim foi uma coisa mais de boa e o impacto foi quando eu já tinha mais uma compreensão.

Maria Fortaleza: Então quando eu era criança. Eu sempre tive aquela coisa de quando era criança, os programas da televisão sempre passava Xuxa, Angélica, Eliana, então assim como que eu ia me identificar, eu não tinha ninguém em que eu olhasse que eu falasse assim: “nossa né, tem o cabelo igual o meu, tem a cor igual a minha.” Então assim era muito complicado, eu não tinha alguém pra me espelhar né. Minha mãe tinha que usar o cabelo liso, tinha que está ali colocando um aplique pra ela também se identificar. Tanto que ela tá entrando no processo de transição agora depois que eu entrei, então assim nem ela tinha uma identidade e acaba que isso também passa pros filhos. Então assim a gente está fazendo uma identidade reversa né, eu pra depois ela entender. E assim mesmo que ela sempre trabalhou, e sempre aceitou, no movimento negro e tudo, e mesmo assim ela tinha dificuldade de aceitação do cabelo, de afirmar.

Maria Alegria: Não, eu não pensava nessas coisas, pra mim eu sempre tive o pensamento que todo mundo era igual. Nunca tive essa opção de caracterizar, eu sou preta eu sou branca. Na minha família nunca teve isso, entendeu. E pelo fato de eu nunca sofrer preconceito, porque na minha família é mestiça, todo mundo, tem branco do olho verde, então eu sempre lhei com essa situação. Então nunca foi motivo de preconceito, eu não aprendi isso. Agora é que está tendo, que eu estou vendo, que está tendo bastante, mas antigamente eu nunca sofri não. Graças a Deus, nunca passei por essas coisas não. Meu pai fala que ele sofreu bastante. Eu não sei se foi porque eu vivi a vida toda no interior, eu não sei se eu sofri um preconceito ou não, eu não lembro. Eu pude ter levado na brincadeira, porque eu sou muito “voada” então, mas foi tranquilo.

Evidencia-se neste ponto das narrativas um conflito, uma dificuldade de reconhecimento da diferença, para a construção das identidades, que marca a infância daquelas crianças. As identidades só se consolidam quando encontram outros espaços, mas favoráveis a negociações, tais quais a universidade. Enquanto estiveram ligadas à escola básica, vivenciaram intensamente situações de racismo perverso. E o mesmo foi vivenciado, de certo modo, por meio da diferença circunscrita nos corpos das crianças, e mais tarde das adolescentes, negras.

Encontramos nas falas acima analisadas algumas complicações para que as estudantes negras construíssem suas identidades. Lembremos que é difícil afirmar identidades em contextos marcados por situações de racismo, e por representações negativas acerca das pessoas negras. A falta de referenciais e de sensibilidade escolar, e, a ausência de valorização familiar do pertencimento racial, colaboram para a manutenção de ambientes racistas.

4.2. Ainda sobre as identidades e estética

As estudantes afirmaram não possuir identidades afirmadas durante a infância, sendo que a dimensão estética, por sua visibilidade, é ponto fundamentalmente importante. A questão estética, principalmente o cabelo, foi muito mencionada nas entrevistas. Lembramos aqui de Gomes (2003, p. 173), que afirma que: “[...] no processo de construção da identidade, o corpo pode ser considerado como um suporte da identidade negra e o cabelo crespo como um forte ícone identitário”. As estudantes deixaram isso muito explícito, de acordo com elas:

Érika: E como você se sentia em relação a sua estética?

Maria da Paz: Uai! Claro que reflete né! Porque a sociedade que é branca de pele escura, ela tem o cabelo crespo. Mas para a sociedade é cabelo ruim. Você vai lá, minha tia era cabeleireira, você vai lá, você faz a escova. Eu ia, eu morava na mesma rua dela, eu morava numa esquina e ela na outra. Aí eu ia pra lá, passava o dia inteirinho no sábado né. O dia que passava Raul Gil. Escovando o meu cabelo, pra eu sair na rua e o povo falar: “*nossa o cabelo dela era uma bucha (silêncio)*”. Desse jeito. Então não adianta, você pode tentar esconder o seu cabelo, você pode tentar esconder o seu nariz, com maquiagem que vai afinar ele, não tem como né. No dia que você for ao clube, no dia que você, provavelmente no dia que você for ao clube a sua maquiagem vai sair, sua prancha vai. Seu cabelo vai voltar ao normal né, que ele é. Você pode até esticar com alisante, com progressiva, mas ele não vai ficar liso, porque a natureza dele não é lisa.

Maria Afeição: Aos onze anos minha tia começou a alisar meu cabelo. E eu não sabia qual era. Eu não sabia como era o meu cabelo. Aí quando eu fui morar em Porangatu, eu fui morar com outra tia minha (...). E daí lá uma das minhas tias continuou financiando o alisamento do meu cabelo durante um tempo. Só que aí começou a ficar muito caro, e eu tinha vergonha de pedir.

Maria Amizade:

(...) E também eu tinha um problema com o meu cabelo. Foi aí que eu comecei alisar. Eu tinha um problema com o meu cabelo.

Erika: Com quantos anos isso?

Maria Amizade: Eu acho que eu comecei alisar eu tinha uns treze. Não primeiro eu fiz um alisamento com treze anos, aí eu não gostei. Aí, mas mesmo assim quando você faz o primeiro alisamento fica uma coisa muito estranha né. Aí você fica “*eu não vou querer meu cabelo feio*” “*mas também eu num vou querer alisado*” “*ai meu Deus o que é que eu vou fazer?*” Aí eu peguei passou uns dois anos eu alisei novamente. Aí passou tempo que eu vi que o meu cabelo não aceitava química de jeito nenhum. Não aceitava mesmo, rejeitava de todas as químicas que era possível eu testei. Não deu certo nenhuma, nenhuma, nenhuma, nenhuma! Falei assim: “*não, não dá pra usar química mesmo nesse cabelo aqui.*” Aí eu falei assim: “*vou parar de novo.*” Aí eu parei de usar química, tipo alisamento. Parei de vez, aí quando o meu cabelo voltou aí sempre tem aqueles né, voltei a usar química novamente, mas dessa vez foi a selagem. (...). É, eu fui nessa assim “*só melhorar os cachos*”.

Maria Fortaleza:

(...) Coloquei trancinha batendo na cintura, então ficava me sentindo (*risos*). Então assim foi uma das coisas que fez nessa época foi bom entre aspas claro que tinha aqueles professores que dava uma olhada tipo assim. Principalmente porque trancinha naquela época eu acho que eu fui uma das primeiras da cidade que coloquei. Então tinha algumas pessoas que achava lindo e tinha umas pessoas que odiava. (...). Na adolescência eu acho, eu me identifiquei foi difícil quando eu coloquei tranças, eu coloquei tranças eu: “*não eu sou negra mesmo, eu gosto de mim assim.*” Aí onde eu trabalhava as pessoas não aceitavam queriam que eu tirasse as tranças sabe e eu: “*não tiro, porque eu gosto assim e se quiser me mandar embora que mande.*” Mas não me mandaram ainda bem (*risos*) então assim. E na minha cidade todo mundo, quando eu falei, eu tentei assumir o cabelo há quase dez anos atrás, e eu não pude assumir por causa do serviço, sabe. Todo dia eles falavam assim: “*que juba é essa!*” “*Tá parecendo aqueles, é peru de trem pra cima.*” Sabe tanta coisa: “*que nada para com isso, seu cabelo não é isso.*” Então assim era muito complicado, muito complicado mesmo, mas já passou, porque agora eu me assumi, não estou nem aí para o resto (*risos*).

Maria Alegria: Quando eu comecei a alisar meu cabelo eu tinha doze anos de idade, minha mãe que alisou né. (...). Aí foi a vida toda com o cabelo alisado.

As falas das estudantes negras informam a relação complexa delas com o próprio cabelo. A não aceitação dos traços físicos, bem como a cobrança externa (amigos, trabalho) fez com que as estudantes durante parte da adolescência alisassem o cabelo. O modo de manipulação dos cabelos numa tentativa de aceitação, delas com elas, e o reconhecimento pelos outros. Na constituição das identidades o outro é importante, e o que observamos na fala das estudantes é a tentativa de validação do reconhecimento do outro, de ser aceita pelo outro. *Maria da Paz* afirmou que mesmo que ela alisasse o cabelo, ainda assim isso não mudava quem ela era, e o modo como era vista. Então para as estudantes era muito difícil, pois não são reconhecidas ou aceitas.

As estudantes discorrem também o processo de ruptura com a prática de alisamento, e a assumida por elas. De acordo com elas:

Érika: E como você se sente em relação a sua estética?

Maria da Paz: Começou bem antes né, esse processo assim de, de enegrecer-se né. Porque, foi assim, meu cabelo. Meu cabelo não era só o meu cabelo, era meu o cabelo, era o cabelo da minha tia, que era cabelereira, e era o cabelo da minha mãe. Eu estava cansada disso sabe, por que: “*a não cuida do cabelo, não hidrata*” E as três ali. As duas brigando sobre o meu cabelo. Era um cabelo grande assim, alisado, minha tia alisava, fazia progressiva. Então era um cabelo crespo alisado, mas muito bem tratado. Só que aí eu já estava cansada de gente mandando até no meu cabelo, eu estava cansada de ser mandada (...) E aí eu peguei e fui cortando cabelo, sem ninguém perceber, cortando, cortando. Porque assim, acho que, eu imagino que no caso da mulher negra, a questão é uma estética. Porque são anos, são anos né de construções, assim de construções que dizem que ela é feia, que é uma estética feia, de que né. Só aparece no Carnaval, só serve para ser usada, questões assim. Então pra mim o que começou foi pelo meu cabelo, aí eu fui cortando, cortando, e ninguém percebia, fui cortando, cortando né. Aí um dia uma amiga chegou lá em casa: “*nossa você cortou cabelo!*” Minha mãe olhou pra mim. “*Ê mas você é bocuda!*” Aí já não tinha mais como esconder. Aí eu

continuei cortando, cortando né. Aí depois que a minha avó morreu, eu dei aquela *tosada* assim sabe, aquilo que a gente chama de *big shop* né. Mas na época, na época eu tinha internet, mas era muito ruim, eu não sei se no *You Tube* já tinha essas coisas assim falando sobre *big shop*, não tinha ainda isso, eu não lembro se tinha. Aí eu cortei o cabelo, fui deixando. Aí o primeiro dia que eu fui na escola, foi tão estranho. Porque você ver aquele cabelo você não se reconhece, é totalmente diferente, é muito novo, né. Aí eu fiquei com medo sabe de (silêncio) de meio que ser rejeitada por causa do meu cabelo, por causa do meu tipo de corte. Aí eu fui à escola, sabe o povo olhava assim, nossa, mas ficou diferente, mas ficou legal, mas isso já em 2013. Aí eu achava que era meio, nossa deve estar mentindo né. Mas aí depois com o tempo eu fui me acostumando com meu cabelo, fui aceitando do jeito que ele é.

Maria Afeição: Aí um dia o meu cabelo estava crescendo, eu estava sem grana pra poder alisar. Meu cabelo estava crescendo, a raiz dele estava alta e eu estava louca pra arrumar grana pra poder alisar o cabelo. E daí a gente estava assistindo novela, eu e minha tia tínhamos o hábito de assistir juntas. Ela chegava do cursinho e eu chegava da escola e daí a gente ia assistir e ficar discutindo e na época estava passando uma novela, que eu não lembro o nome e que a *Sheron Menezes* era uma das atrizes principais, e *Sheron* é fantástica, né! E aí minha tia sempre enchia o meu *saco* né: “*Maria da Paz*” para de alisar esse cabelo, isso é ridículo, assumi suas raízes, olha essa moça que linda, ela é maravilhosa, seu cabelo vai ficar igual o dela e não sei o quê.” E eu nem dava moral pra minha tia. Aí eu peguei e pensei assim: a cara, eu vou deixar esse cabelo crescer! Aí um dia eu não lembro como, o contexto ao certo, mas eu tinha vergonha de usar o cabelo, natural. Eu tinha vergonha daquela raiz alta, e o resto do cabelo alisado. (...) A transição é muito sofrível. Nossa demais! E daí eu lembro que eu decidi de parar de alisar o cabelo depois dessas falas da minha tia, eu estava indo pra uma festa e eu tinha uma “*piastra*”, e precisava escovar e, na verdade eu não tinha paciência pra escovar, então eu só passava a “*piastra*”, só que eu parti o cabelo no meio e só dei conta de fazer de um lado, o outro lado meu braço não aguentou. Aí eu pensei assim: quer saber eu vou molhar (...) não vou mais alisar (...) e vou usar o cabelo natural. Aí um dia eu acordei, só falei assim: “*tia eu tô indo ali.*” E ela: “onde você vai?” “Não eu vou ali.” Aí eu fui no salão, pedi pra a cabelereira tirar tudo de alisado, tudo, tudo, tudo! E daí eu olhei no espelho aquilo não me agradou muito. Mas eu falei assim, a cara já está assim eu vou ver como é esse cabelo natural. E daí eu comecei a procurar acessórios para usar no cabelo. Aí eu fui na loja de umas das minhas tias, “*tia eu quero umas flores para colocar no meu cabelo*” Todo mundo ficou assustado sabe, tipo. E quando eu cortei o cabelo, a moça do salão foi pentear para ficar aquele negocinho “*lambido*” de vaca, sabe. Aí eu peguei o creme dela joguei na mão e sacudi, sacudi, sacudi pra poder dar volume, porque desde aquele momento eu percebi que o meu *rolê* era volume. Aí eu voltei, fui na loja para comprei umas flores, e, diga-se de passagem, que eram horríveis. Nossa Senhora como eu usei aquilo (risos), mas enfim.

Maria Amizade: (...) Eu fiquei nessa, mas não era. Até que foi pela segunda vez que eu fiz e a minha falou que não era pra eu fazer: “*não faz seu cabelo é bonito assim*”, “*não faz, não faz*”. Teimosa eu fui lá e fiz, alisou de verdade quando eu lavei assim ficou bem liso e eu comecei a chorar e falando pra mãe que “*estava ruim, que eu não queria daquele jeito, que eu não queria o cabelo liso estava ruim*” (*risos*). Ela olhou pra mim começou a rir e falou: “*você quer que eu te dê dinheiro pra você fazer lá de novo?*” Aí depois dessa vez nunca mais eu fiz, eu parei e tá assim saindo aos poucos meu cabelo.

Maria Fortaleza:(...) Meu pai sempre foi daquele que me apoiava, ele tem o cabelo, mas ele falava: “*corta eu acho lindo*” E quando eu fiquei mais ou menos com uns nove meses, não foi nem nove meses. Eu deixando novamente meu pai

saber que era um sonho meu e tal, e minha mãe também. Mais meu pai me apoiou muito (...). Minha mãe é negra, e meu pai parece índio (...) ele sempre falava: *“eu acho lindo, eu acho lindo!”* Aí eu fui no mês de Maio do ano passado pra minha cidade e eu pensando assim: *“eu só vou cortar em Julho pra voltar pra sala e ninguém perceber, nem reparar muito.”* Eu fui passar um fim de semana, fomos no rio lá e aí eu molhei o cabelo, no meio da família. O cabelo ficou metade lisa e metade crespa, as duas texturas, natural crespa, aí meu pai virou pra mim assim: *“chegando em casa nos vamos cortar o cabelo!”* (...) Meu pai, eu: *“não pai, eu não estou preparada.”* Tanto que eu estava preparada de fazer um vídeo com as minhas colegas e tudo. E ele falou assim: *“não, chegando em casa nós vamos cortar cabelo!”* E eu: *“pai de jeito nenhum. Eu não estou preparada.”* Ele falou assim: *“quando você vai estar, se você não cortar agora você não vai cortar mais. Nós vamos cortar sim.”* Eu falei assim: *“não pai, eu não estou preparada não.”* Ele falou assim: *“não para com isso, seu cabelo é lindo.”* Aí chegou em casa ele falou: *“pega lá a tesoura!”* Ele nunca tinha cortado cabelo, ele falou assim: *“senta aqui, vamos cortar esse cabelo, é seu sonho vamos realizar ele logo.”* Gente ele começou assim, ele pegava onde que tinha cabelo liso, o cabelo amaciado ele cortava, meu cabelo ficou curtinho, eu falei: *“pai eu não estou preparada não!”* E ele falou: *“está linda! Tira foto aqui, tira foto!”* Gente meu pai me apoiou demais nesse transição do meu cabelo, minha mãe também. Aí ele cortou e minha já fez umas *“tiarinhas”*, uns *“trenzinhos”* que ela sempre tinha essas *“coisinhas”*. Já voltei com o cabelo, saindo sexta com o cabelo grande e voltando na segunda com ele curtinho e todo mundo: *“cortou demais, você é doida!”* Eu falei: *“não meu pai me apoiou”*. Gente o apoio do meu pai foi (...). Foi único, essencial mesmo! Aí minhas colegas: *“nós íamos fazer o vídeo.”* Eu: *“é mais foi meu pai que quis cortar, sinto muito.”* Na realidade eu senti assim tão aceita, tão bem que eu acho que todo mundo poderia me criticar, mas o meu pai e a minha mãe estavam me apoiando, então pra mim o resto não importava.

Maria Alegria: Eu participei de roda de conversa do Encrespa Geral. Aí que eu fui me assumindo mais, eu vi que aquela não era a minha realidade, que o cabelo alisado não é (*silêncio*) não era eu.

Todas as estudantes negras que foram entrevistadas relataram esse momento, que indica uma centralidade no processo de construção de suas identidades. Deixar o cabelo natural implica em “enegrecer-se”. Se elas passaram por esse processo de retomar o uso do cabelo natural para enegrecer-se, a forma como usavam o cabelo anteriormente, quando elas alisavam, indica uma tentativa de “embranquecer-se”.

A ruptura com esse tipo de tratamento estético impacta nas relações com a família, que podem apoiar ou não a ação. O resultado, em um quadro de aceitação familiar, tende a ser de autonomia das mulheres negras e universitárias, que passam a ter controle e liberdade sobre seus corpos. É um processo emancipador para elas, semelhante às mulheres de Bristol (IFEKWUNIGWE, 2012), que descobrem quem é aquela que “reflete no espelho”.

Nos relatos seguintes cada estudante narrou seus pertencimentos, expressos ao elemento estético cabelo, e em que momento essa mudança ocorreu, de acordo com elas:

Maria Afeição: E daí meu cabelo foi crescendo, foi ficando bonito. E daí eu comecei a me olhar no espelho, porque antes eu não me olhava no espelho, aí nesse processo de transição, que a raiz estava alta, e depois de ter sofrido na hora de (silêncio)

Erika: De cortar?

Maria Afeição: Não. Até que na hora de cortar eu não sofri, foi mais o processo de pré-corte. Então quando eu olhei no espelho, e vi aquela parte alisada e a outra com a raiz enorme, eu falei assim: “*quem é essa pessoa que está aí?*” Olhei no espelho tentei ver quem era a pessoa, e falei assim: “*cara essa pessoa não sei quem é. Eu tenho que saber quem eu sou.*” E daí foi a partir do momento, aí partir desse momento que eu me preparei. E no dia seguinte cortei o cabelo. E comecei a usar, comecei, comecei a me sentir mais bonita. E vindo pra Goiânia, e quando eu me inseri. Quando eu me aproximei do movimento negro, aí a situação ficou melhor ainda, porque a minha estima era um pouco baixa. Aí depois de eu aprender a me olhar no espelho, de conhecer várias pessoas, várias mulheres lindas, de começar a ler autoras, e ver mais mulheres bonitas negras, e que a mulher negra, tem mulheres bonitas, assim como feias, assim como em qualquer outro padrão étnico, e daí eu: “*cara é isso, eu sou isso!*” Desde então eu não aliso meu cabelo, não escovo, por opção.

Maria Amizade: No *Faz Arte* e eu tinha muito contato com a UFG também, porque como eu ia pro *Faz Arte* e era aqui né, eu sempre estava aqui na UFG. Sempre vinha aqui, sempre olhava eu via “*nossa que cabelo lindo*”. “*O meu é desse jeito, porque o meu não está assim?*” E a chapinha ela tira o cacho do cabelo. Então tem que esperar crescer ou então ir lavando. Conforme vai lavando vai saindo, o meu já saiu bastante. Eu cortei, eu tinha um cabelo grandão (*risos*), eu cortei, ou foi outra revolta pra galera assim que eu cortei meu cabelo.

Maria Fortaleza: (...) Pra falar a verdade depois que eu assumi o meu cabelo todas as minhas relações com amigos, com colegas melhoraram. Sabe, eu li um texto uma vez que falava assim “que parece que tudo fluiu depois que cortou aquilo que não era dela”. Uma mulher relatando e parece que ela (pausa) tudo fluiu: vida emocional, vida profissional, tudo. E eu senti isso. Parece que depois que eu cortei o meu cabelo, e que eu assumi quem eu sou. Que eu me conheci. Me encontrei. Quem eu sou. Quem eu quero ser, sabe. Que eu nunca vou ser serei igual a ninguém. Que eu não pareço com ninguém. Que nós somos pessoas únicas (silêncio) Depois disso pra mim foi sensacional! Mudou, o meu relacionamento dentro da faculdade. As pessoas têm alguns que olham tipo assim (fazendo gesto de olhar estranho). Gente não tem nenhuma mulher com *blackpower* dentro da faculdade. As que tiveram não eram brasileiras, era caboverdiana, era de Guiné. Eu sou a primeira brasileira que assume o cabelo crespo dentro da Faculdade de Odontologia na UFG. (...). Sabe, as outras ainda estão com os cabelos “*amaciadinho*”, aí elas me olham e ficam. Eu consigo ver a diferença que eu chego com o peito estufado (*fazendo o gesto de colocar o busto para frente*). Estou nem aí mais. E eu vejo as que chegam assim (*fazendo o gesto de encolher, olhando para baixo*). As que têm cabelos cacheados mudam, são negras. Mas tem o cabelo liso, elas se sobressaem. Mas as que são negras que tem o cabelo crespo “*amaciado*” parecem que elas não se sentem a mesmas. Tem uma diferença.

Maria Alegria: No começo foi difícil. Mas agora estou Está ótimo. Estou mais feliz. Pra mim eu não era feliz antes, agora depois que eu me assumi, eu estou mais feliz, estou livre (*risos*).

Erika: E as rodas de conversa que você fala do *Encrespa* era aqui na universidade?

Maria Alegria: Sim, uma vez foi aqui na universidade.

A ruptura com padrões estéticos impostos provoca afirmações identitárias. Essa nova postura adotada pelas estudantes negras pode sofrer a interferência dos espaços em que elas transitavam durante esse processo. Assim o espaço da militância, do cursinho preparatório e o Encrespa Geral, constituíram lugares onde foi possível empoderar-se, construindo suas identidades negras.

Também podemos desprender aqui a relação de se “reconhecer” no outro, e esse reconhecer é realizado através do outro. A partir do momento em que as estudantes negras passam afirmar enquanto mulheres negras suas corporalidades se comunicam com outras mulheres negras. Seus corpos se convertem em corpos que inspiram outras pessoas negras.

4.3. Ações afirmativas na UFG e o Espaço de Convivência

Nas narrativas das cinco estudantes negras entrevistadas, foram feitas referências às políticas de ações afirmativas da UFG, e ao Espaço de Convivência. Informaram como avaliam esse conjunto de ações, que para elas são instrumentos fundamentais no combate ao racismo. Elas afirmaram que:

Èrika: Como você avalia as Políticas de Ações Afirmativas da UFG?

Maria da Paz: Essas políticas ajudam muito a gente. O espaço também! Uma moça da minha turma convidou todos para irmos a casa dela. Quase ninguém foi. Como sempre. No outro dia na sala eu vi as fotos e perguntei: “você foram ao clube?” E me responderam: “não, essa é a casa da fulana” Aí depois as pessoas perguntam por que precisa ter cotas!

Maria Afeição: Então alguns veem isso como um modo segregacionista. Bem como as cotas raciais. Como eu sou uma pessoa que defendo as cotas raciais, eu vejo o espaço, por exemplo, como algo que de fato inclui. O Espaço é essencial pra que aja uma interação entre os estudantes, de todos os grupos minoritários, estudantes PEC-Gs, que muitos nem sabem o que é. Pro estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas pra UFG inclui. Para os estudantes que entraram pela lei de cotas. E pra que aja um diálogo entre esses estudantes, um reconhecimento, um fortalecimento de si com si. Porque tu sabe, que quando nós estamos com nós a gente se sente mais fortalecido. No sentido de, eu te falo e relato umas situações que tu entende, porque tu passa por situações similares. Já comentar, mencionar com pessoas que não, que não é desse grupo “minoritário” entre aspas, ele não compreende, e sempre acha que é um vitimismo da tua parte. Então o Espaço é importante por isso e até mesmo porque na Biblioteca o estudante é muito autônomo digamos assim. Então é muito livre, e ao mesmo tempo essa liberdade não faz com que o aluno saiba, por exemplo, pesquisar. E no espaço tem ali essa possibilidade de pedir ajuda e alguém ajudar.

Maria Amizade: Eu vejo como uma conquista, é porque quando eu cheguei não tinha isso, não tinha apoio nenhum, aliás quando os meus primos chegaram é que não tinha apoio mesmo, quando eu cheguei só tinha o Jean, só tinha toda uma

ideia, o grupo já pra se fortalecer, mas a gente não tinha um lugar nosso, um lugar que a gente podia chegar, ficar, ter monitoria, é conseguir monitores só pra gente, então gente foi um pulo, não foi nem um passo não foi um pulo, eu nunca imaginaria que a gente ia conseguir. (...)

Erika: Você vivenciou dois momentos, o momento que não tinha esse Espaço e o momento que já passa a ter esse Espaço, tem uma diferença aí?

Maria Amizade: Muito, porque a gente reprova não é porque não quer nada. É porque a gente não teve toda aquela base. A gente não tem quem ajuda. Aí quando a gente chegou aqui no Espaço que tem monitores, que tem todo aquele apoio psicológico. Tem apoio de amigos, que são amigos que você sabe que é de verdade, que não são pessoas que está com você nos seus bons momentos, são pessoas que vai ficar com você nos seus maus momentos na faculdade também. Eu achei que foi um passo muito grande, muito muito grande.

Maria Fortaleza: Na realidade assim, do tempo que eu entrei em cinco pra seis. Seis anos a gente conseguiu ver um espaço, aonde à gente chega e resolve tudo. É caminhou muito rápido. A gente se vê, se encontra chega lá e fala assim: “é o meu espaço”. Já olha, já cumprimenta todo mundo. Todo mundo se respeita, estamos ali por uma luta só. Por um momento que não é competição. Mas nós estamos lá tipo assim, um ajuda o outro. Nós estamos aqui pra crescer juntos, pra cooperar. Isso pra mim é maravilhoso, o espaço pra mim é um sonho. Que foi que está sendo realizado, né.

Maria Alegria: Assim, eu avalio sei lá. Eu acho bom. Pelo menos pra mim, tudo sempre deu certo. Funcionou direitinho, não sei pros outros.

Para as estudantes as ações afirmativas são importantes para uma inclusão possível por meio desse instrumento legal. O Espaço de Convivência, por sua vez, é um mecanismo que colabora com a permanência de estudantes cotistas na universidade. Na percepção das estudantes é importante por promover a interação entre os estudantes. Sem contar que as ações empreendidas pela Coordenação de Inclusão e Permanência e as parcerias formadas também podem interferir no processo de construção das identidades, o *Encrespa Geral* que a estudante *Maria Alegria* participou foi uma parceria realizada da Coordenação de Inclusão e Permanência e a coordenação do *Encrespa Geral* para uma disciplina.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As identidades são processos fluidos, contínuos e múltiplos, de forma que os processos de identificação são altamente dinâmicos. Nessa pesquisa compreendemos como a universidade pode interferir no processo de construção das identidades, especificamente das mulheres negras e universitárias. Das várias possibilidades das identidades nos concentramos às identidades negras, o que nos permitiu melhor entender como opera o racismo.

Por meio da realização das entrevistas em profundidade, pudemos constatar que inicialmente, no período da infância, as estudantes negras não tinham uma autoestima elevada a ponto de valorizarem o pertencimento racial e a escola não colaborou para esta afirmação. Cresceram acreditando que todos eram iguais, e a diferença aparece como um valor somente depois da tomada de consciência do próprio pertencimento, já no ambiente da universidade.

A questão da diferença, de acordo com as estudantes, no âmbito dos seus lares não era muito perceptível, principalmente para as estudantes quilombolas que conviveram com os seus/suas pares em suas comunidades. A família nesse sentido tem um papel ambíguo para todas as estudantes, embora possa parecer que a família não discuta abertamente as questões raciais, ela também constitui um lugar de interferência nas construções identitárias. As estudantes demonstraram em seus relatos momentos em que a família apoia o processo de alisamento, como relatou *Maria da Paz*.

Mas em outros momentos a família aparece como agente que apoia o novo posicionamento adotado pelas estudantes. As estudantes *Maria Afeição*, *Maria Amizade* e *Maria Fortaleza* traz essa ambiguidade em seus relatos, o processo de ruptura com a prática de alisamento teve o respaldo de seus familiares. Sendo assim a família um espaço de fortalecimento das identidades das estudantes.

As experiências vivenciadas no ambiente escolar demonstram que não somos todos iguais, existe uma diferença circunscrita nas corporalidades sobre as quais recai o preconceito e discriminação. Essas corporalidades podem ser ressignificadas e as identidades podem ser consolidadas positivamente. Para tanto as políticas de ações afirmativas desempenham função primordial.

As relações escolares entre as crianças e crianças, professores/as e crianças são de certo modo marcadas por estereótipos, falta de referenciais e representações negativas

acerca da comunidade negra. Os próprios livros didáticos são um meio pelo qual esse tipo de estereótipo é veiculado e essas situações são responsáveis por socializar crianças negras de maneira inferiorizante. Enfim, a escola contribui com a disseminação de um modelo universal, muitas vezes inalcançável pelas pessoas marcadas pela diferença.

Todas as estudantes afirmaram que só começaram a compreender a perversidade do racismo e a necessidade de afirmação identitária quando começaram a conviver em outros espaços, fora das suas comunidades e de suas famílias. É possível para o sujeito constituir-se culturalmente de acordo com lugares que habita.

Os lugares onde as estudantes negras vivenciaram (família, escola, trabalho, curso preparatório, movimento social), entre tantos outros, de certo modo interferiram nas constituições de suas identidades. Isso é fica evidente, quando a estudante *Maria Fortaleza* afirmou que em um determinado momento de sua vida, não deixou o cabelo natural por causa do trabalho. Neste caso a configuração trabalho interferiu no uso de um tipo de cabelo. Os lugares que as estudantes transitaram em suas trajetórias de vida, vão possibilitando a elas moldar as identidades.

Assim as estudantes negras passam a constituir identidades em que expressem a negritude e valorizem a cultura negra a partir do momento que passam a ter referências e debates sobre as questões raciais. É importante ressaltar que o reconhecer e identificar-se está implicado nesse processo de uma nova postura identitária. As estudantes passaram a se reconhecer de diversas formas, ao ver a artista negra na novela, ao ver outras mulheres negras na universidade. Além disso, há a busca por se conhecer também, que é presente nesse processo.

Hall (2009) afirma que a identidade é reivindicação da diferença e as estudantes negras entrevistadas confirmaram quando dizem da busca por uma aproximação das raízes culturais negras. No processo de afirmar-se enquanto mulheres negras, elas reivindicam a diferença, a diferença que um dia (e que na atualidade também) é motivo de preconceito. É essa reivindicação que elas a fazem ao afirmarem sua identidade. A simbologia do cabelo é demonstrada pelo processo de transição capilar que as estudantes passaram, capaz de indicar uma valorização de atributos estéticos e culturais negros.

Para três estudantes o processo de transição capilar ocorreu no âmbito da universidade. Ao verem outras mulheres negras e ao ter o acesso a debates relativos à estética negra como ocorre no *Encrespa Geral*, mostram o quanto mais uma vez os espaços podem interferir na constituição identitária. Duas outras estudantes passaram pela mudança

identitária em processos anteriores à universidade, porém ao estarem nesse ambiente houve uma positivação ainda maior da estética negra. A estudante *Maria Afeição* o movimento negro em que ela se aproximou quando veio para Goiânia era o Coletivo Beatriz Nascimento (CANBENAS), um coletivo formado por estudantes da UFG. Somente a estudante *Maria da Paz* que na narrativa não deixa isso evidenciado, mas ela também constituiu identidades através das diversas experiências vividas em vários espaços.

Também é importante considerar que o Espaço de Convivência é um mecanismo importante para as estudantes. A convivência com diferentes grupos culturais em um mesmo ambiente promove trocas culturais entre todos aqueles/as que frequentam esse espaço. É também importante para as estudantes, está unida com os seus pares, é um meio de fortalecer as identidades, e essa união promove a luta, a resistência de estar em uma universidade que ainda passa por mudanças para a inclusão de grupos que estiveram por muito tempo foram excluídos desse direito.

É fundamental ressaltar os limites das ações afirmativas promovidas na UFG e o Espaço de Convivência. Embora o espaço seja um ambiente institucionalizado que busca promover a interação entre os estudantes, há os limites nessas interações empreendidas pelos estudantes. Toda essa multiplicidade de formas culturais não está excluída de possíveis conflitos entre os estudantes, devido às diferenças.

A forma de inclusão promovida pela Coordenação de Inclusão e Permanência é voltada para os aspectos pedagógicos e acadêmicos, mas, a assistência estudantil, por exemplo, é feita por outro departamento, essa separação pode ser uma complicação para o/a estudante cotista, uma vez que a inclusão e permanência desse estudante, também depende de aspectos financeiros.

Este trabalho de monografia demonstra que as políticas de ações afirmativas são um direito que permite o acesso e permanência de sujeitos que foram historicamente excluídos do ambiente universitário. E, demonstra também que políticas de ações afirmativas podem interferir positivamente na afirmação de identidades. Ações como as de inclusão e permanência, como o Programa de acompanhamento acadêmico da UFG, e o Espaço de Convivência são mecanismos que além de promover a inclusão social, podem em certa medida ampliar o horizonte cultural dos estudantes

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Lindigren A.J. Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos. *Revista brasileira de política internacional*, Brasília, v. 45.n. 2, p. 198-223, 2002.

BHABHA, Homi. *O local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm> Acesso: 28 jun. 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm> Acesso: 28 jun. 2016.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei de n. 9.934 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso: 28 jun. 2016.

BRASIL. Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº. 7.716, 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347 de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm> Acesso: 28 jun. 2016.

BRASIL. Lei n. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-

2014/2012/lei/112711.htm> Acesso: 28 jun. 2016.

DECLARAÇÃO, DE DURBAN E. PLANO DE. AÇÃO. In: *III Conferência Mundial de Combate Ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*. 2001. Disponível: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf> Acesso: 28 jun. 2016

DE CARVALHO, José Jorge. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. 2.ed.São Paulo: Attar Editorial, 2005.

DELTON, Aparecido Felipe. *A educação da população negra na formação do Estado moderno brasileiro*. Revista da ABPN, Florianópolis, v. 7, n. 17, p. 322-342. Out. 2015.

DIAS, Luciana de Oliveira. *Interculturalidades, Direitos Humanos e Relações étnico-Raciais*. 2.ed. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014.

FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Salvador: EDUFA, 2008.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica; RAMOS, Pedro; MIGUEL, Lorena. *O impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais*. Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ, set. 2013.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo, Volume 1. Editora Globo, 2008.

FERREIRA, Franklin Ricardo; CAMARGO, Carlos Amilton. As relações cotidianas e a construção da identidade negra. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v.31.n.2,p.374-389, 2011.

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GIDENS, Antony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro Modernidade e Dupla Consciência*. Rio de Janeiro: Editora 34/UCAM Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Mulheres negras e educação: trajetórias de vida, histórias de luta. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL O DESAFIO DA DIFERENÇA, ARTICULANDO GÊNERO, RAÇA E CLASSE UFBA, 2000, Salvador. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.desafio.ufba.br/gt6-008.html>> . Acesso: 15 jan. 2016.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29.n.04, p. 167-182. Jan./Jun. 2003.

_____. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. *Política & Sociedade*. Santa Catarina, v. 10.n.18, p.133-154. Abr.2011.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Editora UFMG, 2006.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade* Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HASENBALG. Carlos Alfredo. *Discriminação e Desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1979.

IFEKWUNIGWE, Jayne. Cuando habla el espejo: La poética y la problemática de la construcción de identidad para las mètisse de Bristol In: MERCEDES, Fabardo (ed.) *Feminismos negros Una antología*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2012.

JORNAL UFG, nº 69, a IX, novembro/dezembro de 2014.

_____, nº 78, a X, maio de 2016.

JORNAL POMBO CORREIO, março de 2015. Disponível em:

<<https://jornalpombocorreio.wordpress.com/2015/03/25/cenario-ufg-promove-acoes-afirmativas-voltadas-para-inclusao-e-permanencia/>>Acessoem: 28 jun.2016.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. *NovosEstudos-CEBRAP*, n. 87, p. 77-95, 2010.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina* In:

LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLASCO, 2005.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectiva. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v.16.n.3,p.887-896, Set/Dez, 2008.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e Preconceito racial de origem. *Tempo Social*. São Paulo. v. 19. n.1. nov 2006. p.287-308.

SANTOS, Sales Augusto. Projeto Passagem do Meio: uma política de ação afirmativa na Universidade Federal de Goiás. In: SANTOS, Sales Augusto (Org.). *Ações Afirmativas e o Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília-DF: Edição Eletrônica, 2007, p. 263-282 (Coleção Educação para Todos).

SILVA, Ana Celia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In:

MUNANGA, Kabengele (Org.) *Superando Racismo na Escola*. Brasília: Edições

MEC/BID/UNESCO, 2005, p. 21-38.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SPIVAK, GayatriChakravorty. *Pode o Subalterno Falar?* Belo Horizonte? Editora UFMG, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. RESOLUÇÃO CEPEC Nº 1278, Goiânia-Go: UFG, 2014.

_____. RESOLUÇÃO CONSUNI Nº 29/2008, Goiânia-Go: UFG, 2008.

_____. RESOLUÇÃO CONSUNI Nº 20/2010, Goiânia-Go: UFG, 2010.

_____. RESOLUÇÃO CONSUNI Nº 18/2011, Goiânia-Go: UFG, 2011.

_____. RESOLUÇÃO CONSUNI Nº 31/2012, Goiânia-Go: UFG, 2012.

_____. RESOLUÇÃO CONSUNI Nº 14/2014, Goiânia-Go: UFG, 2014.

_____. RESOLUÇÃO CONSUNI Nº 15/2014, Goiânia-Go: UFG, 2014.

_____. RESOLUÇÃO CONSUNI Nº 07/2015, Goiânia-Go: UFG, 2015.

UNIVERSIDADE LIVRE FEMINISTA. Me gritaram negra, poema de Victoria Santa Cruz. Disponível em: <<http://feminismo.org.br/me-gritaram-negra-poema-de-victoria-santa-cruz/>> Acesso: 28 jun. 2016.

WOOWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 12.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

7. ANEXOS

Anexo A – Gritaram-me Negra, poema de Vitória Santa Cruz

Tinha sete anos apenas,
 apenas sete anos,
 Que sete anos!
 Não chegava nem a cinco!
 De repente umas vozes na rua
 me gritaram Negra!
 Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!
 “Por acaso sou negra?” – me disse
 SIM!
 “Que coisa é ser negra?”
 Negra!
 E eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia.
 Negra!
 E me senti negra,
 Negra!
 Como eles diziam
 Negra!
 E retrocedi
 Negra!
 Como eles queriam
 Negra!
 E odiei meus cabelos e meus lábios grossos
 e mirei apenada minha carne tostada
 E retrocedi
 Negra!
 E retrocedi . . .
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 Negra! Negra! Neeegra!
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 E passava o tempo,
 e sempre amargurada
 Continuava levando nas minhas costas
 minha pesada carga
 E como pesava!...
 Alisei o cabelo,
 Passei pó na cara,
 e entre minhas entranhas sempre ressoava a mesma palavra
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 Negra! Negra! Neeegra!
 Até que um dia que retrocedia , retrocedia e que ia cair
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 Negra! Negra! Negra! Negra!

Negra! Negra! Negra!
 E daí?
 E daí?
 Negra!
 Sim
 Negra!
 Sou
 Negra!
 Negra
 Negra!
 Negra sou
 Negra!
 Sim
 Negra!
 Sou
 Negra!
 Negra
 Negra!
 Negra sou
 De hoje em diante não quero
 alisar meu cabelo
 Não quero
 E vou rir daqueles,
 que por evitar – segundo eles –
 que por evitar-nos algum disabor
 Chamam aos negros de gente de cor
 E de que cor!
 NEGRA
 E como soa lindo!
 NEGRO
 E que ritmo tem!
 Negro NegroNegroNegro
 NegroNegroNegroNegro
 NegroNegroNegroNegro
 NegroNegroNegro
 Afinal
 Afinalcompreendi
 AFINAL
 Já não retrocedo
 AFINAL
 E avanço segura
 AFINAL
 Avanço e espero
 AFINAL
 E bendigo aos céus porque quis Deus
 que negro azeviche fosse minha cor
 E já compreendi
 AFINAL
 Já tenho a chave!

NEGRO NEGRONEGRONEGRO
NEGRONEGRONEGRONEGRO
NEGRONEGRONEGRONEGRO
NEGRONEGRO
Negra sou!

ANEXO B – O roteiro de entrevista

Primeiro momento: infância e adolescência nos espaços familiar e escolar

Família e grupos de amizade

Conte qual a formação racial da sua família?

E como era o relacionamento de vocês?

E com seus tios/tias, primos e primas?

E a relação com os seus amigos e amigas? De onde eles/elas eram?

E como você se sentia em relação a sua estética?

E as experiências afetivas, como foram para você?

Identidade nesse período da vida

Durante esse período da sua infância e adolescência como você se identificava?

Recorda-se de como os outros identificavam você?

Escola

Você gostava da escola em que estudava? Por quê?

A escola em que estudava havia discussões/debates relativos às questões raciais?

Você passou por alguma situação de racismo na escola?

E como você reagiu? A escola te apoiou?

Processo de ingresso á universidade

Você chegou a fazer algum cursinho pré-vestibular para ingressar á universidade?

E a sua reação quando soube que havia sido aprovada para a UFG?

E a reação dos seus familiares, amigos/amigas?

Segundo momento: adolescência e vida adulta nos espaços familiar e universidade

Universidade e militância

Fale como foi o início de sua graduação, e como tem sido atualmente?

Em que lugares atualmente você tem acesso às discussões/debates relativos às questões raciais?

Você integra algum movimento social dentro ou fora da universidade?

Considera importante a militância?

Você passou ou passa (frequentemente/recentemente) por alguma situação de racismo na universidade?

E como você reage diante de tal situação? De quem tem apoio?

Relações de amizade e afetividade

E as relações de amizade como são? De onde são os seus/suas amigos/amigas agora?

E agora como é o relacionamento com a sua família, com os/as tios/tias, primos e primas?

E como você se sente em relação a sua estética?

E a sua afetividade na atualidade?

Identidades no tempo presente

Como você identifica hoje?

Se por acaso alguém te identifica de maneira contrária, como você reage?

Avaliação da estudante á respeito da universidade

Você gosta da UFG? Por quê?

Como você avalia as Políticas de Ações Afirmativas da UFG?

ANEXO C – Questionário de identificação aplicado no dia em que as entrevistas foram realizadas

Nome		Idade	
Cor/Raça (IBGE)			
Orientação Sexual			
Status de relacionamento			
Escola (Ensino Médio)			
Curso		Ingressa em: (ano)	
Período			01