

PRISCILA DANIELE LADEIRA

**HISTÓRIAS CRUZADAS:
TRAMAS DE VIDA DE ESTUDANTES NEGRAS GRADUANDAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2019

Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade Federal de
Viçosa - Campus Viçosa

T

L154h
2019
Ladeira, Priscila Daniele, 1988-
Histórias cruzadas : tramas de vida de estudantes negras
graduandas da Universidade Federal de Viçosa / Priscila Daniele
Ladeira. - Viçosa, MG, 2019.
x, 136 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui apêndices.

Orientador: Heloísa Raimunda Herneck.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.119-125.

1. Ensino superior. 2. Negras. 3. Relações étnicas. 4. Relações
raciais. I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Título.

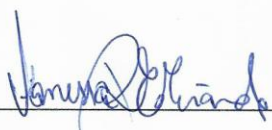
CDD 22. ed. 378

PRISCILA DANIELE LADEIRA

**HISTÓRIAS CRUZADAS:
TRAMAS DE VIDA DE ESTUDANTES NEGRAS GRADUANDAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação para a obtenção do título de *Magister Scientiae*.


APROVADA: 29 de Março de 2019




Vanessa Regina Eleutério Miranda



Janete Regina de Oliveira



Maria Simone Euclides
(Coorientadora)



Heloisa Raimunda Herneck
(Orientadora)

Pois nele vivemos, nos movemos e existimos.

Atos 17: 28.

AGRADECIMENTOS

A Deus, porque em meu coração arde a certeza de que Dele, por Ele e para Ele são TODAS as coisas.

À minha mãe, pelo carinho e amor maternal, os quais até hoje são incompreensíveis para mim.

À minha irmã, por acreditar em mim e por me presentear com o melhor do que tenho hoje, a minha sobrinha Ana Liz, fonte de alegrias e inspiração.

Aos meus queridos avós, tias, tios, primas e primos, por não me deixarem esquecer dos sentimentos pelos quais a vida se realiza.

Às minhas amigas de caminhada espiritual Dani, Jardélia, Mariana, Sarah, Sayonara e Sheila, por me sustentarem com oração e amor.

Às minhas amigas que fiz no mestrado, Rúbria, Monalisa, Ariane, Mariana, Letícia e Cíntia, as quais ocupam um singular espaço em meu coração.

À Laísa, por ter-se tornado uma irmã na fé, companheira de julgo e caminhada, que o Senhor lhe dê em dobro tudo que tem feito por mim nesses anos de caminhada.

À equipe do LDI, por entender minhas ausências enquanto me dedicava aos estudos do mestrado.

Ao casal de amigos Márcio e Nayara, por me lembrar do real significado do Corpo de Cristo – Vocês estarão guardados para sempre no meu coração.

A Daliane, Amanda, Julia, Maria Raquel, Laiza, Thaís e Rayane, por dividirem comigo suas histórias de vida, me fazerem crescer como pesquisadora e como humana. Que as histórias de vocês possam inspirar outras pessoas e possamos sonhar juntas outro mundo possível.

À Heloísa Herneck, minha orientadora tão querida, com quem aprendi a ser pesquisadora e uma pessoa melhor. Que nossos caminhos sempre se encontrem,

dentro e fora da academia, e possamos caminhar juntas rumo a um mundo mais justo e solidário.

À Simone Euclides, por, generosamente, ter aceitado me coorientar e caminhado lado a lado comigo. Sou grata a Deus por ter nos feito amigas e por nos aproximar novamente com este trabalho.

A Kelly Silva, Eduardo Simonini, Vanessa Eleutério Miranda, Ricardo Alexandre da Cruz, Janete Regina Oliveira, por dividirem comigo seus saberes e tornarem o meu trabalho melhor.

Ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da UFV, em especial à Professora Silvana Claudia dos Santos, por ser a professora que quero ser.

Todos vocês fazem parte de mim, compõem a minha história e tecem dias melhores em minha vida. Que a gratidão que agora transborda em minha alma alcance o coração de vocês, hoje e sempre.

SUMÁRIO

	Página
RESUMO	vii
ABSTRACT	ix
1. INTRODUÇÃO	1
1.1. As experiências e encontros com a temática racial	4
2. METODOLOGIA	7
2.1. Caminhos metodológicos	7
2.2. A UFV e a Zona da Mata mineira: atravessamentos raciais	12
2.3. A produção dos dados a partir do cotidiano das mulheres negras na UFV	15
3. EU, MULHER NEGRA!	31
3.1. Identidades negras: tessituras possíveis	35
4. UM SER-TÃO ROSA COMO EU... ..	41
4.1. A presença das estudantes negras na UFV: breves apontamentos	45
5. PRIMEIRO LIVRO... ..	53
5.1. A solidão da mulher negra	57
6. PRETA ACADÊMICA	65
6.1. Trajetórias escolares do povo negro: táticas e estratégias	68
7. COLORISMO	84
7.1. A pigmentocracia no cotidiano das mulheres negras	89
8. É CONTINUAR SENDO FORTE... ..	99
8.1. Feminismos negros: tramando lutas e conquistas	103
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS – RESISTIR: A QUE SERÁ QUE SE DESTINA?	111

	Página
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICES	126
APÊNDICE A – COMPOSIÇÃO RACIAL DOS CENTROS DE CIÊNCIAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	127
APÊNDICE B – ACESSO A POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA	131
APÊNDICE C – CARTAZ-CONVITE GRUPO DE DISCUSSÃO	132
APÊNDICE D – FORMULÁRIO ELETRÔNICO PARA PARTICIPAÇÃO NO GRUPO DE DISCUSSÃO/RIO DA VIDA	133
APÊNDICE E – ROTEIRO DE PERGUNTAS UTILIZADO NO GRUPO DE DISCUSSÃO – RIO DA VIDA E ENTREVISTAS	136

RESUMO

LADEIRA, Priscila Daniele, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2019. **Histórias cruzadas: tramas de vida de estudantes negras graduandas da Universidade Federal de Viçosa.** Orientadora: Heloísa Raimunda Herneck. Coorientadora: Maria Simone Euclides.

Este trabalho teve como tema de investigação as relações raciais no Ensino Superior, sendo as estudantes de graduação negras e suas produções cotidianas na Universidade Federal de Viçosa (UFV) os sujeitos desta pesquisa. Ao longo da construção deste trabalho, pretendi acompanhar e encontrar possíveis respostas ao seguinte problema: como as composições tecidas no cotidiano acadêmico das estudantes negras da UFV contribuem para a construção das suas narrativas e como influenciam na construção de suas trajetórias pessoais e acadêmicas? O objetivo geral da pesquisa foi analisar as narrativas de estudantes negras e identificar os pontos que tecem uma trama comum na história de vida dessas mulheres, e os objetivos específicos foram: a) verificar a presença de estudantes negras nos cursos de graduação da UFV; b) compreender as estratégias e táticas presentes nos processos de escolarização formal da população negra, especificamente de mulheres negras dos cursos de graduação da Universidade; e c) analisar as trajetórias de escolarização vivenciada por estudantes negras da Instituição. O primeiro capítulo apresenta os percursos metodológicos percorridos para produção dos dados desta pesquisa, realizados em três etapas. A primeira etapa contou com um levantamento quantitativo no Registro Escolar da UFV, a fim de produzir dados sobre a população negra na Universidade, em especial as mulheres. A segunda etapa consistiu em um encontro coletivo para realização de um grupo de discussão. Desenvolveu-se com as

participantes uma dinâmica de grupo chamada de “Rio da Vida”¹, a partir de elementos pedagógicos, como: livros com a temática racial; imagens de mulheres e personalidades negras; produtos de beleza; fantoches; bonecas; flanelógrafos e outros, que despertavam nas participantes memórias de suas trajetórias de vida até chegarem à Universidade. Estes elementos foram distribuídos pelo Departamento de Educação da UFV em espaços que levavam à sala onde seriam realizados os debates. Após breve apresentação, as participantes tiveram a oportunidade de interagir com os elementos e escolher um que havia lhes chamado mais atenção e despertado nelas memórias referentes à sua construção enquanto mulheres negras até chegarem ao Ensino Superior. O terceiro momento foram entrevistas individuais realizadas com todas as participantes do grupo de discussão em dias, horários e locais previamente agendados. A partir do segundo capítulo, apresentam-se, em forma de contos, as narrativas das mulheres negras participantes da pesquisa. Cada conto permitiu-me dialogar com as questões que atravessam a temática racial e de gênero, a partir dos referenciais bibliográficos consultados. Os temas abordados nestes capítulos versam sobre as seguintes questões: construção da identidade negra em uma perspectiva relacional a partir dos conceitos de preconceito de marca e preconceito de origem de Oracy Nogueira; panorama quantitativo sobre a população negra da UFV, especificamente as mulheres; a solidão da mulher negra, o processo de preterimento experimentado nas relações afetivas e de trabalho e como o racismo institucional afeta suas narrativas; a trajetória escolar do povo negro a partir da narrativa de uma intelectual negra, estudante do curso de Geografia da UFV e autora de diversos textos no periódico *Cadernos Negros*; o conceito de colorismo a partir do uso do termo negro ao longo da História do Brasil, as teorias eugenistas e a teoria do embranquecimento, bem como a ideia de democracia racial desconstruída por meio de pesquisas ao longo da década de 1950; e o feminismo negro e sua contribuição para a luta das mulheres negras e não negras. Nas considerações finais são apresentadas as contribuições desta pesquisa nas discussões raciais dentro da Universidade e os pontos que tecem uma trama comum nas histórias de vida das mulheres negras.

¹ O Rio da Vida é uma dinâmica muito utilizada por organizações não governamentais em trabalhos de base com grupos de mulheres. Consiste em desenhar no chão um rio, ou usar um tecido TNT ou papel para representar um rio. Diversos elementos são disponibilizados para que as/os participantes possam colocar no rio de forma a representar sua trajetória de vida (nascimento, formação escolar, relações familiares etc.) e socializá-las com o restante do grupo.

ABSTRACT

LADEIRA, Priscila Daniele, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2019. **Cross-histories: life plots of graduating black students of Federal University of Viçosa.** Advisor: Heloísa Raimunda Herneck. Co-Advisor: Maria Simone Euclides.

This study had as a research theme the racial relations in Higher Education, the subject of this study were black female undergraduate students and their daily productions at the Federal University of Viçosa (UFV). Throughout the development of this work, I intended to follow and find possible answers to the following problem: how do the compositions woven in the academic daily life of UFV black students contribute to the construction of their narratives and how do they influence the construction of their personal and academic trajectories? The general goal of the research was to analyze the narratives of black students and identify the points that weave a common plot in the life history of these women, and the specific goals were: a) to verify the presence of black students in undergraduate courses at UFV; b) to understand the strategies and tactics present in the processes of formal education of the black population, specifically of black women in undergraduate courses at the University; and c) to analyze the educational trajectories experienced by black students of the Institution. The first chapter presents the methodological frameworks used to produce the data of this research, carried out in three stages. The first stage was based on a quantitative survey in the UFV School Register, in order to produce data about the black population in the University, especially the women. The second stage consisted of a collective meeting to hold a discussion group. A group dynamics called “River of Life” (*Rio da vida*) was developed with the participants, using pedagogical elements, such as: books with the racial theme; images of women and black personalities; beauty products; puppets; dolls; woolen frames (flanelographs)

and others, which stir up the participants' memories related to their life trajectories until they had started studying at the University. These elements were spread throughout the Department of Education of the UFV in spaces that led to the room where the debates would be held. After a brief presentation, the participants had the opportunity to interact with the elements and choose one that had attracted their attention the most and also stirred up memories about their life story as black women until they reached Higher Education. The third stage consisted of individual interviews with all participants in the discussion group, in previously scheduled days, times and locations. Starting from the second chapter, the narratives of the black women participating in the research are presented as short stories. Each story allowed me to dialogue with the issues that cross the racial and gender concerns, in the bases of the bibliographic references consulted. The topics covered in these chapters deal with the following issues: the construction of black identity in a relational perspective in the bases of the concepts of race prejudice of markers and race prejudice of origin of Oracy Nogueira; a quantitative picture of the UFV's black population, specifically women; the loneliness of the black woman, the process of postponement experienced in affective and work relationships, and how institutional racism affects their narratives; the school trajectory of the black people in the basis of the narrative of a black intellectual student who is an undergraduate in Geography of the UFV and authoress of several texts in the journal "Black Notebooks" (*Cadernos Negros*); the concept of colorism in the basis of the use of the term black throughout the history of Brazil, eugenics theories and whitening theory, as well as the idea of deconstructed racial democracy through research throughout the 1950s; and black feminism and its contribution to the struggle of black and non-black women. In the final remarks the contributions of this research in the racial discussions within the University and the points that weave a common plot in the life histories of black women are presented.

1. INTRODUÇÃO

INSUBMISSAS LÁGRIMAS DE MULHERES

Gosto de ouvir, mas não sei se sou hábil conselheira. Ouço muito. Da voz outra, faço a minha, as histórias também. E no quase gozo da escuta, seco os olhos. Não os meus, mas de quem conta. E, quando de mim uma lágrima se faz mais rápida do que o gesto de minha mão a correr sobre o meu próprio rosto, deixo o choro viver. E, depois, confesso a quem me conta, que emocionada estou por uma história que nunca ouvi e nunca imaginei para nenhuma personagem encarnar. Portanto estas histórias não são totalmente minhas, mas quase me pertencem, na medida em que, às vezes, se (con)fundem com as minhas. Invento? Sim, invento, sem o menor pudor. Então as histórias não são inventadas? Mesmo as reais, quando são contadas. Desafio alguém a relatar fielmente algo que aconteceu. Entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta. O real vivido fica comprometido. E, quando se escreve, o comprometimento (ou o não comprometimento) entre o vivido e o escrito aprofunda mais o fosso. Entretanto, afirmo que, ao registrar estas histórias, continuo no premeditado ato de traçar uma escrevivência.

(Conceição Evaristo)

Traçar escrevivências, narrar atravessamentos, experiências que me tocam e me movem. Perceber as relações raciais formando e transformando as pessoas e o mundo em que vivo inspirou-me a escrever sobre isso. E aqui estou!... refletindo sobre raça e o meu próprio pertencimento racial, ouvindo histórias, experienciando outro cotidiano que me convida a compor novas narrativas junto aos sujeitos negros, em especial com as mulheres negras, que ultrapassaram os muros do Ensino Superior e hoje estudam na Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Durante os últimos meses, lendo e aprendendo sobre raças, me peguei refletindo sobre a minha identidade racial. Lembrei que sempre me declarei parda, seja preenchendo documentos ou respondendo verbalmente à clássica pergunta “qual a sua cor”? Hoje compreendo a ambiguidade do termo “pardo”, historicamente usado para descrever os sujeitos mestiços, cuja identidade racial era atravessada por uma mistura de raças. Há também o uso sociocultural deste termo que se tornou uma categoria de fuga para aqueles que, consciente ou inconscientemente, desejavam se afastar da categoria negro, mas também não poderiam se autodeclarar brancos devido aos seus fenótipos. Minha autodeclaração enquanto parda transita nesses dois extremos. Meus avós paternos eram descendentes de italianos e portugueses, ambos de cor branca. Meus avós maternos eram descendentes de africanos e indígenas, meu avô materno tinha a cor de pele preta e a minha avó materna, parda. Pelo tom da minha pele, nunca me afirmei branca, tampouco negra, pois pensava estar entre essas duas cores/raça; então, o pardo era o termo que mais expressava o que eu imaginava sobre a minha identidade racial. Hoje, compreendendo a dialogicidade do termo e sua definição conceitual de forma relacional, reflito sobre as violências que não sofri ao longo da minha história de vida pelo tom da minha pele ou por outros caracteres fenotípicos, violência essa observada em diversos momentos sobre a minha mãe e a minha irmã. Obviamente, em ambientes majoritariamente de brancos, as relações sociais comigo estabelecidas não eram igualitárias, ou seja, sabia que não estava entre os meus “pares”. Ao ser atravessada pela temática, por meio de reflexões acadêmicas e experiências cotidianas, meu pertencimento racial ganha relevância neste trabalho não apenas por permitir minha classificação racial enquanto parda, mas entender o que ela significa em uma sociedade estruturada pelo racismo.

Poder produzir um trabalho acadêmico que me permita pensar sobre minha própria identidade racial e de gênero foi para mim um convite a conhecer outras mulheres que pensam essa questão há bastante tempo, embora suas produções possam estar marginalizadas dentro da ciência brasileira.

Mulheres negras que há muito vêm ultrapassando altos muros no mercado de trabalho, na academia, na literatura e em todas as dimensões da vida têm sido para mim fonte de inspiração não somente na escrita, mas no próprio caminhar em dias de lutas. Conceição Evaristo tornou minha companheira de caminhada por meio das escrituras compostas sobre a vida de mulheres negras que minha imaginação sempre me indaga se são reais ou fruto de suas invenções literárias. Carolina Maria

de Jesus, descrevendo com simplicidade e profundidade o seu cotidiano, também esteve ao meu lado ao longo destes últimos meses em que me aventurei a “narrar a vida e literaturizar a ciência”, como bem diz Nilda Alves (2008, p. 30). Os saberes de Djamila Ribeiro, Neuza Santos, Beatriz Nascimento, Sandra Petit, Nilma Lino Gomes, Delcele Queiroz, Bell Hooks e Ângela Davis ganharam cada vez mais espaço em minha rede de aprendizados, com os quais lancei luz sobre as histórias de vida que ouvi e tentei apresentar neste trabalho, em forma de contos.

A escolha pela temática diz de encontros que tive em minha trajetória acadêmica, de cotidianos tecidos na UFV desde 2007, quando participava do Programa de Extensão Universitária denominado TEIA². Em tal programa, compúnhamos olhares investigativos sobre processos sociais, econômicos e políticos em torno de diversas temáticas, como agroecologia, educação popular, economia solidária, relações étnico-raciais e outros. Enquanto bolsista do Programa TEIA, atuei, desde 2007, no Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata mineira (CTA-ZM), Organização Não Governamental do município de Viçosa que desenvolve trabalhos com agroecologia e agricultura familiar. Durante dois anos, fui estagiária em um dos projetos dessa ONG, que atuava com crianças da zona rural de diversos municípios da região Zona da Mata mineira. Em 2009, fui convidada a integrar a equipe do Projeto Mulheres e Agroecologia, passando a atuar nos trabalhos de gênero e agricultura familiar. Em 2013, após finalizar o curso de Licenciatura em Educação Infantil, recebi o convite para atuar na equipe técnica do Projeto Mulheres e Agroecologia em Rede, em parceria com a União Europeia. Desenvolvi com cerca de 600 mulheres de todas as regiões do Brasil trabalhos de formação política e feminista e também relacionados à temática da agroecologia. Sentindo ter pouca bagagem em relação à temática de gênero, escolhi tecer novas composições com a UFV, por meio do curso de Ciências Sociais. Contudo, os maiores aprendizados que obtive sobre gênero e raça não vieram da academia. Isso não significa que eles não

² O Programa TEIA assim se denomina, pois “reúne e articula projetos ligados a vários departamentos da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e suas bases sociais. Esses projetos possuem em comum: concepções, práticas e metodologias promotoras de relações entre diferentes saberes, agentes, atores e autores (BARBOSA, 2005; BARBOSA, 2006). Buscam a construção de um modelo de desenvolvimento sustentável, efetivo e de densas bases sociais, valorizando o compartilhamento entre os saberes populares e científicos. Desenvolvido desde 2005, o TEIA busca concretizar ações voltadas para a construção coletiva de saberes, estabelecendo novas interfaces entre atividades de extensão, ensino e pesquisa. Envolve-se no tensionamento e na busca de favorecer encontros interculturais, a partir de temas como a questão ambiental, as alternâncias educativas e solidárias e a construção e a disponibilização de tecnologias sociais para o fortalecimento da agroecologia” (SANTOS; BARBOSA; KÖLLN, 2013, p. 71).

são produzidos na academia, mas ainda ocupam lugar marginal nos currículos dos cursos e nos debates acadêmicos, em especial da UFV.

Uma breve busca nos currículos dos cursos de licenciatura da referida universidade pode confirmar o não lugar que esta temática ocupa no espaço acadêmico e na formação das/os docentes. Não encontramos na matriz curricular desses cursos disciplinas obrigatórias voltadas para a temática de raça e gênero, discussões caras à contemporaneidade e à democracia. Tais discussões podem atravessar algumas disciplinas, dependendo da sensibilidade da professora ou professor que as conduzem.

Em busca de novos aprendizados sobre a temática, inscrevo-me em uma pós-graduação em Políticas Públicas de Gênero e Raça na Universidade Federal de Minas Gerais, no ano 2013. Movida pela temática de gênero, encontro nessa especialização a temática racial, que me movimenta de forma diferente, indo ao encontro das políticas da diferença, especialmente as que dizem respeito às mulheres e à população negra. Encontro fios que se entrelaçam e busco costurar com eles novas redes de saberes acerca de gênero e raça.

1.1. As experiências e encontros com a temática racial

No Programa de Extensão TEIA, tínhamos uma estudante do curso de Economia Doméstica moradora de uma comunidade quilombola denominada Buieié, localizada na zona rural de Viçosa. Foi essa estudante quem “abriu” os caminhos para a primeira experiência sobre a temática racial na academia. Em uma tarde ensolarada me propus caminhar rumo a essa comunidade, a fim de mergulhar no seu cotidiano – ouvir histórias dos moradores dali, comer broa com café, andar pelos quintais e pastos... Chegando ao local, fomos conversar com a avó da estudante, cujo nome era Maria da Conceição. Passamos a chamá-la de Dona Maria. Fizemos as devidas apresentações e, como boa nativa que sou, informo a ela que sou neta do Sr. Josino, um senhor muito conhecido naquela região, pois era nascido e criado na comunidade rural ao lado. Dei a ela a referência de meu avô, mas as lembranças e memórias de Dona Maria ligavam-se à sua relação com a minha avó, pois estudaram juntas na mesma escola da comunidade. Já aqui podemos traçar uma discussão de gênero. Por que nossas primeiras referências familiares públicas são dos homens da nossa família? Fiquei empolgada em saber que Dona Maria conhecia a minha

família, todavia tal empolgação foi se transformando em angústia ao ouvir as memórias daquela senhora. Dizia ela que na sala de aula a professora dividia o espaço colocando as pessoas brancas na frente e as pessoas negras no fundo da sala. As relações sociais entre as crianças de raças/cores diferentes eram controladas pela professora, como parte da estratégia de segregação. Assim, as conversas entre elas eram traçadas apenas na estradinha de terra e nos trilhos dos pastos percorridos até chegarem à escola. A avó de minha amiga relata um episódio em que a professora lhe agride com um “tapa”, arrancando o seu brinco e rasgando sua orelha. Dona Maria mostrava-nos as cicatrizes com a finalidade de comprovar sua história e dizia que tais ações não eram observadas com as crianças não negras.

É aqui que começa a se delinear o meu interesse pela temática étnico-racial, no entanto tracei caminhos na universidade que me levaram para outros campos, mas sempre sensível e interessada à temática racial. Considero que nunca abandonei o meu olhar sobre as relações raciais. Anos depois vivencio outra experiência, que, semelhante à primeira, desperta em mim sentimentos e desejos. Todavia com mais maturidade para compreender que as relações raciais não só poderiam “mexer” comigo, mas me movimentar intelectualmente, apresentando-se como uma possibilidade de conhecer e aprofundar meus estudos nesta área, bem como pensar em ações propositivas de combate e enfrentamento.

Em 2013, quando cursava a pós-graduação em Políticas Públicas de Gênero e Raça na Universidade Federal de Minas Gerais, fui convidada a ir a uma Festa Junina numa escola de classe média alta de Belo Horizonte. Esse evento foi logo após a aula que abordava a temática racial. Percorrendo os espaços da escola, as barracas de quitutes, as apresentações artísticas das crianças, digo para uma amiga funcionária da escola “Joice, não tem negros aqui!”. Minha amiga olhou para mim e balançou a cabeça sinalizando concordância. Cerca de 600 pessoas circulavam naquele espaço, mas não havia negros naquela festa, não havia negros no cotidiano daquela escola.

Ao retornar a Viçosa, comecei a observar o cotidiano da universidade, espaço em que eu circulava diariamente. Aqui havia negras e negros limpando a biblioteca e o restaurante universitário, cuidando dos jardins, recolhendo o lixo... Havia poucas negras e negros professoras/es, poucas negras e negros nas salas e nos pavilhões de aula, nos departamentos e nos serviços de atendimento da universidade. Percebi, então, que as relações étnico-raciais na UFV poderiam se tornar um objeto de estudo científico e também um campo de debates políticos, sendo esta a razão da escolha da

Universidade Federal de Viçosa como lócus da minha pesquisa. Comecei a aproveitar as oportunidades acadêmicas em que pudesse me debruçar sobre a temática. Nesse sentido, alguns trabalhos foram produzidos, exigindo leituras, pesquisas e debates acerca do assunto, proporcionando-me uma aproximação gradativa com a temática³.

O problema que se apresenta para esta pesquisa é: Como as composições tecidas no cotidiano das estudantes negras da UFV contribuem para a construção das suas narrativas e como influenciam na construção de suas trajetórias pessoais e acadêmicas? Para responder, busquei, enquanto objetivo geral, analisar as narrativas dessas estudantes negras e identificar os pontos que tecem uma trama comum na história de vida das mulheres negras. Como objetivos específicos: a) verificar a presença de estudantes negras nos cursos de graduação da UFV; b) identificar as estratégias e táticas presentes nos processos de escolarização formal da população negra, especificamente de mulheres negras dos cursos de graduação da UFV; e c) analisar as trajetórias de escolarização vivenciada por estudantes negras da UFV.

³ Alguns trabalhos produzidos: “Os desafios de ingresso e permanência das estudantes negras dos cursos de graduação da Universidade Federal de Viçosa”, “A questão racial e a necessidade de ir além da história” e “Táticas do povo negro para seu processo de escolarização: análise a partir de excertos das obras de Darcy Ribeiro e Jeruse Romão”.

2. METODOLOGIA

Pensar a partir de novas premissas é necessário para desestabilizar verdades.

(Djamila Ribeiro)

2.1. Caminhos metodológicos

A produção dos dados desta pesquisa trilhou caminhos metodológicos atravessados pelos pressupostos teóricos dos estudos nos/dos/com cotidianos. Na tentativa de narrar a respeito do seu entendimento sobre o que é o cotidiano, Spink (2008) nos convida a refletir a seguinte questão: “será que a expressão se refere a algo simplesmente mundano, uma parte corriqueira e irrelevante da vida, separada e distinta dos acontecimentos importantes ou, ao contrário, o cotidiano é tudo que temos?”. Para potencializar o já mencionado, esse autor diz que o cotidiano:

É um fluxo de acontecimentos corriqueiro e de acontecimentos em microlugares⁴... cujo propósito é de chamar atenção para a importância do acaso diário, dos encontros e desencontros, do falado e do ouvido [...] e outros lugares de breves encontros e de passagem (SPINK, 2008, p. 70).

Nesse sentido, este trabalho buscou produzir atravessamentos desses microlugares a partir das narrativas produzidas por estudantes negras da Universidade Federal de Viçosa em dois momentos distintos: o primeiro de forma coletiva, por meio da metodologia denominada grupo de discussão; e o outro, por meio de entrevistas narrativas individuais.

⁴ Os microlugares e seus diferentes horizontes são produtos e produtores de vários processos sociais e identitários: nós, eles, os temas a serem debatidos, com quem conversamos, como e onde vivemos. Denso, o cotidiano se compõe de milhares de microlugares; não é um contexto eventual ou um ambiente visto como pano de fundo. Os microlugares, tal como os lugares, somos nós; somos nós que os construímos e continuamos fazendo numa tarefa coletiva permanente e sem fim (SPINK, 2008, p. 71).

Segundo Stecanela (2009, p. 63), os estudos com o cotidiano têm sido utilizados por pesquisadores como Lefebvre (1991), Simmel (1973), Goffmann (1959) e Martins (2014). No campo da educação, podemos destacar Michel de Certeau (1998), Inês Barbosa de Oliveira (2008), Nilda Alves (2008) e Carlos Eduardo Ferraço (2007), bem como pelo nosso grupo de estudos “Cotidianos em Devir”, ligado ao Mestrado em Educação da UFV. Para Stecanela (2009), o cotidiano é uma alavanca para conhecermos a “realidade”. Tal definição se soma à de Oliveira (2008), que afirma que metodologicamente o cotidiano não é uma instância específica da realidade social, mas uma ferramenta que é utilizada para compreendê-la. No entanto, é preciso destacar que, nessa perspectiva, “as realidades não se dão a conhecer e que as multiplicidades de redes de conhecimentos e valores dos sujeitos sociais torna cada realidade um conjunto de possibilidades tão amplo quanto às leituras que delas possam ser feitas” (OLIVEIRA, 2008, p. 84).

Assim, os pesquisadores do cotidiano “não dispõem de teorias únicas para o mesmo conjunto de fenômenos nem de métodos comuns a todos os seus praticantes” (CARIELLO, 2011, p. 3). Nesse sentido, Lopes (2013, p. 520) defende que as propostas teóricas se configuram mais como ferramentas que “inventam trajetórias interpretativas” e “os conhecimentos não são produzidos em nenhuma esfera idealizada e pura, mas no incerto fazer/viver do convívio cotidiano”. Para se pesquisar junto com os cotidianos, é importante percebê-los como:

(...) Rotinas e invenções a se atualizarem no dia a dia de seus praticantes e não como representações falhas ou incompletas de um modelo ideal a ser atingido. As diferentes verdades e instituições que se materializam na vida cotidiana não se constituem a partir de estados de plenitude, mas em meio às tramas, negociações, conflitos e experimentações nesse universo mundano e errático das redes relacionais (LOPES, 2013, p. 521).

São nesses percursos e espaços que as “verdades”, ou as diferentes compreensões de realidades, são produzidas. Por isso, os pesquisadores dos cotidianos não apreendem o seu olhar apenas em alguns pontos lineares, porque no

cotidiano não há linearidade, mas uma rede rizomática⁵ de conexões. Nas palavras de Rosa (2006, p. 57), “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. Dessa maneira, é um pouco da travessia das mulheres negras que se encontra registrada nesta dissertação.

A vida cotidiana nos é apresentada por Lacerda (2017) a partir de vários outros autores. Heller (1970 apud LACERDA, 2017, p. 126) apresenta-nos a vida cotidiana como “a vida de todos nós”, que possui uma hierarquia determinada “pelas condições materiais de existência e pelo espaço e tempo que se passa”. Aparentemente, visto de um ângulo distante, podemos observar a repetição e rotina no cotidiano. Porém, ao nos aproximarmos e nele mergulharmos, aquilo que parecia parado vai sendo modificado e começamos a perceber “diferenciações sutis que imprimem movimento à vida, alterando, microscópica e silenciosamente, sua aparência e essência” (*Op. cit.*).

Lacerda (2017) também nos ajuda a compreender o cotidiano, pois é nesta vida que processos micro e macroestruturais se encontram e se atravessam, sendo os sujeitos continuamente afetados. É neste *espaçotempo*, praticado rotineiramente, que sentidos e experiências poderosas são produzidos.

Na repetição da rotina há fuga dos praticantes, e são nessas fugas que as transformações vão sendo inventadas. Transformações essas nem sempre harmônicas. Caso contrário, não haveria sentido tornar menor a vida cotidiana, nem silenciar os sujeitos praticantes da cotidianidade; “a memorização do cotidiano faz parte de um projeto maior de dominação, e suas ações se veiculam a aspectos da vida

⁵ Resumamos os principais caracteres de um rizoma: diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não signos. O rizoma não se deixa reconduzir nem ao Uno nem ao múltiplo. Ele não é o Uno que se torna dois, nem mesmo que se tornaria diretamente três, quatro ou cinco etc. Ele não é um múltiplo que deriva do Uno, nem ao qual o Uno se acrescentaria ($n+1$). Ele não é feito de unidades, mas de dimensões ou, antes, de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades lineares a n dimensões, sem sujeito nem objeto, exibíveis num plano de consistência e do qual o Uno é sempre subtraído ($n-1$). Uma tal multiplicidade não varia suas dimensões sem mudar de natureza nela mesma e se metamorfosear. Oposto a uma estrutura que se define por um conjunto de pontos e posições, por correlações binárias entre esses pontos e relações biunívocas entre essas posições, o rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização, como dimensão máxima segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza. Não se deve confundir tais linhas ou lineamentos com linhagens de tipo arborescente, que são somente ligações localizáveis entre pontos e posições (GUATARRI; DELEUZE, 2000, p. 31).

cotidiana, de forma a subtrair, deles, sua força de expansão” (LACERDA, 2017, p. 128).

Para Ferraço (2007), a pesquisa com o cotidiano pressupõe “outras possibilidades teórico-metodológicas diferentes daquelas herdadas da modernidade, para superar o aprisionamento do cotidiano em categorias prévias e assegurar a impossibilidade de usarmos o singular para tratar da diversidade que se manifesta na vida” (FERRAÇO, 2007, p. 73). Nesses outros exercícios teórico-metodológicos, a(o) pesquisadora(or) não é mais o protagonista da produção do saber, mas os sujeitos que praticam a realidade compartilham com ele(a) esse protagonismo. Assim, a(o) pesquisadora(or) conduz os processos investigativos seguindo as redes que se apresentam a ela(e). Nesse sentido, o exercício da escuta e da observação se faz imprescindível. Todavia, nos estudos do cotidiano essa escuta não se faz apenas com os ouvidos e a observação não diz respeito apenas às percepções visuais. Ver e ouvir envolvem disposição de todos os sentidos nas experiências cotidianas. Esse é o sentido do “mergulho no cotidiano”: estar submerso com todo o seu corpo e mente nas experiências e produções cotidianas que se propõem investigar. Como ilustra Ferraço (2007, p. 84), “não há outra maneira de se compreender a lógica do cotidiano senão sabendo que nela estamos inteiramente mergulhados”. O mergulho no cotidiano das mulheres negras estudantes de graduação da Universidade Federal de Viçosa deu-se a partir das suas narrativas.

Nessa forma outra de produzir saberes em *espaçostempos*, chamados por Spink (2008) de microlugares, é preciso compreender a posição ocupada pelas pesquisadoras e pesquisadores do cotidiano no processo de fabricação do conhecimento. Segundo Spink (2008, p. 72):

Para o pesquisador, a noção de micro lugares é um duplo desafio: primeiro de aprender a prestar atenção a nossa própria cotidianidade, reconhecendo que é nela que são produzidos e negociados os sentidos e, segundo, de aprender a fazer isso como parte ordinária do próprio cotidiano, não como um pesquisador participante e muito menos como um observador distante, mas simplesmente como parte. Se o primeiro já é difícil o segundo desafio requer a disposição de repensar muito daquilo que é presumido como central à “boa pesquisa científica”.

Há algumas especificidades da(o) pesquisadora(or) do cotidiano, o que não significa que tais aspectos não possam ser observados em pesquisadores que se movimentam por outras formas de fazer pesquisas. Dessa forma, primeiramente, a(o) pesquisadora(or) em cotidianos não tem a pretensão de se modular aos padrões

positivistas de produção do saber. Todavia, precisa se ocupar de um duplo serviço: “de desenvolver seu trabalho e o de repetir, exaustivamente, os argumentos que comprovem que o que faz é coisa séria” (LACERDA, 2017, p. 138). O fato de o observador não se retirar do interior do quadro que observa já é em si o exercício epistemológico de outra ciência, diferente daquela apregoada pelo parâmetro positivista.

Os estudos do cotidiano trabalham no campo das experiências e não dos experimentos. Nesse sentido, é preciso diferenciar essas duas dimensões, para isso recorro a Larrosa (2014), que nos apresenta o sentido do saber da experiência:

Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (LARROSA, 2014, p. 34).

Ao estudar, pesquisar e mergulhar nos/dos/com os cotidianos, observamos diferenças epistemológicas e metodológicas ao considerarmos o paradigma dominante da ciência. Produzimos saberes científicos e criamos “constelações de saberes e de práticas suficientemente fortes [...] para emancipações sociais concretas de grupos sociais concretos num presente cuja injustiça é legitimada com base num maciço desperdício da experiência”, de acordo com Santos (2006, p. 135). Essa forma de produção de saber permite a utilização de um emaranhado de ferramentas metodológicas para a produção dos dados junto à pesquisa, uma vez que sua metodologia segue pistas e percursos encontrados no cotidiano, nas experiências. Assim, nesses estudos não há rigidez metodológica, ou seja, não há receita ou cartilha de como pesquisar no cotidiano. Contudo, os caminhos metodológicos dizem antes mesmo das escolhas epistemológicas em que a pesquisa se insere. Nesse sentido, Bourdieu et al. (2004) afirmam que “até mesmo as operações mais elementares, e na aparência, as mais automáticas do tratamento da informação implicam escolhas epistemológicas e mesmo uma teoria do objeto” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2004, p. 60).

Nos estudos do cotidiano não há espaço para o mecanicismo, pois o cotidiano é vivo, dinâmico, rizomático e escapa a qualquer ação automática. Destarte, é preciso reconhecer que os caminhos metodológicos traçados nessas pesquisas dizem sobre o campo epistemológico onde elas se encontram, ou seja, em um campo epistemológico que questiona os padrões de produção positivista da ciência. Questionar esse padrão é também questionar seus métodos. Assim, muitas vezes estamos rendidos:

(...) à tentação sempre renascente de transformar os preceitos do método em receitas de cozinha científica ou em engenhocas de laboratório. Só podemos opor o treino constante na vigilância epistemológica que... Proíbe as facilidades de uma aplicação automática de procedimentos já experimentados e ensina que toda operação, por mais rotineira ou rotinizada que seja, deve ser repensada, tanto em si mesma quanto em função do caso particular (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2004, p. 14).

O processo de produção dos dados nas pesquisas do cotidiano lança mão de diversas ferramentas metodológicas, caminhos que se encontram e que juntos compõem a metodologia desses trabalhos. Essa forma de tecer suas pesquisas vai ao encontro do “modelo” artesanal defendido por Howard Becker (1993) em contraposição aos procedimentos uniformes. Esse autor afirma que os pesquisadores devem ser criativos quanto aos métodos que serão utilizados para dar respostas aos seus problemas. Nas pesquisas qualitativas, na abordagem em que se inserem os estudos do cotidiano “não é possível formular regras precisas sobre as técnicas de pesquisa porque cada entrevista ou observação é única: depende do tema, do pesquisador e de seus pesquisados” (GOLDENBERG, 2004, p. 57). É esse conjunto de pensamentos que me dirige rumo aos estudos do cotidiano.

2.2. A UFV e a Zona da Mata mineira: atravessamentos raciais

Os dados desta pesquisa foram produzidos na Universidade Federal de Viçosa (UFV), a partir de seis estudantes negras de diversos cursos do Centro de Ciências Humanas. A UFV foi inaugurada em 28 de agosto de 1926 como Escola Superior de Agricultura e Veterinária (Esav) e, em 1948, foi transformada em Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (Uremg). Sua federalização aconteceu em 1969, nos primeiros anos da Ditadura Militar. Em sua entrada principal há um monumento em homenagem aos militares Ernesto Geisel e Emílio Garrastazu

Médici, presidentes do Brasil durante a Ditadura Militar. Atualmente, a Universidade dispõe de mais dois *campi*, localizados nas cidades de Florestal e Rio Paranaíba, e oferece as seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil, por meio do Laboratório de Desenvolvimento Humano e do Laboratório de Desenvolvimento Infantil, que atendem 180 crianças de 0 a 5 anos de idade; o Ensino Médio oferecido pelo Colégio de Aplicação (Coluni) no campus de Viçosa, além dos 69 cursos de graduação oferecidos nos três *campi*. Oferece ainda diversos cursos de pós-graduação e já orientou a defesa de mais de 12 mil dissertações e quatro mil teses⁶.

O campus Viçosa, local onde esta pesquisa foi desenvolvida, situa-se na Zona da Mata mineira, composta por 149 municípios. Segundo Teixeira (2002), podemos encontrar registros da colonização dessa região em texto produzido por Gabriel Soares de Souza⁷, no qual descreve com riqueza de detalhes a expedição liderada por Sebastião Fernandes Tourinho, que contou com a participação de aproximadamente 400 homens que subiram o rio Doce à procura de pedras preciosas.

Segundo Castro e Soares (ANO), esta é uma importante região no cenário histórico e econômico do Brasil. Durante o ciclo do ouro, ao longo do século XVIII, as minas encontradas na região fizeram o eixo econômico e político do país concentrar-se na Região Sudeste, tornando o Rio de Janeiro a capital da Colônia. Essas intensas mudanças provocaram alterações na dinâmica das cidades, aumento populacional e deslocamento da mão de obra escrava, que até o ciclo do açúcar se concentrava na Região Nordeste do Brasil. Dessa forma, houve grande concentração de mão de obra escrava (escravos africanos) na Zona da Mata mineira. O declínio do ciclo do ouro possibilitou que a região se especializasse ao longo do século XIX nas atividades agrícolas e pecuárias, também como forma de abastecer seus municípios (BLASENHEIN, 1982), tornando-se atualmente um expressivo polo da agricultura brasileira. Carrara (1999) afirma que, “ao longo do século XVIII, dois modos de produção fixaram-se no território da Capitania de Minas Gerais: o escravista e o camponês”.

Esses dados são importantes para compreendermos a dinâmica de criação da Universidade Federal de Viçosa, bem como sua atual composição racial. A idealização da Escola Superior de Agricultura e Veterinária pelo viçosense e então

⁶ Dados obtidos no *site* oficial da Universidade Federal de Viçosa (www.ufv.br), seção A UFV – Institucional – Apresentação, em abril de 2019.

⁷ Texto encontrado em “Notícias do Brasil” de 1587.

presidente da República, Arthur Bernardes, deu-se em parte por desejar o desenvolvimento econômico da região, utilizando para isso a potência da sua agricultura e pecuária. Um dos desafios iniciais a serem enfrentados referia-se à baixa escolaridade da população local, cerca de 95% dos primeiros profissionais da ESAV eram analfabetos, o que poderia comprometer a implementação da Escola. Nesse sentido, políticas de alfabetização e capacitação profissional foram implementadas na Instituição desde a sua criação, políticas essas que se estendiam às crianças filhas dos trabalhadores da Escola.

O elevado número da população escravizada da região, trabalhadores das atividades minerárias e agrícolas, explica o alto índice de analfabetismo, uma vez que os escravos eram proibidos de se alfabetizarem, ou seja, a educação não era um direito dos sujeitos escravizados. Anos depois, as políticas de interiorização das universidades estabelecidas pelo Programa Reuni⁸ (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e as políticas de cotas para estudantes negros possibilitaram a entrada na Universidade Federal de Viçosa dos descendentes dos ex-escravos moradores dessa região. Dos 10.639 estudantes matriculados na UFV até o ano 2018, 8.198 eram do Estado de Minas Gerais, ou seja, 77% dos educandos da Universidade são mineiros. Desses, 4.616 são de cidades da Zona da Mata mineira (56%), o que implica composição racial da Universidade.

Analisando a autodeclaração racial dos 10.639 estudantes matriculados⁹, foi possível identificar que 5.128 se autodeclararam brancos, 1.144 pretos, 3.732 pardos, 189 amarelos e 57 indígenas. Somando pretos e pardos, tem-se um total de 4.876 estudantes negros, o que representa, aproximadamente, 45,83% da população dos discentes da UFV, número pouco abaixo da população branca, representada por 48,2% do total de estudantes. A aproximação do número total de educandos brancos e negros surpreende as expectativas de representatividade da população negra em uma universidade pública federal, sendo essa uma característica positiva da Universidade. Todavia, essa significativa expressão numérica de estudantes negros deve ser traduzida em políticas de permanência para que essa população conclua a graduação, bem como os cotidianos desses sujeitos na Universidade devem ser

⁸ O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

⁹ Na tabela disponibilizada pelo Registro Escolar, identificam-se 390 estudantes sem autodeclaração.

investigados, a fim de compreender como se dão as relações étnico-raciais dentro da UFV e não somente a presença numérica desses sujeitos.

2.3. A produção dos dados a partir do cotidiano das mulheres negras na UFV

O processo de produção de dados desta pesquisa compôs-se de diversos instrumentos metodológicos. Barros e Santos (2009, p. 30) afirmam que, “quando já não nos contentamos com a mera representação do objeto, quando apostamos que todo conhecimento é uma transformação da realidade, o processo de pesquisar ganha a complexidade que nos obriga a forçar os limites de nossos procedimentos metodológicos”. Dessa maneira, na pesquisa a qual me propus construir não houve a pretensão de trazer explicações com base apenas nos procedimentos metodológicos escolhidos. Os procedimentos foram ferramentas selecionadas em consonância com o meu objeto e respeitando a epistemologia do conhecimento à qual se insere nosso campo de pesquisa.

As produções dos dados foram realizadas em três etapas:

Etapa 1 – Levantamento sobre a população de mulheres negras estudantes dos cursos de graduação da UFV. Esta etapa teve por objetivo apresentar um panorama sobre essa população nessa Universidade. A pretensão foi identificar em quais Centros de Ciências as mulheres negras se concentravam, quais cursos, ano de entrada, coeficiente de rendimento, participação em projetos de pesquisa e de extensão e acesso aos auxílios de permanência da Instituição. Os dados foram buscados nos órgãos pertinentes dentro da UFV, como o Registro Escolar.

Apesar da agilidade relatada por outros pesquisadores¹⁰ que acessaram o mesmo serviço, não foi esse o padrão para obtenção dos dados desta pesquisa. A primeira solicitação de dados foi realizada em novembro de 2017, objetivando a produção de um artigo a partir deles. Foram solicitados a mim diversos esclarecimentos, como objetivo da pesquisa e registro no Comitê de Ética. Após

¹⁰ Trabalhos produzidos com dados fornecidos pelo Registro Escolar. Segundo seus autores, a conduta para liberação dos dados não seguiu o mesmo procedimento solicitado pelo mesmo órgão para a minha pesquisa.

O IMPACTO DA LEI DE COTAS 12.711 NA TAXA DE EVASÃO E NO COEFICIENTE DE RENDIMENTO DOS ESTUDANTES DA UFV. Frederico Chaves V. Guimarães. Orientadora: Cristiana Tristão Rodrigues (2015).

DOCENTES UNIVERSITÁRIOS: AÇÕES PEDAGÓGICAS DIANTE DOS NOVOS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM. Nayara Macedo de Lima Jardim. Orientadora: Alvanize Valente Fernandes Ferenc (2017).

serem dados tais esclarecimentos, os dados foram disponibilizados em agosto de 2018. Na maior parte do banco de dados não havia o item “raça/cor” preenchido, o que poderia comprometer minhas análises, visto que a composição racial das(os) estudantes de graduação era o objetivo desta etapa da pesquisa. Solicitei novamente os dados, que vieram atualizados, sendo possível, assim, obter os resultados que são apresentados nos parágrafos subsequentes.

Os dados disponibilizados pelo Registro Escolar da UFV em agosto de 2018 apontavam uma população de 10.639 estudantes de graduação no Campus Viçosa. Desses, 10.250 declaram sua raça/cor divididos entre as categorias utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – branca, preta, parda, amarela e indígena – e 389 não possuíam essa declaração. Aqui temos a primeira estranheza a esses dados, visto que a entrada pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) foi adotada em 2012 pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Os não declarantes de raça ou cor tiveram sua entrada admitida a partir do ano 2013. Não é possível saber se esses sujeitos tiveram suas entradas asseguradas pela modalidade de ampla concorrência, visto que tal informação não era contemplada da tabela disponibilizada. Mesmo solicitando esse dado, não obtivemos sucesso no retorno pelo órgão responsável.

Da população total de estudantes de graduação, 5.342 são do sexo masculino e 5.297, do sexo feminino. A partir de relatórios institucionais¹¹ disponibilizados pela UFV, observa-se que nos anos anteriores havia predominância do sexo feminino nos cursos de graduação da UFV. Em 2018, vemos uma pequena inversão desse perfil, sendo 50,21% dos estudantes do sexo masculino e 49,79%, do sexo feminino. Se pensarmos que apenas 10,4%¹² das mulheres negras concluem o Ensino Superior, poderemos refletir sobre a importância das políticas de permanência das estudantes negras da UFV, bem como o compromisso da instituição com essas discentes.

A composição racial das estudantes dos cursos de graduação da UFV assim se divide: 2.497 brancas, 595 pretas, 1.861 pardas, 112 amarelas, 27 indígenas e 205 não declararam sua raça/cor. Os cursos com maior número de estudantes autodeclaradas pretas e respectivos centros são: Agronomia (CCA), 28 estudantes pretas; Nutrição (CCB), 19 estudantes pretas; Engenharia de Alimentos (CCE), 20

¹¹ Informações disponíveis na página: <http://www.ppo.ufv.br/?page_id=194>.

¹² Dados obtidos na publicação “Estatísticas de Gênero Indicadores sociais das mulheres no Brasil” (IBGE, 2015).

estudantes pretas; e Licenciatura em Educação do Campo, 64. As estudantes pardas são majoritariamente representadas nos seguintes cursos: Agronomia (CCA), 126; Enfermagem (CCB), 77; Engenharia de Alimentos (CCE), 69; e Pedagogia (CCH), 80 estudantes. Os cursos com menor número de estudantes pretas e pardas são: Engenharia Agrícola e Ambiental (CCA), 7 estudantes pretas; Licenciatura em Educação Física (CCB), 4 estudantes pretas; Licenciatura em Física e Ciência da Computação (CCE), 1 estudante preta; e Economia Doméstica (CCH), 3 pretas. As estudantes pardas estão menos representadas nos seguintes cursos: Cooperativismo (CCA), 23; Licenciatura em Educação Física (CCB), 9; Licenciatura em Física e Ciência da Computação (CCE), 7; e Economia Doméstica (CCH), 4. Esses números mostram a superioridade numérica das mulheres brancas nas universidades e o avanço das negras (somadas pretas e pardas).

Apesar de as políticas de cotas serem uma alavanca na inserção das mulheres negras na universidade, é preciso acompanhar as produções históricas e socioeconômicas do Brasil que insistem em manter as mulheres pretas e pardas afastadas do ensino superior. Também é necessário um aprofundamento analítico, a fim de identificar as razões da não declaração de raça/cor; todavia, por não ser objeto deste estudo, essa análise poderá ser feita em trabalhos futuros. Nesta etapa também foi analisada a composição racial de cada Centro de Ciências (Apêndice A), bem como o acesso a projetos de pesquisa e de extensão (Apêndice B) e o acesso às políticas de permanência oferecidas pela UFV (Apêndice C).

Esta etapa da pesquisa evidenciou a relação da composição racial da UFV em comparação com a média nacional. Em 2015, segundo o IBGE, 34% dos estudantes de ensino superior no país eram negros (pretos e pardos). Se fizermos o recorte de gênero, na UFV não há diferença significativa entre o percentual de estudantes de graduação brancas e negras, em que as primeiras são 47,16% da população de estudantes mulheres nessa Instituição, e as segundas representam 46,36%. Melhor explicando, apenas a população de estudantes negras da UFV superam, percentualmente, a população nacional de estudantes negros no Ensino Superior.

Etapa 2 – Em um segundo momento foi realizado, no mês de agosto de 2018, um grupo de discussão em encontro aberto para mulheres negras, contando com a participação de sete estudantes negras e a presença, como mediadoras do espaço, de cinco mulheres negras formadas na mesma instituição. O convite para esse espaço (Apêndice D) foi feito por meio das redes sociais da Instituição e dos veículos de

comunicação oficial, como o *site* da UFV e as mídias sociais, como o *Facebook*¹³. Por meio de um formulário eletrônico (Apêndice E), as estudantes inscreviam-se no espaço respondendo às diversas questões que permitiram mapear o perfil das interessadas. O número de inscrições aceitas foi limitado a 20 estudantes, devido aos princípios da metodologia escolhida, a saber: o grupo de discussão. As vagas para participação nesta etapa foram preenchidas na primeira semana de divulgação do espaço, demonstrando o interesse das estudantes no tema.

Após o encerramento das inscrições foram recebidos alguns *e-mails* solicitando participação no grupo de discussão. Contando com as ausências, comuns nessas metodologias em grupo, foi autorizada a inscrição de mais três participantes. Observou-se que 18 educandos inscritas pertenciam ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH), seguido do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCE) e do Centro de Ciências Agrárias (CCA), com a participação de duas estudantes de cada centro e, por último, o Centro de Ciências Biológicas (CCB), com apenas uma estudante. As estudantes inscritas pertenciam aos seguintes cursos: Agronegócio, Agronomia, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Comunicação Social e Jornalismo, Engenharia Química, Física, Geografia, História, Letras, Medicina Veterinária, Pedagogia e Serviço Social.

As inscritas também se dividiram de forma heterogênea entre os períodos já cursados na UFV, o que garantiu a diversidade de narrativas e experiências cotidianas. Sobre o sistema de acesso ao Ensino Superior, 15 inscritas acessaram via algum tipo de cota e oito o fizeram por ampla concorrência. Das que acessaram via cotas, 11 utilizaram a MODALIDADE 1 – Candidatos que cursaram o Ensino Médio integralmente em escolas públicas brasileiras, **autodeclarados** pretos, pardos ou indígenas, **com renda** familiar bruta mensal **igual ou inferior a 1,5** (um vírgula cinco) salário mínimo *per capita*. Três estudantes utilizaram como forma de entrada a MODALIDADE 5 – Candidatos que cursaram o Ensino Médio integralmente em escolas públicas brasileiras, **autodeclarados** pretos, pardos ou indígenas, **independentemente da renda familiar**. Apesar de existirem modalidades em que a renda *per capita* seja o fator preponderante, todas as participantes que acessaram o ensino superior por meio da política de cotas o fizeram através das modalidades em

¹³ *Facebook* é uma mídia social e rede social virtual lançada em 4 de fevereiro de 2004, operado e de propriedade privada da *Facebook Inc.* Em 4 de outubro de 2012, o *Facebook* atingiu a marca de 1 bilhão de usuários ativos, sendo por isso a maior rede social virtual de todo o mundo (Wikipédia).

que a autodeclaração racial era dominante na modalidade. Esses dados evidenciam a importância das políticas de ações afirmativas¹⁴, especificamente a chamada política de cotas¹⁵, para o acesso dos sujeitos negros ao ensino superior.

Das estudantes negras inscritas para o Rio da Vida, 12 não participavam de projetos de ensino, pesquisa ou extensão, e apenas seis o faziam como bolsistas de alguma das modalidades de projetos, as outras cinco eram voluntárias. Entre as bolsistas, as estudantes faziam parte, em sua maioria, de projetos de extensão, seguidos de projetos de pesquisa e, por último, de projetos de ensino. Sobre o acesso às bolsas permanências oferecidas pela Universidade, 14 acessam algum tipo de bolsa, sendo a bolsa alimentação a mais solicitada, seguida pelo auxílio moradia. Nenhuma das inscritas acessou o auxílio creche. Destacam-se como as políticas de permanência são salutares no processo de formação dessas estudantes, contribuindo para a continuidade na graduação. Quanto ao turno em que seu curso é oferecido, 13 o faziam no diurno e 10 no noturno, número expressivo que vai ao encontro das pesquisas de Weller (2008) e Góis (2003), as quais indicam altos índices de estudantes negras no período noturno, permitindo, assim, a conciliação entre trabalho e estudos.

Mapeado o perfil das estudantes inscritas para a segunda etapa do processo de produção de dados desta pesquisa, realizou-se em agosto de 2018 um grupo de discussão que utilizou como ferramenta didático-metodológica a dinâmica de grupo denominada “Rio da Vida”. Apesar de registrarmos 23 inscrições, apenas oito alunas estiveram presentes no dia e horário marcados para a realização do grupo de discussão.

Segundo Weller (2006), os grupos de discussão privilegiam as interações e a maior inserção da(o) pesquisadora(or) no universo dos sujeitos, tendo como objetivo principal desta técnica “a obtenção de dados que permitam a análise do meio social dos entrevistados, bem como de suas visões de mundo ou representações coletivas” (WELLER, 2006, p. 244). Os grupos de discussão aproximam-se mais “dos debates críticos que envolvem as práticas cotidianas, culturais e sociais em uma comunidade

¹⁴ Segundo Gomes (2001, p. 41), ações afirmativas é “um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego”.

¹⁵ A política de cotas foi instituída pela LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

ou coletividade” (SILVA, 2017, p. 94). Mangold (1960) afirma que as opiniões trazidas pelo grupo refletem acima de tudo as orientações coletivas ou as visões de mundo do grupo social ao qual o entrevistado pertence. Para Mannheim (1980), tais visões de mundo representam um conjunto de vivências ou de experiências que se conectam a uma estrutura única, e esta, por sua vez, constitui-se como base comum das experiências que tecem a vida desses múltiplos sujeitos. De acordo com Meinertz (2011, p. 489), os grupos de discussão “favorecem uma profundidade e permitem descobrir mecanismos sociais ocultos ou latentes”.

Sobre o método grupo de discussão, encontramos em Silva (2017, p. 93) importantes contribuições para a sua compreensão e utilização. Procura-se com este método “a voz do grupo” a partir das falas de cada participante, sendo a interação pesquisadora:mediadora e os sujeitos da pesquisa uma das características mais intrínsecas desta metodologia. Nesse sentido, o grupo de discussão:

Tem a função inicial de estimular o debate com perguntas provisórias e não pré-determinadas, pois não tem o objetivo de resolver problemas como no Grupo Focal, mas sim levantar questões, percepções e sentimentos ao redor dos assuntos. Não sendo um método para resolver problemas, o GD formataria informações significativas e sentidos do grupo para fazer fluir novos debates e, assim, delineando o entendimento crítico dos participantes com relação aos assuntos [...] permitindo apresentar as experiências pessoais, coletivas, não sendo uma troca racional de falas, mas uma espécie de levantamento de argumentos, emoções, testemunhos e histórias diversas (SILVA, 2017, p. 93).

De acordo com Silva (2017, p. 92), o grupo de discussão presencial tenta:

(...) estimular um ambiente de conversações, ao trazer um lugar de fala do grupo na prática conjunta de participação no debate. O método permitiu que mediador e participantes em interação convocassem esse lugar da fala do grupo. A conversa no GD seria a extensão de seus espaços cotidianos de conversação, onde cada jovem motivado socialmente tem algo a dizer. (SILVA, 2017, p. 92).

A partir do grupo de discussão, pretendeu-se perceber as tessituras produzidas pelas mulheres negras estudantes da UFV e os elementos que conectam suas trajetórias. Todavia, situá-las na dimensão presente demandou conhecer os percursos produzidos por elas até aqui. Para isso foi utilizada a dinâmica de grupo denominada “Rio da Vida”. O Rio da Vida é uma dinâmica muito utilizada por organizações não governamentais em trabalhos de educação popular e em diversos encontros com grupos de mulheres. Consiste em desenhar no chão um rio, ou usar um tecido TNT

ou papel, para representar um rio que ao longo das discussões será preenchido com tarjetas e elementos que representem as etapas de vida de cada grupo.

Para iniciar o espaço preparado para as estudantes, foi feita uma dinâmica de apresentação com fio de barbante que tecia uma grande teia que conectavam entre si as participantes. Nesse momento, elas foram convidadas a dizer o nome, o curso e por que escolheram participar daquele espaço. O desejo de aprenderem mais sobre a temática, de se descobrirem enquanto mulheres negras e se fortalecerem nos processos cotidianos foram as respostas mais evocadas por elas.



Foto 1 – Acolhida das participantes com a leitura de um trecho do livro de “Insubmissas lágrimas de mulheres”, de Conceição Evaristo.



Foto 2 – Dinâmica de apresentação das participantes.

Em seguida, elas foram convidadas a interagirem com os elementos distribuídos nas instalações do Departamento de Educação, como Hall de entrada, escadas e corredores. Foram escolhidos elementos que pudessem despertar a memória das participantes e estimular a construção de suas narrativas, como imagens de personalidades negras, livros com a temática racial, produtos de beleza como maquiagem, flanelógrafos, objetos de uso na escola como lápis de cor e livros de histórias infantis, frases e dados sobre a população negra, em especial as mulheres negras. Em seguida, as participantes puderam escolher um desses elementos que seria o disparador de suas memórias para a construção do Rio da Vida.



Foto 3 – Participante interagindo com os elementos distribuídos no corredor do Departamento de Educação.



Foto 4 – Participante interagindo com os elementos distribuídos no corredor do Departamento de Educação.

As participantes foram divididas em dois grupos e, com a ajuda de cinco mediadoras¹⁶, compartilharam as razões pelas quais escolheram determinados objetos. Em seguida, narraram suas trajetórias individuais e seus cotidianos na UFV a partir de um roteiro de questões, previamente elaborado com a ajuda das mediadoras. Para finalizar, as participantes sistematizaram, em tarjetas, cada etapa de suas vidas (infância, adolescência e vida adulta), com expressões que evidenciavam os sentimentos e as relações sociais estabelecidas em cada uma dessas etapas.



Foto 5 – Participantes divididas em grupo (grupo 1) compartilhando os elementos que escolheram ao longo da interação com eles.

¹⁶ As cinco mediadoras deste espaço são minhas amigas pessoais, todas mulheres negras, duas formadas no curso de História, uma no curso de Pedagogia e duas comunicadoras sociais/jornalistas. Destas, duas cursam o mestrado em Educação na UFV, uma atua como educadora popular em uma Organização Não Governamental da cidade de Viçosa, uma é comunicadora de um importante grupo de Dança de Rua também na cidade de Viçosa e uma é estudante de mestrado em Comunicação Social da Universidade Federal de Viçosa. A participação destas mulheres promoveu um clima ainda mais acolhedor durante o espaço, e a empatia atravessou todos os momentos do encontro. Elas também puderam compartilhar suas experiências de mulheres negras, marcadas em seu corpo, produtoras de suas narrativas. Elas contribuíram na construção do roteiro de perguntas geradoras para o grupo de discussão, nos registros audiovisuais do espaço, com elementos visuais para compor o espaço e com a afetividade presente no espaço, por meio da partilha de suas vivências.



Foto 6 – Participantes divididas em grupo (grupo 2) compartilhando os elementos que escolheram ao longo da interação com eles.



Foto 7 – Participantes divididas em grupo.



Foto 8 – Participantes construindo o “Rio da Vida” em um deságua de emoções.



Foto 9 – Rio da Vida com as expressões escolhidas pelas mulheres para representarem suas trajetórias de vida (individuais e coletivas).

As palavras e expressões registradas pelas participantes para marcar suas histórias de vida foram: solidão; violência; obediência; perda; “a última a ser escolhida!”; a diferente do grupo; “trabalhadeira”; ausência; não lugar; inadequação aos grupos; excesso de solidão; responsabilidade; pertencimento forte em casa,

solidão na escola; insegurança; falta de interesse dos garotos; “você é gigante, baleia e do cabelo ruim”; alisamento do cabelo; “por que o meu cabelo não balança igual ao da minha prima?”; impacto do racismo; brincadeiras sem graça; silenciamento; ressignificação; reconhecimento; descoberta do eu; vontade de se “emancipar” através do estudo; construção do conhecimento como negra; descoberta do eu; descobrimento; resistência (afrota); luta; autoconhecimento; poder; responsabilidades; autoestima; você é linda!; a mulher forte; “chegar aqui de onde eu vim é desafiar a Lei da Gravidade¹⁷”; “Negro Drama¹⁸, tenta ver e não vê nada, a não ser uma estrela longe meio ofuscada...”; “Tem que acreditar! Desde cedo, a mãe da gente fala assim: ‘filho, por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor’. Aí, passados alguns anos, eu pensei: Como fazer duas vezes melhor, se você tá pelo menos cem vezes atrasado¹⁹...?”. As expressões trazidas pelas participantes nos permitem traçar um percurso percorrido pelas mulheres negras e sua construção de identidade. Podemos perceber como pontos comuns nas trajetórias de vida de mulheres negras o preterimento, o conhecimento e o autoconhecimento, reflexões críticas, lutas, resistências e reconstrução.

Ao longo das participações foram feitos registros escritos, audiovisuais e fotográficos, que foram analisados em etapas posteriores. O espaço com previsão para acontecer em três horas teve sua duração estendida para seis horas, e as participantes lamentaram o encerramento daquela tarde de sábado cheia de trocas e afetos. No processo de entrevistas individuais, todas as participantes destacaram a importância da presença das mediadoras, trazendo legitimidade e afetividade para os espaços. As histórias de mulheres que já passaram pelo Ensino Superior e hoje trilham seus caminhos em espaços de pouca representatividade negra trouxeram às participantes o sentimento de que são capazes de atravessar os “muros” construídos pela desigualdade racial.

Etapa 3 – Na terceira, e última, etapa de produção dos dados da minha pesquisa utilizei entrevistas com seis estudantes negras participantes do grupo de

¹⁷ Trecho da música “Junho de 94”, do rapper Djonga. Os MCs e rappers têm tido papel fundamental na denúncia do racismo em diversos países da América. Djonga é a mais nova geração do rapper brasileiro, e sua carreira artística começa em 2012, quando participava de saraus. Em 2019, é considerado um dos maiores cantores de rap do Brasil.

¹⁸ Trecho da música “Negro Drama”, do grupo Racionais MCs. Composta por Edi Rock e Mano Brown, a canção é uma reflexão crítica sobre a própria história de sucesso do grupo. Sucesso esse alcançado por meio de muitas lutas raciais, uma vez que também traz em sua letra o racismo e discriminação sofridos pelos negros na sociedade brasileira.

¹⁹ Trecho da música “Tem que acreditar”, do grupo de rap brasileiro Racionais MCs.

discussão. Inicialmente, era previsto entrevistar uma estudante de cada Centro de Ciências da Universidade, todavia a não representação desses Centros na segunda etapa inviabilizou tal escolha, optando-se, assim, por aprofundar as histórias de vida das participantes por meio de entrevistas narrativas. As entrevistas aconteceram ao longo dos meses de setembro e outubro, em dias, locais e horários definidos e que melhor atendessem as entrevistadas.

De acordo com Poupart (2014), existem diversos argumentos que possibilitam a utilização das entrevistas nas pesquisas qualitativas, de ordem epistemológica, ético-política e metodológica. Na dimensão epistemológica, as entrevistas permitem uma exploração profunda a partir da perspectiva dos atores. Na dimensão ético-política, esse autor afirma que as entrevistas abrem possibilidades de “compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentados pelos atores sociais” (POUPART, 2014, p. 216). E na perspectiva metodológica as entrevistas são “‘ferramentas de informação’ que têm a capacidade de criar realidades sociais e se configuram como “instrumento privilegiado de acesso à experiência dos atores” (*Op. Cit.*).

Foram realizadas entrevistas abertas, privilegiando a livre narrativa das participantes. As narrativas têm sido ferramentas de produção de dados cada vez mais utilizadas nas pesquisas qualitativas em Educação. Ao contrário do que se pode pensar, as narrativas não são reproduções do real, mas construções refeitas pelos sujeitos que as narram. A este respeito Cunha (1995, p. 109) sinaliza que:

Inicialmente tínhamos a perspectiva de que as narrativas constituíam a mais fidedigna descrição dos fatos e era esta fidedignidade que estaria "garantindo" consistência à pesquisa. Logo nos apercebemos que as apreensões que constituem as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão prenhes de significados e reinterpretações. Conseguimos, ainda, perceber que, antes disto ser um problema, era o cerne da pesquisa sócio antropológica, pois, como explicitam Berger e Luckmann, as análises têm particular importância para a sociologia do conhecimento porque revelam as mediações existentes entre universos macroscópicos de significação, objetivados por uma sociedade, e os modos pelos quais estes universos são subjetivamente reais para os indivíduos.

As narrativas possuem uma dimensão que extrapola a função técnico-metodológica. De acordo com Cunha (1997), as narrativas também possuem dimensão formadora e transformadora, pois:

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade [...] a narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros[...] e este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória (CUNHA, 1997, p. 186-188).

Narrar suas experiências exige que os sujeitos organizem suas ideias, o que acaba por produzir uma reflexão sobre as composições tecidas ao longo das suas trajetórias, ampliando, assim, os horizontes de compreensão da sua própria realidade.

A escolha pelo uso das narrativas neste trabalho não se deu apenas por uma questão metodológica, mas também por uma opção política. Isso porque:

A perspectiva de trabalhar com as narrativas tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma. O sistema social conscientemente envolve as pessoas numa espiral de ação sem reflexão. Fazemos as coisas porque todos fazem, porque nos disseram que assim é que se age, porque a mídia estimula e os padrões sociais aplaudem. Acabamos agindo sobre o ponto de vista do outro, abrindo mão da nossa própria identidade, da nossa liberdade de ver e agir sobre o mundo, da nossa capacidade de entender e significar por nós mesmos (CUNHA, 1997, p. 190).

Nesse sentido, ouvir as narrativas de mulheres negras estudantes da UFV configurou-se como uma abertura à compreensão das suas trajetórias a partir de suas reflexões e não somente das interpretações que podiam ser feitas sobre o que se ouvia. Para Cunha (1997), o objetivo principal em explorar os dados narrativos é contribuir para que os sujeitos possam “problematizar a especificidade histórica da produção de suas próprias posições de sujeitos e os modos de sociabilidade que construíram nas contradições de suas trajetórias” (CUNHA, 1997, p. 192). Fato que também dialética e reciprocamente me ajudou a reviver e recriar as minhas narrativas sobre relações raciais, gênero e desigualdades no espaço acadêmico.

Desta maneira, os pressupostos dos estudos dos cotidianos orientaram os caminhos metodológicos desta pesquisa e apresentam, a seguir, os dados produzidos ao longo desses percursos, bem como a análise desses dados. As entrevistas concedidas pelas participantes desta pesquisa foram transformadas em contos, inspirados especialmente nas leituras de Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus. Como bem diz Evaristo (2016, p. 8):

Estas histórias não são totalmente minhas, mas quase me pertencem, na medida em que, às vezes, se (con)fundem com as minhas. Invento? Sim, invento, sem o menor pudor. Então, as histórias não são inventadas? Mesmo as reais, quando são contadas.

Transformar as narrativas das mulheres negras em contos é uma modesta tentativa de me aproximar do que Nilda Alves sugere: “narrar a vida e literaturizar a ciência”. Os próximos capítulos trazem histórias de vida de mulheres negras tecidas a partir de suas narrativas, produzidas em momentos de entrevistas individuais. Após cada história, foi feita uma análise a partir das buscas bibliográficas que produzi sobre a temática racial, tecendo fios com as histórias de vida das participantes e tramando narrativas que atravessam o que outras autoras e autores dizem sobre o tema.

Ao longo das leituras e escritas, percebi que ouvir as vozes das mulheres negras no grupo de discussão, nas entrevistas, nos livros e artigos foi um movimento parecido com o que sugere Nilda Alves, mas aproxima-se também do que Conceição Evaristo chama de *escrevivências*, enegrecendo a literatura brasileira de forma subversiva e resistindo em cada conto. O que tentei fazer, inspirada por essas mulheres e com esta outra forma de escrita, foi “narrar a vida” e “enegrecer a ciência”. Boa leitura!

3. EU, MULHER NEGRA!

A mulher negra tem muitas formas de estar no mundo (todos têm). Mas um contexto desfavorável, um cenário de discriminações, as estatísticas que demonstram pobreza, baixa escolaridade, subempregos, violações de direitos humanos, traduzem histórias de dor. Quem não vê? Parcelas da sociedade estão dizendo para você que este é o cenário. As leituras que se fazem dele trazem possibilidades em extremos: pode se ver tanto a mulher destituída, vivendo o limite do ser-que-não-pode-ser, inferiorizada, apequenada, violentada. Pode-se ver também aquela que nada, buscando formas de surfar na correnteza. A que inventa jeitos de sobrevivência, para si, para a família, para a comunidade. Mas, se prestar um pouco mais atenção, vai ver outra. Vai ver Caliban (o escravo negro de Shakespeare em A tempestade), atualizado, vivo, pujante. Aquele que aprende a língua do senhor e constrói a liberdade do maldizer! Ao subverter a língua de Próspero – homem branco –, Caliban – a mulher negra – abre caminho para a liberdade. Radicaliza o jogo. Expõe as regras do jogo que joga: Conta o segredo. Descortina o mistério.

(Jurema Werneck)

Adotada com apenas um dia de vida, Vitória começa dizendo que vem de uma família de pessoas consideradas brancas que, percebendo traços negroides em seu cabelo crespo, começam a alisá-lo quando ela tinha três anos de idade, na tentativa de “torná-la mais branca possível”. Vinda de uma família que até a sua adolescência se manteve economicamente estável, afirma não ter passado pelas dificuldades financeiras tão comuns à população negra. Sua infância foi tranquila, tanto financeira quanto emocionalmente: “tive uma infância muito boa”, relata ela. Suas memórias desse período dizem respeito às interações que tinham com seus colegas de turma, primos e vizinhos. Gostava de esportes e, por sempre ter sido alta,

sua família a incentivava a praticá-los. Apesar dessas “boas” memórias, afirma recordar de situações em que sua negritude era exposta como motivo de piadas. Quando tinha oito anos de idade, lembra-se dos colegas referindo-se ao seu cabelo como “cabelo de Bombril”. Todas as manifestações de discriminação e preconceitos relacionados à raça giravam em torno do seu cabelo, visto que a cor de sua pele se aproxima da cor das pessoas brancas.

Na adolescência, o que mais lhe marcou, e que encontra com as histórias de outras mulheres negras compartilhadas no Rio da Vida, foi sempre ter sido “a amiga” dos meninos; nunca era escolhida para as danças em pares e, na roda de amigos, era preterida para os “namoricos”, comuns na adolescência. Foi nesse tempo que os padrões de beleza foram se fixando nas suas narrativas e no seu corpo, pois sua cor e seu cabelo não eram o belo desses padrões. Nesse período, com a separação de seus pais, mudou-se com a mãe para Belo Horizonte, MG, para morar com outras duas tias. Lá cursaria o 9º ano em uma escola particular – era sua primeira experiência em uma instituição privada. Lá também experimentou seu primeiro amor e, aos 14 anos, iniciou seu primeiro namoro com uma menina. Iniciam-se aí os processos de distanciamento no relacionamento com sua mãe. Lembra-se de que os primeiros conflitos com a sua família tiveram como pano de fundo a homofobia. Morando em um apartamento com sua mãe e mais duas tias, estava cada vez mais difícil esconder essa relação amorosa. Todas as vezes que sua namorada ligava era preciso tratá-la como amiga para que sua mãe não desconfiasse. Esse tipo de tratamento incomodava a sua companheira, que não entendia por que Vitória não assumia o relacionamento. Cada vez mais desconfiada da orientação sexual de sua filha, Dona Carmem busca a resposta daquilo que ela já sabia. Vitória lembra que a estratégia de sua mãe para tirar dela uma “confissão” foram os preceitos da doutrina espírita praticados por suas tias. Diante do discurso acolhedor de sua mãe, confiante no amor incondicional daquela que um dia a escolheu como filha, Vitória assume, então, o seu relacionamento homoafetivo. Depois desse dia, a relação entre as duas nunca mais foi a mesma, o que lhe feriu a alma. Não conseguia entender a razão de a sua mãe não aceitar sua forma de amar, não conseguia entender por que aquilo era “errado”. O cotidiano a partir dali foi de conflitos e agressões verbais e físicas. Ainda menor de idade, busca ajuda no Conselho Tutelar, que a orienta a obedecer à mãe até que complete 18 anos. Os dias foram passando, seu relacionamento amoroso se fortalecendo e seus vínculos familiares ficando cada vez mais enfraquecidos.

Apesar da desordem emocional experimentada pela rejeição de sua mãe ao seu relacionamento e a quem ela era, conseguia manter bom desempenho nos estudos. Lembra-se de que inicialmente sua maior dificuldade foi a Língua Inglesa, as aulas e provas eram em inglês e para tirar a diferença do desempenho ruim nas provas desta matéria decorava as listas com 190 verbos em inglês que o professor dava à turma. As amizades eram boas, e ela recorda que foi a única escola em que não sofreu racismo: “Tive bons amigos, o pessoal era legal, não tenho nenhuma recordação de situações desagradáveis que me marcaram lá”. Atribui a isso ao fato de a instituição ser uma escola “cristã”, com valores que até então ela não havia experimentado nas suas relações de amizade. Lembra-se com carinho de seus professores e colegas e sente por não ter concluído seus estudos naquela escola.

Quando estava no primeiro ano do Ensino Médio, uma de suas tias descobre um câncer e seu primo recebe o diagnóstico de Esclerose Lateral Amiotrófica (ELA). Os dias em Belo Horizonte ficavam ainda mais tensos com as constantes brigas entre Vitória e sua mãe devido ao seu relacionamento amoroso. Cada dia estava mais difícil sustentar aquela situação tensa, mas, diante das questões de saúde, os conflitos com sua mãe até eram tidos como questões menores, que poderiam ser resolvidos com a volta de ambas para a terra natal. Foi assim que de repente sua tia anuncia: “Está aqui! Você está matriculada na escola tal em Itabitiro, e é isso”. Sobre este episódio Vitória diz: “Eu fiquei muito mal, simplesmente cortou uma coisa que eu estava construindo não só no relacionamento, mas na escola”. Retorna para sua cidade, matriculada em uma escola particular e ainda com conflitos na relação com sua mãe. Desenvolve nesse período um quadro clínico de depressão, doença negligenciada pela sua família, recebendo, assim, pouca atenção para o tratamento. Após seis meses mantendo o namoro a distância, ambas optam pelo fim do relacionamento devido às dificuldades impostas pela separação física e pela não aceitação por parte de sua mãe.

Concluído o Ensino Médio, cheio de percalços nesse caminho escolar, começa o cursinho pré-vestibular, período que marca o início de seu reconhecimento enquanto mulher negra a partir da decisão de não mais alisar os cabelos. Chega ao fim uma era de 15 anos de alisamento, iniciado pelo desejo de sua mãe em não só mudar a textura de seu cabelo, como também moldá-la aos padrões estéticos e sociais das pessoas brancas. Um colega de cursinho sugere: “por que você não tenta deixar o seu cabelo natural pra ver o que você consegue fazer de diferente nele? Se você não

gostar, você volta a alisar”. Decide então passar pela transição, cortando os cabelos bem curtos.

Eu cortei no final de 2014, estava acabando o cursinho, tinha feito o ENEM e pouco depois eu vim pra cá, pra UFV. Aí eu cortei o cabelo, um corte meio chanel, ele alisado e fui passando pela fase da transição. Aí depois cortei mais um pouco. A raiz já começava a crescer... ficava bem diferente. No início me sentia muito feia, as várias texturas do cabelo, meu Deus, que coisa horrível! Eu me sentia muito feia, mas ficava pensando assim: “é para um bem maior”.

Muda-se a textura do cabelo, mudam-se os padrões de beleza.

Vir para Viçosa a ajudou sair do convívio de sua família, em que as relações já não eram mais harmoniosas. Ela diz: “o fato de eu ter saído de lá me ajudou porque aqui eu conheci outras pessoas negras que tinham o cabelo natural”. Encontrar corpos que representavam o seu foi crucial para o início das reflexões feitas por Vitória acerca do seu pertencimento racial, uma vez que os corpos negros estavam ausentes dos espaços onde ela cresceu. Estar próximos “aos seus” permitia a Vitória representatividade, espelho, projeção e vir a ser. Os encontros potencializados pela Universidade, entre eles os encontros com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), possibilitaram que ela fizesse reflexões sobre seu corpo, seu cabelo, sua cor, enfim, sua (re)existência no mundo.

Esses encontros também lhe mostram como ela é bonita, como seu cabelo é bonito e como ela pode ser desejada. Ela diz:

A maioria das pessoas negras que eu vejo aqui estão com o cabelo natural. Então aqui eu me senti em casa, aqui eu posso ter o cabelo crespo e muitas pessoas tem o cabelo crespo e outras pessoas achavam bonito, e isso me ajudou muito, foi o que mais me ajudou na época, por conta da autoestima, as pessoas achavam bonito e fui vendo, é bonito. Aqui em Viçosa fui aprendendo com as outras pessoas que o meu cabelo é bonito, acho que foi aí que fui me reconhecendo e me aceitando como eu sou.

Para Vitória, essa aceitação é uma construção diária que precisa ser ainda mais resistente aos preconceitos que sofre no seu dia a dia. Reconhecer-se enquanto mulher negra foi para ela uma vitória que passou não somente pela liberdade dada aos seus cabelos para ser como eles realmente são, mas também pela evocação das memórias de sua trajetória de vida, em que casos de preconceito racial se fizeram presentes: acusada de roubo duas vezes, ainda criança, em meio aos seus primos

brancos; nunca era escolhida na escola para as danças em pares; ter os cabelos alisados aos 3 anos de idade; receber apelidos pejorativos como “cabelo de bombril”. Somente agora, atravessada pelas discussões raciais encontradas na Universidade, ela reconhece essas experiências como experiências racistas: “Revendo meu histórico, eu pude concluir tranquilamente: uma pessoa branca não sofre este racismo! Nisso eu fiquei mais forte e mais consolidada com estas questões”.

Hoje Vitória cursa Jornalismo e Comunicação Social na Universidade Federal de Viçosa. Interessa-se pelos espaços onde a presença de mulheres negras é evocada e debatida e gosta de ouvir as histórias de outras mulheres negras, pois isso a fortalece e lhe faz sentir que não está sozinha. Seu cotidiano universitário é dividido entre as aulas e o projeto de extensão de que participa. Agora namora um rapaz, diz estar feliz e amá-lo, experimenta nesse relacionamento situações não vivenciadas nos anteriores, quando namorava meninas, a exemplo das manifestações do machismo, mas diz aprender e também ensinar quando vivencia situações machistas e racistas em seu namoro. Tenta superar dia após dia mais uma crise depressiva que se instalou desde 2016 e, para isso, conta com a solidariedade e a compreensão de seus professores e amigos. Quando partilha tudo que aprendeu sobre as questões raciais e reconstrói sua história, Vitória se permite dizer: “eu sou uma mulher negra!”.

3.1. Identidades negras: tessituras possíveis

A questão da identidade trama todas as narrativas das participantes desta pesquisa, por isso foi necessário entender esse conceito em meio aos debates raciais. Para Munanga (1994, p. 177), “a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas”. Para esse autor, os seres humanos elegeм determinados aspectos para se definirem em contraposição ao outro. Essa definição possui duas dimensões, a definição de si (autodefinição) e a definição do outro (identidade atribuída), e tem diversas funções, como defender a unidade do grupo, proteger o território de inimigos externos, “manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos e psicológicos” (MUNANGA, 1994, p. 178). Em Novaes (1993), encontramos a importância política da identidade e da organização de um grupo em torno dessa identidade:

É importante perceber que o conceito de identidade deve ser investigado e analisado não porque os antropólogos decretaram sua importância

(diferentemente do conceito de classe social, por exemplo), mas porque ele é um conceito vital para os grupos sociais contemporâneos que o reivindicam (NOVAES, 1993, p. 24).

As mulheres negras têm sido um desses grupos sociais que vêm reivindicando suas identidades. Algumas das participantes já se afirmam como mulheres negras e recorrem, inicialmente, aos seus fenótipos – pele escura, cabelo crespo e traços grosseiros – uma espécie de “definição de si”. Mas não se afirmam negras usando apenas o critério fenotípico; logo, trazem em suas falas as relações sociais estabelecidas desde a infância – “definição do outro (identidade atribuída)” – e relações perpassadas pelo racismo de diversas ordens. Nessas ocasiões, algum aspecto de seus fenótipos seria acionado, seja a textura do cabelo, a cor, os traços, o corpo. As que ainda dizem estar se descobrindo como mulheres negras recordam das situações de racismo sofridas ainda crianças, como nas memórias trazidas por Vitória. Mesmo não tendo a pele “tão escura”, como ela mesma diz, algum traço negroide saltava aos olhos, e assim não foi poupada de ser acusada de roubo, mesmo estando próxima a outras crianças não negras.

Seu processo de descoberta e afirmação racial me faz lembrar do que Bauman aponta em seu livro *Identidade* (2005), em que ele diz:

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age - e a determinação de se manter firme a tudo isso - são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”... A ideia de “ter uma identidade” não vai ocorrer às pessoas enquanto o “pertencimento” continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa (BAUMAN, 2005, p. 18).

As ideias de Bauman sobre a não rigidez e fixação das identidades, as quais ele afirma flutuarem no ar (2005, p. 19), aproximam-se do que Guattari e Deleuze (2001) chamam de rizoma. Para estes últimos autores, “o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não signos” (GUATTARI; DELEUZE, 2001, p. 31). Na construção de sua identidade narrada por Vitória, é possível perceber uma rede rizomática atravessando esse processo. Adotada por uma família branca, passou a infância sendo submetida a processos de alisamentos capilares para se tornar “mais

branca possível”. Para muitas mulheres, essa é a primeira experiência de desconstrução da identidade negra, e esse ritual, que atravessa gerações de mulheres negras e toda a vida das participantes, força essas mulheres a reconstruírem suas identidades. Assim, questões como “ter a pele clara e os cabelos alisados me torna uma mulher branca?!” estiveram presentes no cotidiano de Vitória.

As ideias de Bauman, Guatarri e Deleuze são válidas para esta análise, mas é preciso superá-las lançando luz sobre a história dos sujeitos negros nas Américas. As reflexões feitas por Vitória sobre o tema fizeram que ela se perguntasse: “eu sou negra?”. Esta pergunta me força a buscar leituras que auxiliem na compreensão do termo negro.

Inicialmente, esse termo designava os ex-escravos recém-libertos após a abolição em 1888. Ratts (2007, p. 69) afirma que “etíopes foram para uma parte dos europeus ‘ocidentais’ a denominação que corresponderia aos ‘africanos’. ‘Negro’ foi, e ainda é, a denominação dada aos africanos e aos afrodescendentes nas Américas”. Para Munanga (1986, 1990), no Brasil o termo negro vem sendo utilizado com três sentidos:

(...) para definir a população brasileira composta de descendentes de africanos (pretos e pardos); para designar esta mesma população como aquela que possui traços culturais capazes de identificar, no conjunto da sociedade brasileira, os que descendem de um grupo cultural diferenciado e coeso; para reportar a condição de minoria política dessa população (LABORNE, 2014, p. 49).

Os órgãos oficiais, a exemplo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), não utilizam a categoria “negro” em suas pesquisas demográficas. O Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA) adotou esse termo agregando as categorias “preto” e “parda” com o objetivo de formulação de subsídios para políticas públicas que atendessem à população preta e parda, visto que os indicadores socioeconômicos de ambas são muito semelhantes, justificando, a título de formulação de políticas públicas, sua junção.

Dessa maneira, percebo que o termo negro é consumido de formas diversas nos diferentes momentos históricos do Brasil. Inicialmente, definem-se os sujeitos escravizados (em sua esmagadora maioria africanos) e, em seguida, os sujeitos descendentes de africanos, determinando uma população com traços culturais, econômicos e fenotípicos comuns e uma minoria política. As participantes desta pesquisa, ao se afirmarem mulheres negras, não recorrem a um desses sentidos, mas

trazem em suas narrativas elementos que se aproximam de todos eles. Assim, definir-se como mulher negra carrega diferentes sentidos na construção de suas identidades.

Quando Vitória afirma “Revendo meu histórico, eu pude concluir tranquilamente: uma pessoa branca não sofre este racismo!”. Sua fala traz ideias que vão ao encontro do que Nilma Lino Gomes nos apresenta. Para essa autora, a identidade é atribuída dialogicamente, pois sua construção se dá de forma relacional, “não é algo inato; ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante da criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais” (GOMES, 2005, p. 41). Esta autora defende que a identidade não está relacionada apenas à cultura, mas também possui dimensão sociopolítica e histórica para cada grupo social. Dizer “eu sou uma mulher negra!” é uma afirmação que extrapola os traços fenotípicos ou culturais, é uma posição política diante das questões sobre identidade que se apresentam a essas mulheres desde a infância.

Sofrer racismo, demarcar a negritude enquanto lugar de denúncia e também de afirmação das inúmeras atitudes e silenciamentos deste grupo racial perante os não negros, ao longo dos espaços problematizadores e de outras referências negras, possibilitaram a Vitória o anúncio e a assunção de uma identidade negra, feminina, plural e emancipadora.

Para Jaques d’Adesky (2001, p. 76), a identidade enquanto constituição da realidade pressupõe interação. As identidades não são construídas no isolamento, mas são “negociadas durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros” (GOMES, 2005, p. 42). A identidade negra também se compõe nesse processo; ela é construída a partir das relações sociais estabelecidas entre esses sujeitos e outros e o meio onde vivem. Nesse sentido, o debate da identidade negra no Brasil não pode ser conduzido apenas pelo viés da cultura, “da dimensão subjetiva e simbólica, mas, sobretudo, no seu sentido político” (GOMES, 2005, p. 43). E o sentido político que envolve essa discussão acerca do povo negro e da sua identidade extrapola as definições essencializantes da pergunta lançada como credencial para o reconhecimento desses sujeitos – a saber: “quem é negro no Brasil?”. Hoje, questiona-se quem são os sujeitos negros no Brasil – questionamento relativamente novo, visto que há alguns anos não era difícil reconhecer esses sujeitos e os lugares que eles ocupavam na sociedade brasileira. Atualmente, é possível definir os sujeitos negros pela cor da sua pele? É possível defini-los pelos traços (finos ou grossos) dos seus rostos (nariz, lábios, olhos)? Ou

pelas expressões religiosas e culturais que fazem referência aos seus ancestrais, os povos africanos? Ou, ainda, indo ao encontro de sociólogos como Zygmunt Bauman, Oracy Nogueira e Florestan Fernandes, podem ser produzidos por meio das relações sociais que estabelecem com o mundo e vice-versa?

As situações de discriminação racial relatadas por Vitória confirmam que as relações sociais estabelecidas com os negros desde o período escravocrata são de preconceito e discriminação, e essas relações marcam a construção e o reconhecimento ou a descoberta da sua identidade, como apontam diversas narrativas das mulheres negras participantes desta pesquisa, que afirmam poder dizer ser uma mulher negra quando revisitam as memórias de suas trajetórias de vida, especialmente em situações de preconceito racial e discriminação vivenciadas em diversos momentos.

Sobre esse preconceito racial, Nogueira (2006) define-o da seguinte maneira: “uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece” (NOGUEIRA, 2006, p. 292). Distingue duas formas de experimentar esse preconceito entre os sujeitos negros, em que o autor denomina “preconceito de marca e preconceito de origem”. O primeiro “se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque”. Já o segundo é manifestado quando se “basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito” (*Op. Cit.*). O autor afirma ainda que o “preconceito de marca” é experimentado pela população negra brasileira, enquanto o “preconceito de origem” é vivenciado pelos negros que vivem nos Estados Unidos. As narrativas de mulheres negras evocadas nesta pesquisa nos permitem conhecer algumas das “marcas” que essas mulheres possuem e que são passíveis de preconceitos. Essa marca identitária é sempre invocada quando “um grupo reivindica maior visibilidade social face ao apagamento a que foi, historicamente, submetido” (NOVAES, 1993, p. 25). Dessa maneira, são as “marcas” do povo negro, sejam elas fenotípicas, culturais ou políticas, que orientam as formas em que os indivíduos e a sociedade se relacionam com esses sujeitos.

A história de Vitória evocou a questão da identidade e a questão do preconceito. É desnecessário dizer que tais questões também se fazem presentes nas

outras narrativas que compõem este trabalho. Todavia, escolhi este conto para apresentar aos leitores algumas referências sobre o assunto. A seguir, leremos a história de Rosa, uma mulher negra, pobre e nordestina, cuja vida produz sons de liberdade, como nas canções de Bob Marley.

4. UM SER-TÃO ROSA COMO EU...

O MURO

*Eu bato contra o muro duro
esfolo minhas mãos no muro
tento longe o salto e pulo
dou nas paredes do muro duro
não desisto de forçá-lo
hei de encontrar um furo
por onde ultrapassá-lo.*

(Oliveira Silveira)

“Alguma coisa acontece no meu coração²⁰...”. Essa é uma das músicas prediletas de Rosa, cujo título é Sampa. É assim que me sinto quando ouço Rosa contar a sua história. Talvez seja o seu sotaque nordestino do sertão da Bahia que tanto me convida a estar com os ouvidos sempre atentos e o coração bem aberto para ser envolvida pelo *redemption song* de Rosa. Filha do segundo casamento de seu pai com sua mainha, Rosa tem mais nove irmãos. Saiu aos 8 anos de casa para trabalhar como doméstica e recorda que seu primeiro salário foi um pacote de gominhas de amarrar seus longos e cheios cabelos cacheados. Raramente recebia dinheiro pelos seus trabalhos, seus pagamentos eram feitos por meio de objetos de uso pessoal, como roupas e sapatos. Uma vez ganhou 30 reais de sua patroa, depois nunca mais, e todo o dinheiro fora entregue à mainha.

A família de seu pai tem a cor da pele clara, “os traços finos”, e sua mãe tem a pele escura, lábios carnudos, nariz mais aberto; “eu puxei o lado de painho”. Um

²⁰ Primeiros versos da música Sampa, de autoria de Caetano Veloso, composta em 1978 para um programa de TV. Esta canção fala das principais características de São Paulo e, de maneira especial, retrata a travessia dos migrantes, especialmente os nordestinos, que veem na cidade uma possibilidade de recomeçar a vida, mas que “quem vem de outro sonho feliz de cidade, aprende depressa a chamar-te de realidade, porque és o avesso do avesso do avesso”. Movimento semelhante ocorre com Rosa, que chega ao Sudeste com muitos sonhos e vai descobrindo em seu cotidiano os avessos desta região.

dia, voltando da escola, resolveu descobrir com as colegas quem era a mais branca: ladearam-se os braços, e Rosa percebeu que ela “puxava mais pro lado de Raquel, que era a mais branca de nós três”. Sua mãe sempre elogiava seus traços finos; “seu nariz é tão afiladinho”, dizia mainha com doçura, admirando-a como se fosse uma flor. Seus cabelos sempre foram cacheados, e ela os deixava quase sempre presos.

É a primeira mulher de sua família a chegar ao Ensino Superior. Antes de vir para Viçosa, estudou dois anos no curso de Letras da Universidade Estadual da Bahia (UESB). Até o ano 2013, não sabia o que era vestibular; soube da existência desse processo por meio das amigas da escola. Escolheu o curso de Letras por influência de uma amiga, mas mal sabia o que era aquele curso. “Menina, passei uma vergonha danada quando, no primeiro dia de aula, a professora perguntou por que a gente escolheu aquele curso”. Todas as vezes que ouço Rosa dizer “menina”, “mainha”, “painho”, sou ainda mais envolvida por sua história de vida arretada e inclino-me para ouvi-la mais de perto, tentando não perder nenhuma palavra que descreve e reescreve a sua história.

Após a aprovação no vestibular da UESB, sua família começou a juntar um dinheirinho para custear sua ida para Vitória da Conquista. “Mainha fazia sabão e fez uma rifa pra juntar dinheiro pra eu ir”. Pagar a passagem de ônibus e o primeiro mês do aluguel e comprar os alimentos necessários custaram uma dívida para a família, pois, segundo Rosa, sua mainha teve que pegar dinheiro emprestado para que a vitória do vestibular na UESB a levasse até Conquista (era assim que Rosa se remetia à cidade de Vitória da Conquista, onde ficava um dos *Campi* da UESB). Morou ali por dois anos e, para sobreviver, com muita luta aprendeu inglês e começou a dar aulas para crianças. Todo semestre se rematriculava presencialmente, e enfrentava uma fila grande para efetuar o processo. Na fila, as pessoas ficavam conversando, querendo saber “da vida da gente, e eu não gostava muito disso”. Já estava ficando desanimada de estudar na UESB, e as dificuldades financeiras já estavam colocando em dúvida sua capacidade de efetivar a vitória do Ensino Superior. Rosa gostou de dar aulas para crianças, digitou no *google* as palavras inglês e criança, uma das opções de busca que surgiu na tela foi o curso de Educação Infantil da Universidade Federal de Viçosa. Pesquisou muito sobre a Universidade e sobre o curso. Era ano de *impeachment* do governo Dilma. Rosa não sabia como ficaria o futuro do país e acreditava que, para o mercado de trabalho, o curso de Pedagogia lhe abriria mais oportunidades profissionais depois de formada. Aprovada no curso de Pedagogia da

UFV, chega à cidade em 2016. Na UFRV recebeu muito apoio dos professores, que a aqueceram com uma boa acolhida mineira, doando-lhe dois cobertores. E geneRosa que só ela, presenteou seus pais com um desses presentes.

Às vezes, Rosa diz que se as pessoas que a ajudam soubessem do seu rendimento acadêmico não lhe ajudariam mais. Estava diante de uma mulher negra, nordestina, que passou grande parte de sua vida tomando banhos com cuia e admirava-se com o chuveiro quente disponível a qualquer momento no quarto do alojamento. Dizia ela: “aqui tem chuveiro quente todo dia, eu moro na Universidade, como todos os dias no RU”. Penso que as pessoas que passam por muitas privações na vida desconhecem a existência de direitos. Como dizer a ela que ter um lugar para dormir segura, poder tomar um banho quente em dias frios, ter, no mínimo, três refeições por dia atravessam o campo do direito? Rosa falava que tudo isso era um privilégio e sentia esse conforto ameaçado pelo seu coeficiente de rendimento no curso. Como dizer a ela que esse coeficiente era só um número, como dizer a ela que sua história de vida é imensurável?

Sua mãe, negra, sempre destacou a brancura de Rosa. Como, então, desejar participar de um espaço para mulheres negras? “Isso foi assim menina, eu percebi foi quando eu cheguei aqui, né?”. Desse jeito, Rosa começa a me contar como vem se descobrindo enquanto mulher negra. Quando chegou a Viçosa, com os cabelos ainda alisados com guanidina, começou a ver frequentemente uma moça de batom verde, “toda se querendo”; achava bonita a coragem daquela moça de mostrar quem ela realmente era ao expressar sua negritude no modo de andar, de falar, de se vestir e de se enfeitar, com batons sempre coloridos, ora verdes, ora azuis, ora vermelhos. Começou a perceber a existência de outras mulheres negras com o cabelão e roupas coloridas, e achava tudo aquilo bonito. Ao iniciar seus trabalhos como estagiária da Ludoteca, teve contato com o professor do Departamento de Educação, Milton Ramon, que se dedicava a trabalhar com as questões raciais na educação. Conheceu naquele espaço a história da “Menina bonita do laço de fita” e lembrou-se de sua história. De forma envolvente, ela narrava o acontecido:

Eu fui vendo assim e fui pensando: poxa, tá na hora de prestar atenção nessa questão, nessa causa, eu sempre tive deixado passar, nunca tinha reparado não, só que aí depois um dia eu estava andando na reta e fui pensando aos pouquinhos e depois eu concluí, eu falei assim: eu não tenho a pele tão escura, mas eu fiquei pensando nas coisas que a minha mãe já passou, né, por conta da pele dela, e eu sou filha dela, eu não tenho a pele tão escura, mas minha pele é negra, e também meu cabelo não é

100% liso, ele é cacheado, ele é bem cacheado, então eu fiquei pensando e comecei a me achar bonita, né, e também essas meninas com cabelão, eu comecei a gostar e fui assimilando, assimilando e hoje em dia eu solto o meu cabelo.

De tanto ver a moça de batom verde “toda se querendo”, outros corpos de mulheres negras circulando nesse espaço, ouvir histórias de criança com a temática racial passou a prestar atenção nas questões raciais e pensou: “acho que sou uma mulher negra também”. Rosa começou a se “perceber e reconhecer” como mulher negra, com seus traços e possibilidades diversas de viver sua negritude em inteireza. Como um dos primeiros “sinais” de enegrecimento e assunção de sua identidade, decidiu não mais alisar o cabelo. Com os cabelos naturais, cheios de cachos volumosos, Rosa vivenciou situações que antes não percebia. Dizia ela: “sentia coisas que antes não sentia”, referindo-se a experiências de discriminação racial em formas de comentários que antes, com o cabelo liso, as pessoas nunca haviam dito a ela.

Seus dias na Universidade se dividem entre alojamento, refeitório, projeto de extensão e pavilhões de aula à noite. Ainda se sente um pouco perdida nessa rotina e precisa de ajuda para organizar os seus estudos, o que vem fazendo através do uso de *post-its* e cadernos, onde divide as matérias do período. Também, deseja aumentar seu coeficiente, pois pensa em fazer iniciação científica – uma atividade acadêmica muito valorizada entre suas colegas e na própria Instituição. Sente que perdeu um pouco da sua criatividade na roda viva da academia. Mostra toda orgulhosa a capa de seu caderno, com a foto do Guimarães Rosa, autor de “Grandes Sertões Veredas”, com quem vem aprendendo sobre a vida de seu povo no sertão: ele no sertão mineiro, ela no sertão baiano. É por meio da obra de Guimarães Rosa que ela descobre que seu Estado, assim como Minas Gerais, é dividido em várias regiões, e sua cidade natal localiza-se no sertão baiano.

Todas essas experiências que atravessam o cotidiano da minha primeira entrevistada culminaram no processo criativo da capa de seu caderno cor de rosa, a cor que ela mais gosta, com o mesmo nome escolhido por sua mãe para marcar sua existência no mundo. Nele há ainda a foto do autor com quem tem aprendido sobre o sertão, e a frase com que ela se define “UM SER-TÃO ROSA COMO EU”. Nossa conversa vai caminhando para o final com esse ser, tão rosa como eu, expondo sua

paixão pela música, em especial a música “Redemption Song”²¹, de Bob Marley. Quando Rosa ouve essa música e a traduz a partir dos conhecimentos de inglês que tem, ela diz que é a história de seu povo e, por isso, a sua também. Ela sonha um dia cantar a Canção da Redenção em sua cidade natal, para o seu povo, e mostrar a ele como o racismo e a opressão se fazem presentes em suas relações. Rosa ainda não sabe, mas a sua vida é um som de redenção, e é com os sons da liberdade que traço a escrevivência de sua narrativa.

4.1. A presença das estudantes negras na UFV: breves apontamentos

O que Rosa acaba de narrar de um jeito tão singular evoca leituras diversas que fiz ao longo desta jornada. As condições de trabalho às quais ela esteve submetida desde a infância demonstram como o espírito escravocrata ainda vive no Brasil. Sobre os cotidianos escravocratas, Ribeiro (2015) escreve:

Sem amor de ninguém, sem família, sem sexo que não fosse a masturbação, sem nenhuma identificação possível com ninguém - seu capataz podia ser um negro, companheiros de infortúnio, inimigos -, maltrapilho e sujo, feio e fedido, perebento e enfermo, sem qualquer gozo ou orgulho do corpo, viva a sua rotina. Esta era sofrer todo o dia o castigo diário das chicotadas soltas, para trabalhar atento e tenso. Semanalmente vinha um castigo preventivo, “pedagógico”, para não pensar em fuga, e quando chamava atenção recaía sobre ele um castigo exemplar, na forma de mutilações de dedos, do furo de seios, de queimaduras com tição, de ter todos os dentes quebrados criteriosamente, ou dos açoites no pelourinho, sob trezentas chicotadas de uma vez, para matar, ou cinquenta chicotadas diárias, para sobreviver... **Nenhum povo que passasse por isso como sua rotina de vida, através de séculos, sairia dela sem ficar marcado indelevelmente** (RIBEIRO, 2015, p. 108 – Grifos da autora).

As marcas indeléveis do dia a dia da escravidão podem ser vistas na história de vida de Rosa. Receber pagamentos em forma de alimentação restrita, ou acessórios para os cabelos são situações análogas à escravidão e se fazem presentes ainda hoje em nosso país. E são a essas marcas que Brandão (2003) se refere quando diz: “para um repetido processo de reprodução social no qual nascer negro se

²¹ Redemption Song, em português: Canção da Redenção, é uma música de autoria de Bob Marley. Quando a compôs, Marley sabia da existência do câncer que o levaria a óbito pouco tempo depois. A primeira versão da canção conta apenas com a voz do cantor e o violão, tocado por ele mesmo. A letra desta canção recebe influência dos discursos de Marcus Garvey, expoente do movimento nacionalista negro e principal nome do movimento de “volta para a África”. Garvey foi o principal idealista do movimento de “volta para a África” e exprime o direito à liberdade do povo negro, direito este roubado pelos colonizadores. Bob Marley deixou um legado de luta para a libertação de seu povo por meio da arte, e suas músicas são cantadas no mundo todo.

relaciona diretamente com as probabilidades de crescer, viver e morrer pobre” (BRANDÃO, 2003, p. 44).

Segundo o último Censo Demográfico do Brasil, realizado em 2010, o Nordeste é a primeira região do país com o maior número de população negra. Em números absolutos, essa região, em 2010, possuía 53.078.137 milhões de habitantes, e cerca de 70% deles se declaravam pretos ou pardos. Assim, pouco mais de 37 milhões de nordestinos são negros. É também a região com maior índice de analfabetismo do país (17%) e com o menor número médio de estudo, seis anos (BEZERRA, 2011).

A Região Nordeste também continua sendo a mais pobre do país. Segundo os Indicadores Sociais de 2017, produzidos pelo IBGE, o Nordeste possui 43,5% de sua população em estado de pobreza. Rosa vem dessa região e, como mulher, negra e nordestina, precisou superar barreiras exponencialmente maiores.

Para ela, bem como para a maior parte das crianças de sua região, o mundo do trabalho inicia-se bem cedo. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2015, realizada pelo IBGE, aponta que 2,7 milhões de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade trabalham no país. Desse número, cerca de 850 mil crianças são da Região Nordeste. Rosa começou a trabalhar fora de casa com sete anos de idade. Durante esse período quase não via sua família, e seus pagamentos eram feitos por meio das refeições que fazia na casa de seus patrões, de roupas doadas e de alguns acessórios.

Sua trajetória está cheia das marcas indeléveis da escravidão. Mas a resistência também é uma dessas marcas, e foi resistindo nesses cotidianos que ela alcançou o Ensino Superior. Faz questão de ressaltar em ser a primeira mulher da sua família a chegar a tamanha façanha. E é nos encontros produzidos na Universidade que as questões raciais se descortinam para Rosa, como também para mim. Minha pesquisa demonstra, e a história das mulheres negras participantes confirma, que a UFV tem sido um espaço paradoxal no debate racial. Ao mesmo tempo que é um lugar de encontro, de tecer novas histórias e alinhavar a teia de narrativas trazidas por mulheres negras na dimensão micro, institucionalmente atua como mecanismo silenciador deste debate. As matrizes curriculares dos cursos de graduação, com especial atenção para os cursos de Humanas e as Licenciaturas, não contemplam em seus programas analíticos temas e textos que tratem da história do povo negro no Brasil.

Em 2018, a UFV recebeu em seu quadro de professores um novo docente para o curso de História para trabalhar as disciplinas relacionadas a esta temática, a exemplo da História da África. Algumas participantes tiveram discussões pontuais em pouquíssimas aulas, enquanto outras ainda esperam por tais debates. A ausência de intelectuais negras e negros nos referenciais teóricos é outro ponto destacado pelas participantes. Apesar de o debate relacionado às questões raciais, seja ele nas dimensões econômica, social ou política, não fazer parte do cotidiano institucionalizado da UFV, os sujeitos que aqui inventam seus cotidianos criam táticas para produzirem outras narrativas, que extrapolam as possibilidades discursivas desta criação. Muitas dessas táticas podem ser observadas em eventos organizados pelos estudantes para discutirem as questões raciais, bem como encontros semanais promovidos pelo NEAB. Assim inventam outras formas de se vestir, de se pentear, de se apresentar ao mundo e de experimentar os seus cotidianos.

A questão racial foi despertada em Rosa pela proximidade com um professor do Departamento de Educação que trabalhava com o tema a partir de uma perspectiva cultural e religiosa. As reflexões por ele trazidas produziam em Rosa o desejo de saber mais sobre o assunto. Todavia, suas curiosidades não foram sanadas nas salas de aula ou nas leituras sugeridas por suas professoras e professores. Em uma busca individual na internet, ela começa a se inteirar do assunto. Deparar-se com meninas negras pelo *campus* avivou ainda mais o interesse de Rosa pela temática. Ela queria ser como essas mulheres, mas sempre se perguntava “será que eu sou negra?”, e todas as vezes que encontrava uma possibilidade de resposta para a sua questão lá ia Rosa. Foi assim que participou de alguns eventos produzidos pelo NEAB e foi assim também que se interessou em participar desta pesquisa. Sua história de vida foi a primeira a produzir lágrimas durante o encontro do grupo de discussão, e no “Rio da Vida” de Rosa um desaguar de emoções transbordou entre as participantes, e então todo o seu grupo chorou.

Para ajudar sua família, deposita para os seus pais integralmente, todos os meses, sua bolsa de extensão, no valor de R\$400,00. Suas despesas na Universidade são custeadas pelos rendimentos do trabalho de fim de semana em uma loja de sapatos. E por meio da sua história e condição socioeconômica me ponho a pensar sobre as políticas de assistência estudantil oferecidas pela Universidade Federal de Viçosa.

A UFV oferece três modalidades de bolsas para estudantes em situações de vulnerabilidade econômica:

Moradia Estudantil – Compreende a concessão de moradia gratuita nas Unidades Habitacionais da UFV aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica regularmente matriculados na graduação.

Serviço de Alimentação – Consiste na concessão de gratuidade na alimentação oferecida nos Restaurantes Universitários aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica comprovada e regularmente matriculados no Ensino Médio e na graduação.

Auxílio Creche – Recurso financeiro destinado aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica regularmente matriculados em cursos presenciais de graduação, para custear despesas de mensalidades escolares para seus filhos de 0 a 5 anos, 11 meses e 29 dias de idade.

Segundo os dados obtidos no Registro Escolar da UFV, a bolsa alimentação oferecida pela UFV é acessada por 1.243 estudantes brancas, pretas e pardas. Já a bolsa moradia é acessada por 662 estudantes brancas, pretas e pardas. Excluem-se desta análise as estudantes autodeclaradas amarelas e indígenas por ser a amostra muito pequena. Quanto aos serviços de assistência estudantil oferecidos pela Universidade, entre as mulheres brancas, 437 acessam a bolsa alimentação, e isso representa 17,5% do total de estudantes autodeclaradas brancas. A mesma bolsa é acessada por 229 estudantes pretas, ou seja, 38,48% do total dessas estudantes, e cerca de 31% das estudantes pardas acessam a bolsa alimentação, o que representa 577 alunas pardas. As mulheres negras acessam essa política de forma majoritária, expressando a necessidade da manutenção desse benefício para garantir a permanência delas na Instituição. A bolsa moradia é acessada por 221 estudantes brancas, o que representa 8,85% do total dessas estudantes. Entre as mulheres pretas, cerca de 22,01% acessam a bolsa moradia, o que representa 131 estudantes autodeclaradas pretas e 310 estudantes pardas usufruindo desse auxílio, o que representa 16,65% das alunas pardas. Mantendo a tendência observada na bolsa alimentação, a bolsa moradia é acessada, em sua maioria, por mulheres negras. Isso aponta para a necessidade de voltar o olhar para as condições de moradia desses alojamentos, bem como para os procedimentos de seleção, uma vez que as participantes desta pesquisa, especialmente Rosa, afirmaram ter sofrido racismo no processo de busca pelo quarto. Foi comum relatos de estudantes negras que

precisaram passar por um número elevado de entrevistas e troca de quartos devido a práticas racistas vivenciadas em seus alojamentos.

Outra preocupação trazida por Rosa em suas narrativas diz respeito ao seu coeficiente de rendimento. Ela não considera como direitos as bolsas moradia e alimentação a ela concedidas, talvez sua origem social e geográfica nos faça compreender isso melhor. Por várias vezes, ela usou o termo “privilégio” ao se referir ao fato de se alimentar três vezes por dia ou tomar banho em um chuveiro com água quente. E apontava seu baixo coeficiente como um dos motivos para perder esses direitos. Rosa ainda não sabe, mas ela, mesmo sem intenção, reproduz o discurso meritocrático que impera na sociedade brasileira, em especial nos espaços acadêmicos. E sobre esse assunto me ponho a refletir sobre a participação das estudantes negras em projetos de pesquisa e de extensão a partir dos seus coeficientes de rendimento.

A cada semestre as(os) estudantes de graduação da UFV recebem uma nota média que expressa seu rendimento acadêmico nas disciplinas cursadas semestralmente. Existe o coeficiente do semestre, calculado pela soma das notas finais em cada disciplina dividida pelo número de disciplinas cursadas, ou seja, a média aritmética do rendimento de cada estudante. Tem-se ainda o coeficiente acumulado, que é a soma dos coeficientes de cada semestre dividida pelo número de semestres cursados. Os dados obtidos nesta etapa da pesquisa permitiram-nos analisar esse desempenho, visto que o discurso meritocrático é comumente acionado nos debates que atravessam as relações raciais e a educação, especialmente no ensino superior. No entanto, é importante lembrar que o coeficiente se relaciona também não só com o desempenho acadêmico atual, mas com a trajetória escolar dos sujeitos. Nesse sentido, é importante não perder de vista o processo de escolarização desses sujeitos, de forma que a educação ao longo da história da população negra dialogue com suas realidades atuais.

Para o cálculo do coeficiente das categorias raça/cor, somou-se o coeficiente individual das estudantes de cada grupo e dividiu pelo número de sujeitos pertencentes a esse grupo, obtendo os valores apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição das estudantes por raça/cor e coeficiente

Raça/Cor	Coeficiente médio		
	Soma dos coeficientes	Número da população	Coeficiente médio
Branca	174.057,4	2.497	69,7
Preta	40.593,3	595	68,2
Parda	126.235,1	1.861	67,8
Amarela	7.516,8	112	67,1
Indígena	1.971,9	27	73
Negra (soma de pretas e pardas)	166.828,4	2.456	67,9

Não se observou diferença significativa nos coeficientes acumulados pela população branca, preta, parda e amarela. A primeira possui o maior número populacional (2.497 estudantes mulheres), e seu coeficiente médio é 69,7, seguida da população preta, que possui o terceiro menor número populacional de estudantes de graduação do sexo feminino, totalizando 595 sujeitos, cujo coeficiente dessas estudantes pretas é 68,2. Depois aparecem as estudantes pardas, com o coeficiente médio de 67,8; e as alunas amarelas, cujo coeficiente alcança a marca de 67,1. Somando a população preta e a parda, temos o coeficiente médio acumulado de 67,9. Esses dados desconstruem o discurso meritocrático que afirma ser a população negra menos qualificada para cursar o ensino superior, especialmente em instituições públicas. A diferença entre estudantes brancas e pretas não atinge nem sequer dois pontos percentuais, nem mesmo quando somadas pretas e pardas.

A discussão suscitada pelo coeficiente de rendimento não atravessa apenas o discurso meritocrático. Ela também nos permite analisar a participação das estudantes negras enquanto bolsistas em projetos de pesquisa e extensão, visto que nesta universidade um dos critérios mais importantes para a entrada nesses projetos, quando não o único, é o coeficiente de rendimento.

De acordo com os dados, 147 mulheres brancas participam de projetos de iniciação científica como bolsistas, ou seja, 5,88% dessas estudantes. Os coeficientes de rendimento desse grupo variam de 51,4 (Física) a 100 (Dança). Curiosamente, a

Tabela 1 aponta quatro estudantes bolsistas cujo coeficiente é 0, as quais têm registrado 2018 como o ano de admissão. Quanto aos projetos de extensão, apenas 11 mulheres autodeclaradas brancas são bolsistas dessa modalidade de projeto, tendo os coeficientes de rendimento variando entre 56,6 para estudantes do curso de Licenciatura em Química e 91,1 para estudantes do curso de Letras.

Apenas 28 mulheres autodeclaradas pretas são bolsistas de projetos de iniciação científica na UFV, o que representa 4,7% do total de estudantes pretas nos cursos de graduação. Seus coeficientes de rendimento variam entre 62,6 para estudantes do curso de Agronomia e 90,5 para estudantes de Ciências Biológicas. Entre os projetos de extensão, a tabela registra apenas três estudantes autodeclaradas pretas participantes desses projetos como bolsistas, sendo seus coeficientes de rendimento 78,2; 82,9; e 85,3.

Os projetos de iniciação científica contam com a participação de 94 estudantes pardas, o que representa 5,05% dessas estudantes na UFV. Já os projetos de extensão possuem 15 estudantes pardas como bolsistas, 0,8% dessas estudantes. Os coeficientes de rendimento das estudantes pardas bolsistas de projetos de iniciação científica variam entre 63,7 (Física) e 100 (Dança). Assim como nos projetos de iniciação científica que possuem mulheres brancas como bolsistas, a Tabela 1 aponta três estudantes com coeficiente de rendimento igual a 0 (zero), admitidas em 2018, que são bolsistas de iniciação científica na Instituição pertencente aos cursos de Ciências Sociais, Letras e Ciências Biológicas. Para os projetos de extensão, temos uma variação no coeficiente de 63,3 (Licenciatura em Química) a 92,2 (Letras).

Entre as estudantes autodeclaradas pretas não se observaram bolsistas de projetos de iniciação científica ou extensão cujo coeficiente de rendimento fosse igual a 0 (zero). Entre essas estudantes, os coeficientes de rendimento para participação nos respectivos projetos foram sempre os mais altos. Cabendo aqui uma pergunta: exige-se mais das mulheres negras para atuarem em projetos de pesquisa e extensão? Os coeficientes elevados das estudantes negras capacitam essas mulheres para estarem nesses projetos ou representam um tratamento desigual quanto à distribuição dessas bolsas? Tais questões não podem ser respondidas pelos limites desta dissertação, mas cabem colocá-las como reflexões para pesquisas futuras.

Ainda sobre a participação da população negra em projetos de Ensino e Pesquisa, podemos pensar sobre a natureza destas atividades. A Extensão configura-

se como o “retorno” do conhecimento produzido na Universidade para a sociedade de forma geral. Suas ações pressupõem contato direto com a sociedade, por meio de diversas atividades. A Pesquisa é fundamentalmente o lugar onde o conhecimento científico é produzido. Assim, podemos traçar um paralelo entre as atividades de pesquisa, voltadas eminentemente a ações intelectuais; e as atividades de extensão, cuja natureza se assemelha ao mundo do trabalho. Se pensarmos historicamente esta relação com os sujeitos negros, identificaremos uma negação social a esses sujeitos das atividades intelectuais, como se eles não fossem capazes de desenvolvê-las. Por sua vez, o mundo do trabalho é o espaço que a sociedade brasileira “destinou” à população negra, por isso, durante muito tempo, a categoria trabalho era vista no país como algo inferiorizante, uma vez que os sujeitos que a produziam eram os negros escravizados, sujeitos inferiorizados desde o Brasil Colônia. Se pudéssemos classificar e hierarquizar o tripé sobre o qual se estruturam as universidades – Ensino, Pesquisa e Extensão –, possivelmente as atividades extensionistas são preteridas em favor das atividades de Pesquisa, seguidas das de Ensino. Ter a população majoritariamente em projetos de extensão e não na iniciação científica é uma constatação que se relaciona com o racismo estrutural da nossa sociedade, que insiste em afirmar que as atividades intelectuais não devem ser produzidas por sujeitos negros. Até quando as universidades do país reproduzirão esta violência?

A atenção psicossocial também está presente nas narrativas de Rosa, e em todas as narrativas desta pesquisa. A saúde emocional das mulheres negras precisa de maior atenção por parte das instituições educativas. Todas relataram utilizar o Serviço Psicossocial da UFV devido à depressão e à ansiedade. Rosa relata que a distância da família e a dificuldade para se organizar quanto aos estudos e à preocupação com seu rendimento acadêmico foram situações que a levaram a buscar esse tipo de auxílio. Outra marca que produz sentimentos de abandono e incapacidade nas participantes desta pesquisa foram a solidão da mulher negra e a baixa autoestima, submergidas por meio da história de Ana, a próxima personagem deste conto, digo, desta dissertação.

5. PRIMEIRO LIVRO...

Tudo começou com a criação de um *blog* para relatar seu primeiro amor platônico, aos 12 anos de idade. Superada a história de amor e a paixão pela internet e pelas redes sociais, manteve o *blog* no ar e o transformou em *blog* literário, que até aos 16 anos de idade lhe renderam promissoras parcerias com diversas editoras do Brasil, em meados dos anos de 2008, numa época em que esta prática não era muito comum.

Nascida no interior de São Paulo, sua primeira experiência longe de sua família aconteceu aos 17 anos de idade quando, aprovada para o curso de Jornalismo e Comunicação Social, Ana vem para Viçosa. As duas primeiras semanas foram as mais difíceis, só chorava. Tímida, com poucos amigos, não podia frequentar as famosas calouradas para se integrar aos estudantes, pois ainda não havia atingido a maioridade legal. Sua mãe também havia-lhe avisado: “você foi pra lá pra estudar, não é pra você ficar farreando, não!”. Pelo desejo da mãe, foi morar os primeiros meses em um pensionato, bem distante da Universidade. Não se adaptando, mudou-se para a república onde mora há exatos quatro anos e a considera sua segunda casa.

Ana é a mais velha de duas irmãs, e seus pais são mineiros, mas foram construir a vida no Estado de São Paulo. Filha de um Engenheiro Mecânico e de uma Administradora, lembra com muito afeto dos momentos em família e não esconde a paixão pela irmã. Sua mãe não exerceu a profissão para poder dedicar-se aos cuidados da família. Atualmente, mesmo tendo desejo de trabalhar, as oportunidades no mercado de trabalho ficaram mais difíceis para a sua mãe.

Sua paixão pelas redes sociais e pela comunicação social orientou a sua decisão pelo curso superior escolhido. Ficava dividida entre Jornalismo e Pedagogia. Gostava de crianças, desejou ser professora, mas as experiências docentes de suas

tias fizeram-na desistir da Pedagogia, certeza que se confirmou anos mais tarde em um intercâmbio no Peru, onde desenvolveu atividades com crianças em uma escola.

Suas poucas memórias de infância são avivadas pelas histórias que sua mãe lhe conta. Ana sabia que em algum momento da nossa conversa falaríamos sobre racismo e logo se adianta:

Já tocando um pouco nesta parte do racismo, acho que quando eu era bem pequeninha, que a gente morava no Sul, a gente até voltou do Sul, eu e minha mãe, antes do meu pai terminar o tempo dele, porque a gente foi pra ele trabalhar lá. A gente voltou porque o racismo lá era muito forte, minha mãe não aguentava. Eu toda vida estudei em escola particular, só que lá as crianças não brincavam comigo, eram todas crianças brancas e elas me excluía desde muito pequena, três, quatro anos. Era muito diferente e ruim o tratamento mesmo, e aí era sempre assim: minha mãe ia em loja, eles olhavam de um jeito estranho, e se chegava o meu pai com o uniforme mostrando que ele trabalhava em um lugar bacana o povo já mudava. A gente consolidou uma amizade só com o pessoal da rua, com uma família especificamente, só isso. Foram anos muito difíceis para minha mãe, pra mim foi difícil, mas eu não entendia. Hoje vendo a dor dela também é uma dor minha. Mas essa é a lembrança que ela mais fala, a gente voltou por causa disso, porque não aguentava o racismo lá, os olhares, enfim.

Suas memórias de infância atravessam a geografia brasileira: deslocam-se do Sudeste para o Sul, região de colonização predominantemente europeia, e lá sua mãe experimenta as mais doloridas formas de racismo. Quando retornam para o interior de São Paulo, os pais de Ana decidem matriculá-la em uma escola pública, uma vez que ela teria que repetir o pré-escolar devido à diferença entre as datas-base dos dois Estados para a entrada no Ensino Fundamental. Tem poucas lembranças desse período, mas recorda da ausência constante da professora devido à depressão. Vencida novamente a etapa da pré-escola, sua família a matricula em uma escola particular de uma grande rede brasileira de educação. Nessa escola, eram raros os professores e colegas negros – professor ou professora não se recorda de nenhum; colega, apenas um na sua sala. Foi lá onde, assim como sua mãe, se lembra das dores provocadas por práticas racistas. Ela divide comigo, com os olhos banhados de lágrimas e a voz ora fraquejada, a experiência que mais lhe marcou na infância:

Lá eu voltei a sofrer racismo com uma menina em específico, que também é minha vizinha, é minha vizinha até hoje. Ela e eu éramos bem pequenas, acho que tava no Fundamental II no máximo, tinha uns 11 ou 12 anos. Várias vezes ela ficava falando assim: “sai daqui sua preta fedida, não quero você aqui perto de mim”. Só que eu sempre relevava, chorava muito, porque eu sempre chorei muito. Ela é adotada e a mãe dela é negra, então eu não via fundamento nela falar aquelas coisas. Um dia a mãe dela convidou para uma festa de aniversário dela e aí ela gritou

lá no meio da festa, falou que não era pra eu ir, que eu não estava convidada porque eu era preta igual a minha mãe, então eu não deveria estar lá. E era umas coisas que me doíam muito, mas eu não conseguia falar nada, então sempre engoli. E aí eu lembro, essa parte eu lembro muito, ela falando isso várias vezes, não foi uma ou duas, e me humilhando em frente aos meus colegas, e era uma coisa que machucava porque eu era muito criança, ali em frente as pessoas que você gosta. Só que ninguém se posicionou também contra ela. Teve um dia que eu criança, hoje eu reconheço que foi errado, nossa vou até chorar, hoje eu reconheço que foi errado, virei pra ela e falei: “eu sou preta, mas e você que é adotada”. Aí acabou! Ela chorou muito, mas ela nunca mais mexeu comigo. Só que no dia seguinte a escola toda se mobilizou para falar sobre adoção, sendo que eles nunca se mobilizaram uma vez, e eu sempre indo na Diretoria, pra falar sobre racismo, panos quentes em cima de panos quentes. E aí mais uma vez eu me senti humilhada de novo, você recebe as ofensas, ter que guardar calada e a única vez que você se posiciona a culpa é sua de novo. E, enfim, nunca tive uma relação próxima a ela, mas a gente sempre conviveu, até o final do Ensino Médio. Por ela ser minha vizinha, eu pegava carona com o pai dela, sempre tive que aceitar muitas situações estando ao lado dela, sem querer. Foi isso uma das coisas que mais me marcou da infância na escola.

Essa foi a entrevista que mais precisei segurar o choro. Não foi assim com a minha entrevistada, pois por vários momentos ela se permitiu chorar ao lembrar sua trajetória e construir suas narrativas. Ela dizia: “eu nunca falei sobre isso, sabe, nunca tive esse tipo de conversa”. Muitas palavras guardadas, muitas experiências escondidas em suas memórias. Quando nos dispomos a ouvir a outra, a aprender com ela, a repensar os sentimentos pelos quais a vida se realiza, corremos o risco de chorar. No recanto de minhas escrevivências me permito chorar com a história de Ana.

Amante da dança, suas memórias de infância também recordam as aulas de Dança na escola quando ainda era criança. Nas aulas de Educação Física, sua aptidão para a corrida a fazia ser escolhida para os times, pois era muito popular e requisitada. Ana sorri deliciosamente ao dizer isso.

O amor não correspondido marca a sua adolescência a ponto de transformar sua personalidade. Fechada em si mesma, encontra refúgio para suas dores de amor na escritura de cartas, que logo se transformam em *posts* de um *blog* caprichosamente mantido até o ano 2015. “Da criança superextrovertida, eu fiquei reclusa, quietinha, foquei muito na leitura, gostava muito de ler; era meu jeito de escapar...”. A paixão pela leitura e pela escrita a transformou em uma “blogueira” literária e também *youtuber*. Lia, resenhava e comentava diversos livros. Ganhou mais de 400 livros de diversas editoras, e sua mãe não entendia muito bem os volumes de caixas entregues semanalmente em sua casa. Quando chegou a Viçosa,

tentou manter esse *hobby*, mas as leituras obrigatórias do curso forçaram as leituras de lazer a ficarem em segundo plano. As piadas que os colegas de estágio lhe faziam ao exporem seus vídeos publicamente também a fizeram retirar diversos deles do ar. Apesar de não atualizar seu *blog* e seu canal no YouTube, constantemente eles ainda se mantêm no ar e lá podemos nos deliciar com os curtas feito por Ana em registros de sua vida cotidiana.

O dia a dia universitário experimentado na UFV a levou a descobrir as discussões raciais. Seu trabalho de conclusão de curso será um vídeo documentário sobre mulheres negras na UFV, e todo esse processo tem tecido as narrativas construídas por Ana em nossa entrevista. Quando lhe pergunto como a construção da sua identidade atravessa toda a sua história, ela responde:

Foi só na faculdade porque até então não era um tema que a gente discutia; nunca ouvi nada na escola, tinha esses episódios, mas, assim, eu mesma não me considerava, sabe? Até porque não tem esse tipo de debate, como você vai se considerar uma coisa ou outra porque ninguém nem falava disso? Então, quando eu vim pra UFV que eu comecei a participar dos eventos do NEAB, comecei a me interessar. Eu lembro que uma das pautas que me tocava muito era a solidão da mulher negra... É muito difícil falar que eu sou uma mulher negra porque as vezes eu tento procurar estes espaços e eu não sei se eu sou uma mulher negra porque as dores são várias, né. Então, não sei. A minha vida foi muito cheia de privilégios, então acho que muito por isso eu nunca falei sobre isso, sabe, nunca tive esse tipo de conversa, então eu sempre ouvi isso de “você é moreninha, mas que bom que tem o cabelo liso”, “ah, você tem os traços finos”. Sempre uma coisa que tentava amenizar a questão de ser negra, a questão da minha cor. Então, eram os traços, era o cabelo, sei lá o que, nunca tive essa discussão na escola, e é até hoje. Ainda está sendo uma descoberta, na verdade.

Ela ainda está se descobrindo como mulher negra, seu cabelo liso, seus traços finos, o colorismo experimentado dentro da sua própria família, visto que seu tom de pele se diferencia dos de seus pais e de sua irmã, o que ainda a deixa confusa sobre a sua existência racial no mundo.

Tantas descobertas em tão pouco tempo a levaram a mudar a sua cor de pele no seu documento de identidade. Quando perguntada se desejava mudar a cor que estava em seu documento – branca –, ela disse que sim, que poderiam colocar NEGRA. Sua mãe, próxima a ela, disse: “não, você não vai mudar para negra, você não é negra”. E eu falei: “não mãe, eu sou negra!”. Ela falou “não, você é parda”. Eu fiquei olhando pra ela, com uma vontade de chorar, só que eu também não entendia, não sabia se eu era, se eu não era, aí eu falei “ah, então, deixa parda”. A primeira vez que dividiu suas experiências enquanto mulher negra foi no “Rio da Vida”. Ana

descobriu que se banhava nas mesmas águas que as outras mulheres ali presentes e que seus cursos de vida se encontram em um grande rio atravessado pelas questões raciais. Sentiu-se acolhida, viu diferentes tons de pele, e isso a confortou, a deixou livre para falar de suas vivências; percebeu que podia trocar e aprender mais sobre as questões raciais tão presentes no seu dia a dia.

Recentemente, tentando entrar no mercado de trabalho, participou de um processo seletivo para uma vaga de emprego em uma indústria de cosméticos. Sua concorrente era uma colega de turma, branca, com um currículo composto por menos experiências que o dela. Mesmo confessando a dificuldade na prova prática do processo seletivo, sua colega foi selecionada para o cargo. Com dúvidas sobre a sua performance no processo seletivo e pensando nas próximas tentativas para se inserir no mercado de trabalho, Ana pede à empresa um *feedback* sobre o seu desempenho. Ficou surpresa com a resposta, pois não havia nada que ela tivesse feito de errado, e a empresa reconheceu a superioridade de seu currículo e de suas experiências, todavia relatou que “o motivo da sua não seleção foi apenas pelo fato de a outra candidata apresentar, no momento, características com as quais nos identificamos mais”. Tal experiência a deixou profundamente abalada, chegando a cogitar a possibilidade de ter sofrido racismo institucional.

Mesmo lembrando momentos em que sofrera racismo, na escola, na família e institucional, Ana ainda não consegue se afirmar enquanto mulher negra. Os encontros com os corpos negros na Universidade, as conversas com sua mãe sobre o tema, a realização de seu TCC sobre mulheres negras no espaço universitário, a descoberta do colorismo e a solidão da mulher negra “foram uma coisa que mexeu muito comigo”... Elementos esses que compõem a história de Ana e tramam sua vida cotidiana.

5.1. A solidão da mulher negra

A solidão da mulher negra fez Ana chorar durante nossa conversa. Não somente a solidão nos relacionamentos amorosos, quando são preteridas pelos homens brancos e também pelos negros. Esta solidão começa bem antes. É uma solidão que passa também pelas relações de amizade, ainda na escola. Por diversas vezes, Ana sentiu-se rejeitada por seus colegas, e uma situação específica a fazia pensar por que era tratada daquela forma. Quando veio para Viçosa, participando das

reuniões do NEAB, ela começou a refletir sobre a solidão da mulher negra, sobre a sua solidão. Sobre esta questão Souza (2008, p. 26) afirma que “poucos estudos, porém, mencionam as relações afetivas inter e intrarraciais e as inúmeras variáveis que as compõem”. Melhor explicando, conhecer a solidão da mulher negra e as redes que a entrelaçam ainda é um exercício a ser feito dentro e fora da academia. Isso porque a solidão da mulher negra vai além do preterimento, o que por si só já é doloroso e complexo. Segundo Pinto (2003), na “pirâmide da solidão”, as mulheres negras ocupam lugar semelhante aos demais lugares por elas ocupados na sociedade, ou seja:

São as brancas que compreendem o maior percentual de mulheres casadas; as pretas apresentam o menor percentual; e as pardas um índice intermediário. Ou seja, as chances de união variam de acordo com a cor da mulher. Pirâmide da solidão foi a denominação que a autora deu às seguintes conclusões: as mulheres, em geral, têm menos chances que os homens de ter uma união; a população preta casa mais tardiamente e com menor intensidade, e o celibato das mulheres pretas é mais acentuado (PINTO, 2004, p. 37).

O preterimento das mulheres negras expressa a manutenção de uma rede de relações sociais estabelecida desde o período escravocrata. Para Silva (2003, p. 1):

A situação da mulher negra no Brasil de hoje manifesta um prolongamento da sua realidade vivida no período de escravidão com poucas mudanças, pois ela continua em último lugar na escala social e é aquela que mais carrega as desvantagens do sistema injusto e racista do país. Inúmeras pesquisas realizadas nos últimos anos mostram que a mulher negra apresenta menor nível de escolaridade, trabalha mais, porém com rendimento menor, e as poucas que conseguem romper as barreiras do preconceito e da discriminação racial e ascender socialmente têm menos possibilidade de encontrar companheiros no mercado matrimonial.

Estabelecer relacionamentos amorosos é mais uma das inúmeras dificuldades enfrentadas pelas mulheres negras em seus cotidianos. Ana experimentou esse obstáculo durante a graduação. Por quase dois anos, ela se envolveu afetivamente e sempre pensava quando seu parceiro a pediria em namoro, quando a assumiria enquanto sua namorada. Junto a essa dúvida vinham suas reflexões em relação à sua identidade. Era ela uma mulher negra, ou não? O pedido de namoro tardiamente feito teria alguma relação com o seu fenótipo?... Dúvidas que pulsavam em sua mente. Até que, certa de seus sentimentos, por ele, mas principalmente por ela, solicita-lhe decidir sobre o futuro de ambos; caso contrário, ela consumaria a sua própria decisão.

Sobre isso, Souza (2008) escreve:

A mulher negra contemporânea, tal quais seus pares do início do século, vivencia uma história que correlaciona identidade e solidão. Identidade por conta do direito de ser, estar. Ser negra, estar inserida, pertencer, além de si mesma, a outrem. Ser negra e vivenciar a sua negritude, permitindo-se estar em uma condição de pertencimento nos jogos amorosos e de sedução. Solidão, porque, paradoxalmente, quanto maior for sua percepção ontogenética, maior será seu distanciamento de uma relação que não lhe permite ser, que não a reconhece como igual (SOUZA, 2008, p. 15).

Assim, os dilemas vivenciados por Ana no que se refere à solidão da mulher negra transcendia a questão da solidão, mas expressava a construção da sua própria identidade enquanto mulher negra. Esse assunto foi uma das questões que mais lhe marcaram durante suas reflexões ao longo da sua graduação, talvez por movimentá-la ao encontro de sua própria identidade. Sentir-se só não apenas como mulher, mas como mulher negra. Profundas descobertas, dolorosas desconstruções, potentes reconstruções. É assim que percebo a história de vida que se revela diante de mim enquanto converso com Ana e enquanto traço a sua *escrevivência*.

Não só o preterimento amoroso é revelado, mas também o preterimento profissional. Quando mulheres negras são dispensadas do mercado de trabalho sem nenhuma justificativa profissional é muito provável que ela esteja sofrendo racismo institucional. Foi assim que Ana se sentiu quando tentou uma vaga no mercado de trabalho. A resposta dada a ela não a convencia de sua “incapacidade” profissional para o cargo, muito pelo contrário, restando-lhe passar dias a refletir sobre essa situação com um profundo sentimento de rejeição. Sobre isso, Haselbalg (1979) afirma que a raça permanece “como símbolo de posição subalterna na divisão hierárquica do trabalho e continua a fornecer a lógica para confinar os membros dos grupos raciais subordinados àquilo que o código racial da sociedade define como ‘seus lugares apropriados’” (1979, p. 83). Assim, ao refletirmos sobre o mercado de trabalho, podemos ainda pensar as lutas das mulheres, em especial as mulheres negras, para se inserirem nesse campo.

Sueli Carneiro (2003), ao refletir sobre a representatividade das mulheres negras no movimento feminista eurocêntrico e burguês, aponta como as mulheres negras (não)podariam ser representadas por esse movimento. Em seu artigo

“Enegrecendo o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero”, ela relata:

Quando falamos do mito da fragilidade feminina que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Quando falamos em romper com o mito da rainha do lar, da musa idolatrada dos poetas, de que mulheres estamos falando? As mulheres negras fazem parte de um contingente de mulheres que não são rainhas de nada, que são retratadas como antimusas da sociedade brasileira, porque o modelo estético de mulher é a mulher branca [...] Fazemos parte de um contingente de mulheres para as quais os anúncios de emprego destacam a frase: “Exige-se boa aparência” (CARNEIRO, 2003, p. 51).

“Exige-se boa aparência!” constitui o dizer das entrelinhas que atravessam o cotidiano das mulheres negras na busca por um emprego. Segundo Rios, Lima e França (2013), podemos analisar as desigualdades sociais e raciais dos indivíduos a partir do mercado de trabalho, sendo este considerado um “*locus* privilegiado de análise... Uma vez que tanto o acesso ao mercado de trabalho quanto a condição de ingresso nele representam etapas particularmente importantes na trajetória socioeconômica dos indivíduos” (RIOS; LIMA; FRANÇA, 2013, p. 55). De acordo com essas autoras e autor, as mulheres negras chegam mais cedo ao mercado de trabalho, o que impacta suas trajetórias profissionais, visto que:

Vivenciam mais precocemente a concorrência entre trabalho e escola, o que pode implicar para elas em prejuízo imediato, cujos danos serão provavelmente sentidos na redução de chances de melhor alocação e ascensão profissional (RIOS; LIMA; FRANÇA, 2013, p. 65).

Na pirâmide ocupacional, as mulheres negras são a menor população economicamente ativa, ou seja, aquelas com maiores índices de desemprego, seguidas das mulheres brancas, homens negros e homens brancos. A maior ocupação das mulheres negras continua sendo o trabalho doméstico, recentemente regulamentado no Brasil a partir da PEC 66/2012. Segundo Beltrão e Teixeira (2004), o serviço público tem sido o principal canal de ascensão social dos negros no mercado de trabalho, devido ao caráter impessoal e meritocrático dos concursos, bem como o grau de escolarização exigido nesses certames. Ressalto, assim, a importância do serviço público no processo de inserção e ascensão da população negra no mercado laboral, e a singularidade da Lei nº 12.990, de 9 de junho de

2014²², que reserva 20% das vagas em concursos públicos para candidatos pretos e pardos. A vigência desta lei, bem como todas as outras políticas de ação afirmativa que visam promover a entrada e permanência da população negra no mercado de trabalho regulamentar, é uma forma de reconhecer outro importante elemento que compõe a história dos negros no Brasil, que é o racismo institucional.

Os anos de 1990 e 2000 foram emblemáticos na luta da população negra para a conquista de direitos políticos e sociais. A abertura política provocada pela redemocratização do Brasil em 1988 recoloca a esperança no horizonte de milhões de brasileiras e brasileiros, em especial as minorias políticas, a exemplo da população negra. Em 1995, os movimentos negros realizam a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida. Ao final da marcha, lideranças negras, entre elas ativistas e políticos, reuniram-se com o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, para apresentar-lhe as pautas de reivindicações da população negra. Dois anos após esse encontro, o presidente Fernando Henrique foi o primeiro chefe de Estado a reconhecer publicamente a desigualdade racial do Brasil:

Nós, no Brasil, de fato convivemos com a discriminação e convivemos com o preconceito [...], a discriminação parece se consolidar como alguma coisa que se repete, que se reproduz. Não se pode esmorecer na hipocrisia e dizer que o nosso jeito não é esse. Não, o nosso jeito está errado mesmo, há uma repetição de discriminações e há a inaceitabilidade do preconceito. Isso tem de ser desmascarado, tem de ser, realmente, contra-atacado, não só verbalmente, como também em termos de mecanismos e processos que possam levar a uma transformação, no sentido de uma relação mais democrática, entre as raças, entre os grupos sociais e entre as classes (CARDOSO, 1997, p. 14-16).

Em 2001, no final do mandato do governo FHC é realizada a 3ª Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul. Nesse evento, os debates sobre racismo e a importância da criação de políticas públicas de combate a esse preconceito ganha espaço novamente, e as ações afirmativas se transformam em pautas nas agendas internacionais e nacionais. Em 2003, já no governo Lula, cria-se a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que vem a ser importante agente governamental na articulação de

²² A LEI Nº 12.990, DE 9 DE JUNHO DE 2014, reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da Administração Pública Federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

ações de combate ao racismo a partir de uma política de promoção da igualdade racial que perpassava por diversas áreas, como de Saúde, Educação e Segurança. Esse contexto nos ajuda a entender o que é racismo institucional e o seu uso no Brasil, pois ele demonstra um movimento da sociedade brasileira provocado pelos movimentos negros e acolhido pelos governos federais, principalmente o governo Lula, a partir do reconhecimento do papel do Estado Brasileiro na reprodução, manutenção e combate a esse racismo.

De acordo com López (2012, p. 126):

A utilização do conceito permite não apenas uma compreensão mais ampla sobre a produção e a reprodução das desigualdades raciais brasileiras, como, também, aumenta as possibilidades de se efetivarem, nas políticas públicas e nas políticas organizacionais, novas frentes para se desconstruir o racismo e promover a igualdade racial.

Para Silva et al. (2009), é importante tratarmos do racismo institucional, pois ele transcende o debate muitas vezes localizado apenas nas relações interpessoais e nos leva a pensar na dimensão política e social do racismo, o qual o Estado tem papel fundamental em seu combate. É importante destacar que a discussão desse conceito não é algo realizado apenas no Brasil, pois antes de esse debate ser colocado em nossa sociedade ele já estava em pauta nos Estados Unidos e foi usado pela primeira vez no livro “Poder Negro”, de 1967, de autoria de Carmichael Hamilton, no contexto de luta pelos direitos civis protagonizados pelo movimento “Panteras Negras”. Na Inglaterra, após o assassinato de um jovem negro por um grupo de jovens brancos, um intenso debate foi traçado a respeito do racismo institucional, uma vez que o que estava no centro do debate, segundo Sampaio (2003, p. 78), “é que a sentença judicial apontou, além do crime, a incapacidade do Metropolitan Police Service em dar um tratamento correto à família da vítima”.

Os movimentos sociais negros adotam a definição de racismo institucional também utilizada nos debates da Inglaterra sobre o episódio relatado. É essa definição que orientou o Programa de Combate ao Racismo Institucional implementado no Brasil a partir de 2005. Tal definição afirma que:

O racismo institucional é o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância. Em qualquer caso, o

racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações (CRI, 2006, p. 22).

Segundo Silva et al. (2009), o racismo institucional não se manifesta em ações explícitas ou confessadas de discriminação, tão comum em manifestações individuais características do racismo e da discriminação racial. Perceber a sua ocorrência pode ser algo mais difícil, uma vez que exige uma tomada de consciência de que o que se observa não pode ser naturalizado, posto sua ação ser quase que difusa no dia a dia das instituições, operando:

De forma diferenciada na distribuição de serviços, benefícios e oportunidades aos diferentes segmentos da população do ponto de vista racial. Ele extrapola as relações interpessoais e instaura-se no cotidiano institucional, inclusive na implementação efetiva de políticas públicas, gerando, de forma ampla, desigualdades e iniquidades (LÓPES, 2012, p. 127).

Dessa maneira, racismo institucional é a categoria que deve ser utilizada quando refletimos sobre a forma com que as instituições reproduzem ou rompem com a lógica racista da sociedade brasileira. Ao andar pelo Campus da Universidade Federal de Viçosa, quando me deparo com mulheres e homens negros trabalhando nesta Instituição, majoritariamente nos cargos terceirizados, e de menor prestígio social, a exemplo de auxiliares de serviços gerais, limpando os departamentos, aparando o gramado, tirando as folhas das calçadas e assim por diante. Não há outra explicação possível que se apresente para mim no momento, se não o racismo reproduzido pela tão aclamada UFV e pela sociedade em geral. Quando penso nas condições de moradia das estudantes nos alojamentos e sei que em sua grande maioria são mulheres negras, as formas de seleção nos quartos pelas próprias estudantes e a dificuldade da UFV em tratar o assunto, aponto novamente o racismo institucional presente nos cotidianos ufevianos. Sem mencionar a baixa representatividade de professores e servidores negros e a ausência do tema nos programas curriculares dos cursos, em especial os cursos da área de Humanas.

O racismo institucional é a única resposta possível para a não contratação de Ana na oportunidade de emprego que ela vislumbrou e sonhou. A empresa que não a contratou pode não se dar conta disso, como a maioria das organizações e instituições brasileiras, inclusive as governamentais, mas é preciso expressar essa

verdade para que um dia aprendamos quão racistas nós somos e como podemos deixar de sê-lo se as instituições também assumirem a responsabilidade na luta contra esse preconceito. Esse movimento de lutar contra o racismo começa na própria empresa de comunicação visual²³ que Ana abriu com mais algumas amigas de curso. Com esse empreendimento, ela tem a chance de comunicar outras formas de negritudes e demonstrar quão longe as mulheres negras podem chegar.

²³ Ana e suas amigas abriram uma empresa de comunicação visual. No atual formato da empresa, conseguem trabalhar em casa e executar serviços como criação de logomarcas, *slogans*, propagandas digitais etc.

6. PRETA ACADÊMICA

E aqui chegamos ao ponto fundamental da valorização da gente de cor: a educação. Pela educação é que havemos de conquistar igualdade moral, intelectual, cultural, artística, econômica e política. Quando todo negro souber ler e escrever teremos dado o passo mais decisivo para a nossa recuperação. Enfim, educar e alfabetizar a população dos morros é uma forma de libertar e emancipar a gente negra. Porque a ignorância, o analfabetismo, é a forma mais terrível de escravidão.

(MARIA NASCIMENTO)

Luiza possui cinco textos publicados nos Cadernos Negros, periódico da Editora Quilombhoje, criado em 1978, para registrar os contos e poemas dos sujeitos negros. Fala orgulhosamente deste feito, pois até 2015 achava que não sabia escrever. Motivada por Laura, sua irmã gêmea, escreve e envia contos e poemas à editora para que possam ser analisados e, possivelmente, publicados. Para sua surpresa, todos os seus contos e poemas enviados foram aceitos e publicados, número maior que os de sua irmã aprovados no mesmo periódico. Nascida e criada no interior de Minas Gerais, vem para Viçosa em busca de cura para uma forte depressão. Sua irmã gêmea aqui já estava cursando Letras. “Ela sempre gostou de estudar, sempre levou jeito”, ao contrário de Luiza, que só descobriu o gosto pelos estudos com o incentivo da irmã. Sua família, de oito irmãos, nunca incentivou os filhos a estudarem, talvez fosse a pobreza que fazia o apelo diário para as atividades laborais em detrimento das atividades escolares. Com certa dificuldade, Luiza conclui o Ensino Médio e começa a trabalhar para ajudar a realizar o sonho de Laura em cursar uma universidade. Amante dos livros, Laura sempre gostou de literatura “e como ela leva jeito, vamos ajudar”, essa era a forma de reconhecer que os estudos

eram importantes para Laura. Luiza foi a única a incentivá-la; seus pais não veem importância nos estudos.

Aprovada no curso de Letras da Universidade Federal de Viçosa, Laura inicia seus estudos e abre os caminhos para a futura travessia acadêmica de sua irmã. Muito doente, vivendo em um ambiente familiar tóxico, Luiza decide vir para Viçosa em busca de sua cura. Mais próxima da irmã, vê nela um espelho para sua caminhada universitária, que começa ainda como servidora terceirizada no Restaurante Universitário da Instituição. Ali ajudava a preparar e a servir as refeições para os estudantes. Alimentava-os e também era alimentada pelo sonho de um dia compor os cotidianos universitários na condição de preta acadêmica. E assim fez! Matriculou-se no cursinho popular, onde hoje atua como educadora. Lá entrou em contato com a temática racial, nunca antes pensada ou discutida por ela. Iniciou sua participação no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) e, então, se descobriu enquanto mulher negra, como relata a seguir:

Foi só quando eu cheguei em Viçosa que eu pude me ver enquanto mulher negra. Isso foi no final de 2013... 2014 exatamente que eu pude me ver como mulher negra. Eu estava no cursinho e estava no NEAB também, comecei a entrar no NEAB, e aí fui vendo os meninos do NEAB, fui acompanhando as discussões, e aí eu pude me ver enquanto mulher negra. Aí fui construindo e fortalecendo a identidade e todas essas questões enquanto mulher negra.

Compôs o grupo de mulheres pioneiras na mudança do padrão estético das estudantes negras da UFV. Ela lembra:

Quando eu cheguei no NEAB as meninas também estavam meio assim com a questão da autoestima, e não estava trabalhando a questão da autoestima, aí começou a trabalhar esta questão da autoestima juntas, a fazer o processo de transição do cabelo, foi praticamente junto. Começou com uma, uma olhou e foi uma seguindo a outra. E aí a gente começou pelo cabelo, todas assim. Se você ver as fotos anteriores com as de hoje você vê que todas começaram, as da primeira gestão do NEAB, o processo de transição juntas. E aí foi trabalhando as estéticas.

Essas são estéticas que hoje tocam tantas mulheres negras que aqui desembarcam para tecer outras narrativas raciais de suas trajetórias.

Luiza é de pouca fala, e sua infância e adolescência são lembradas com muitas pausas. As memórias são sempre de dor. Na escola, era comum ela apanhar de outros colegas e buscar explicação para essas práticas na sua condição social extremamente pobre. Os apelidos construídos em torno de sua cor e de seu cabelo

também não escapam das suas experiências escolares. Na adolescência, juntou-se ao “grupinho das excluídas”, em sua maioria mulheres negras e pobres. As meninas deste grupo eram sempre as preteridas da escola, apesar de gostarem dos meninos mais bonitos da escola, sempre brancos; e nunca eram escolhidas por nenhum deles para qualquer tipo de relação. As exclusões coletivas deste grupo acabavam fortalecendo-as e estreitando os laços de amizade que perduram até hoje.

Seu dia a dia na UFV se divide entre as disciplinas do curso de Geografia e a coordenação e docência no Cursinho Pré-Vestibular do Diretório Central dos Estudantes (DCE). Nas disciplinas, tenta sempre trazer as discussões raciais quando cabem. Afirma ter essa abertura por parte de seus professores que nutrem por ela profundo respeito. Sentiu-se acolhida pela sua turma ao sofrer racismo por um colega de classe em seu ambiente de trabalho. Ao chamar a atenção de seu colega para uma conduta que ele estava tendo, ela é surpreendida por um ataque racista que dizia: “e você que é uma preta ‘fedena’”. Sem muitas armas para lutar naquele momento, Luiza apenas responde “não sabia que cor tinha cheiro”. Apesar de a situação acontecer longe dos olhos de seus colegas de turma, o episódio ganhou tamanha repercussão que o NEAB fez intervenções em salas de aula para falar da questão, e sua turma a defendeu sem reservas, culminando no abandono do curso de Geografia pelo seu ofensor. Apesar da dor, sentiu-se mais forte.

A questão da beleza e da autoestima da mulher negra é constantemente destacada por Luiza. Lembra-se de que quando chegou a Viçosa só andava de cabeça baixa e cabelo preso, hoje produz outras estéticas negras por meio de suas roupas coloridas e seus batons de cores fortes. Tão forte como a sua personalidade e desejo de mostrar a outras meninas, por meio da sua ação educadora, que elas são bonitas e podem ser quem elas quiserem ser. O amor também a encontrou nesses cotidianos universitários e configura-se como um marco na sua história. Para seu amado, Luiza também ensina sobre as questões raciais e tem sido bom ver a transformação de seu companheiro. Com ele, divide suas experiências diárias, seus sonhos futuros e a sabedoria construída por uma mulher negra em conjunto com outras mulheres negras.

Gosta de dividir sua história e sente que isso fortalece essas mulheres e trazem para as cenas cotidianas a representatividade da mulher negra, tão importante no processo de construção da identidade e consolidação da autoestima. Luiza quer ser os professores que ela não teve, que trazem por meio da ciência geográfica as

discussões raciais para o centro do debate da escola. Quando a ouço compartilhar esse sonho, vejo-o já realizado. Talvez Luiza não saiba, mas suas roupas coloridas, seus batons de cores fortes, sua cabeça agora erguida e seus cabelos soltos já despertam em outras meninas a certeza de que elas são negras e bonitas também. Sua existência e resistência no mundo já é uma ação educadora indo ao encontro de outros corpos negros.

6.1. Trajetórias escolares do povo negro: táticas e estratégias

Tornar-se uma preta acadêmica e intelectual, com diversos textos já publicados, é algo pouco experimentado pelos sujeitos negros no Brasil, em especial as mulheres negras. Isso porque alcançar tal posto depende das etapas educacionais anteriores e pouco conhecemos sobre a escolarização do povo negro. Durante muito tempo, o europocentrismo contou a história das sociedades como uma macronarrativa em que vigorava a “ideia da inexistência de fatos notáveis nas sociedades não europeias, antes do contato com os brancos” (CRUZ, 2005, p. 21). Esse movimento de silenciamento de outras narrativas também pode ser observado na história da educação brasileira, que foi introduzida enquanto conteúdo dos cursos de formação de professores em meados da década de 1970, quando se criou a disciplina História da Educação Brasileira, por meio do Parecer CFE 251/1962, que contemplava conteúdos sobre a educação brasileira (TANURI, 1997). Segundo Cruz (2005), ao analisarmos a bibliografia dessas disciplinas, “teremos a nítida impressão da inexistência de experiências escolares dos negros em período anterior à década de 1960, quando a rede pública de ensino sofre vasta expansão do número de vagas” (CRUZ, 2005, p. 21). Essa mesma autora apresenta temas caros ao processo de escolarização do povo negro e que se encontram marginalizados enquanto potenciais estudos, como:

(...) a conquista da alfabetização por esse grupo; dos detalhes sobre a exclusão desses setores das instituições escolares oficiais; dos mecanismos criados para alcançar a escolarização oficial; da educação nos quilombos; da criação de escolas alternativas; da emergência de uma classe média negra escolarizada no Brasil; ou das vivências escolares nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros são temas que, além de terem sido desconsiderados nos relatos da história oficial da educação, estão sujeitos ao desaparecimento (CRUZ, 2005, p. 22).

A escolarização do povo negro enquanto tema de pesquisa é evocado nas academias brasileiras desde o final da década de 1970, a partir de um tímido aumento dos sujeitos negros nas universidades. É na Universidade Federal de São Carlos, quando, em 1978, o primeiro grupo de negros começa a desenvolver pesquisas contemplando o tema dos negros e a educação (CUNHA JR., 1999) e, mesmo com as críticas recebidas, eles intensificaram suas participações em espaços de “debate sobre os problemas educacionais do Brasil a partir da visão dos negros” (CRUZ, 2005, p. 26). A perseverança acadêmica desse grupo possibilitou a primeira publicação em forma de artigo articulando negro e educação, datada de 1979, na Revista de Educação da Fundação Carlos Chagas. Como apontam os estudos de Cunha Jr. (1999), no final de 1990 mais de 40 trabalhos de mestrado e doutorado já haviam sido realizados por afrodescendentes abordando esta temática. É por meio dessas pesquisas que hoje podemos (re)conhecer os caminhos percorridos pela população negra na conquista da escolarização, desde o Brasil Colônia até a República.

Tanto para se escolarizar, bem como tornar conhecido esse processo, os sujeitos negros necessitaram empreender inúmeras táticas adiante das estratégias colocadas para a manutenção da sua marginalidade. Certeau (1998) é um dos autores ao qual recorri na tentativa de conhecer e identificar as estratégias e táticas presentes nos processos de escolarização formal da população negra, especificamente de mulheres negras dos cursos de graduação da UFV. Segundo esse autor:

Chamo de *estratégia* o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição, científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.) [...] Chamo de *tática* a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar se não o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, a distância, numa posição recuada, de previsão de convocação própria: a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia von Büllow, e no espaço por ele controlado. [...] Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilantes, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia (CERTEAU, 1998, p. 99-100).

Para Certeau, o poder está no lado da “estratégia”, já as táticas são as astúcias, possíveis apenas aos fracos, e que por vezes se tornam seu último recurso, são grande parte das nossas práticas cotidianas.

Ao revisitarmos o processo de escolarização do povo negro, percebemos as estratégias criadas pelo Estado Brasileiro para manter essa população à margem da educação formal. Ao encerrar o regime de escravidão no Brasil, um contingente de população negra vê-se “livre” em um país “escravo” do novo regime econômico e preso às relações sociais estabelecidas com a população negra. A educação não era uma realidade no cotidiano da população negra, inclusive com força de lei. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, determina em seu artigo 69:

Art. 69 – Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas:

§ 1º – Os meninos que padecerem moléstias contagiosas.

§ 2º – Os que não tiverem sido vacinados.

§ 3º – **Os escravos** (BRASIL, 1884).

O Decreto nº 7031-A, de 6 de setembro de 1878, que criava os cursos noturnos de 1º grau (Educação Primária) para pessoas do sexo masculino, exclui a possibilidade de matrícula para os escravos. Em seu artigo 5º, diz: “Nos cursos noturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos”. Aqui, observamos ainda a exclusão das mulheres no processo de escolarização. Esses decretos evidenciam algumas das estratégias que o Estado Brasileiro possuía para impedir o acesso à instrução pública dos negros (CUNHA, 1999; FONSECA, 2000). É nesse campo de poder que, ao longo de séculos, se desenvolvem as táticas de escolarização dessa população. Ainda que as políticas públicas educacionais não alcançassem a população negra, algumas pesquisas apresentam experiências de escolarização vivenciadas antes mesmo da abolição, por meio de escolas criadas por mulheres e homens negros.

Segundo Barcelos (1992), a população negra que avança as etapas educacionais e ultrapassa os muros do ensino superior ainda é minoria. Para esse autor, “o negro com curso superior completo é um ‘sobrevivente’ do sistema educacional” (BARCELOS, 1992, p. 48). Sobrevivente, pois desde o Período Colonial brasileiro é lembrado que sua presença na escola é subversiva.

Sobrevivente, pois cotidianamente resiste às práticas discriminatórias reproduzidas acriticamente pelas escolas. Segundo Queiroz (2003), a composição racial dos sujeitos que possuem “instrução superior mostrou que na população branca oito em 100 pessoas tinham chance de chegar à universidade; na parda, as chances eram de duas pessoas em 100 e, na preta, menos que isso” (QUEIROZ, 2003, p. 59-60). De acordo com Artes e Ricoldi (2015), “a partir de 2004, as políticas de ação afirmativa, predominantemente as cotas no setor público e as bolsas de estudo no setor privado (em parte financiadas pelo Programa Universidade para Todos – PROUNI), têm alterado, mesmo que de forma lenta, o perfil étnico-racial do alunado do ensino superior brasileiro” (ARTES; RICOLDI, 2015, p. 860). As pesquisas de Paixão (2010, p. 229) apontam que a taxa de escolarização da população branca saltou de 12,4% em 1988 para 35,8% em 2008, ao passo que entre a população preta ou parda esses números passaram de 3,6% em 1988 para 16,84 em 2008.

As lembranças do processo de escolarização de Luiza, bem como a relação que sua família possui com a educação, são algo que pode ser mais bem compreendido ao conhecermos o processo de escolarização da população negra desde o Brasil Colônia.

Barros (2005, p. 79) discorre sobre o processo de escolarização do povo negro:

Inseridos na população pobre, com o estigma da escravidão que os relegava a uma categoria “inferior”, os negros precisariam ser educados para se transformarem em bons trabalhadores e bons cidadãos. Apesar disso, sua presença na escola era motivo de incômodo para o restante da população, sendo dificultada através de diversos mecanismos, desde a matrícula até o cotidiano escolar. É possível, ainda, apreender o posicionamento da própria camada negra na relação com a escola: por um lado, assumindo a importância da escola e tentando se inserir no sistema oficial de ensino, mas, por outro, ficando em parte alijada da cultura escolar (BARROS, 2005, p. 80).

As pesquisas de Maciel (1997), Barbosa (1997) e Pereira (1999) apresentam as experiências de Campinas com o Colégio Perseverança ou Cesarino, fundado em 1860 somente para mulheres; o Colégio São Benedito, fundado em 1902, cujo objetivo era alfabetizar os filhos dos negros daquela cidade; e outras “cinco escolas públicas para a população de negros libertos e escravos” (BARBOSA, 1997, p. 65). Sobre o Colégio Cesarino, Pereira (1999) afirma que “o que surpreende no caso do Cesarino é o fato de que os negros Antônio Ferreira Cesarino e suas irmãs

Bernardina, Amância e Balbina são alfabetizados, libertos e dirigem uma escola em pleno período escravista” (PEREIRA, 1999, p. 283). Barros (2005) afirma que “o Colégio Perseverança recebia, ao lado das que podiam pagar, também alunas pobres e negras” (BARROS, 2005, p. 87).

Moraes (1995) torna conhecida a contribuição da irmandade de São Benedito em São Luís do Maranhão até o ano 1821, por meio do oferecimento de aulas públicas. Pinto (1993), Cunha JR. (1996) e Barbosa (1997) citam as experiências de São Carlos, no Estado de São Paulo, com a Escola Primária no Clube Negro Flor de Maio de São Carlos (SP). No Rio Grande do Sul, podemos conhecer a Escola de Ferroviários de Santa Maria e “em São Paulo, os cursos de alfabetização, de curso primário regular e de um curso preparatório para o ginásio criado pela Frente Negra Brasileira” (CRUZ, 2005, p. 28). Esses exemplos podem ser citados como táticas empreendidas por homens e mulheres negras em seus cotidianos escravocratas. Aqui é possível perceber como esses sujeitos “traçam trajetórias indeterminadas, aparentemente desprovidas de sentido porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam” (CERTEAU, 1998, p. 97).

A maior parte das experiências apresentadas no parágrafo anterior data do período escravocrata, quando, estrategicamente, ainda eram proibidos aos negros escravos se inserirem no processo de escolarização formal. Como então foram possíveis tais experiências? Os estudos *nos/dos/com* os cotidianos nos ajudam a acompanhar essa descoberta, pois podem revelar “maneiras de fazer” que a população negra criava no seu dia a dia como forma de sobrevivência e resistência ao sistema social em que estavam imersos. Para Certeau, “se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da ‘vigilância’, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela... Essas ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” (CERTEAU, 1998, p. 41). Os sujeitos negros não eram apenas consumidores passivos dos seus cotidianos opressores; eles também produziam outras narrativas em seu dia a dia e outras “maneiras de fazer”. Cruz (2005) afirma que “a luta das camadas negras pela sua inclusão no processo de escolarização oficial evidencia que, mesmo à margem da cidadania, os negros acompanharam os processos de compactação da nação brasileira e nele exerceram influência” (CRUZ, 2005, p. 29).

Silva e Araújo (2005) também apontam as estratégias produzidas pelo Estado Brasileiro no processo de interdição dos negros à educação formal:

Os negros, mesmo na condição de libertos, estavam subjugados a outras restrições, pois “não podiam ser eleitores (...) e era-lhes interdito também exercer qualquer cargo de eleição popular, para qual a condição essencial era ser eleitor” (COSTA, 1989). Desta maneira, a camada senhorial organizava e mantinha a instrução escolar para si, perpetuando-se nos postos burocráticos do Estado, nos cargos políticos e nas melhores posições sociais e econômicas (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 65).

Impedindo os negros de participarem dos espaços de decisões políticas, em que eram definidas as políticas socioeconômicas, violavam-se ainda mais os seus direitos e não lhes possibilitavam vislumbrar nenhuma perspectiva de mudança por meio das estratégias, o que não difere muito da atualidade, sobretudo quando não vemos a população negra compondo esferas de decisão (vide Congresso Nacional, Senado...). É nesse campo de poder que a população negra produz suas táticas. As táticas utilizadas por mulheres negras e homens negros no Período Colonial davam-se por iniciativas individuais exemplificadas por meio de algumas hipóteses levantadas por Silva e Araújo (2005), como as escolas abertas para negros libertos com algum poder aquisitivo permitidas a partir da Reforma Couto Ferraz, em 1854; as observações de momentos de instrução escolar, COMO das aulas das sinhás-moças e a educação religiosa dos padres; e a promoção da instrução escolar de escravos pelos seus senhores a partir de contratação de professores particulares para que fossem mais valorizados no mercado escravocrata.

Ainda durante o período em que o regime escravocrata vigorava, mesmo que permitida a matrícula de escravos libertos nas escolas públicas de algumas províncias, outros empecilhos eram impostos à população negra para que, estrategicamente, se mantivessem longe da escola, por exemplo: “ter de provar que eram livres, durante a vigência da escravidão, [...] falta de ‘vestimentas adequadas’, ausência de um adulto responsável para realizar a matrícula, dificuldades para adquirir material escolar e merenda” (BARROS, 2005, p. 85). Essas eram algumas das estratégias às quais mulheres e homens “de cor” deveriam criar táticas para sobreviver e reinventar os seus cotidianos.

Ao analisarem as reformas educacionais realizadas ao longo dos séculos XIX e XX, Silva e Araújo (2005) concluem que “a população negra teve presença sistematicamente negada na escola”. Ainda que o acesso tenha sido universalizado e

a gratuidade escolar garantida, dando ares democráticos ao processo de escolarização brasileira, “na realidade, negaram condições objetivas e materiais que facultassem aos negros recém-egressos do cativo e seus descendentes um projeto educacional, seja este universal ou específico” (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 71).

No que se refere ao acesso dos negros ao Ensino Superior, a dissertação intitulada “Negros e Educação: as trajetórias e estratégias de dois professores negros na Faculdade de Direito de São Paulo nos séculos XIX e XX”, de Ricardo Alexandre da Cruz (2009), apresenta-nos alguns estudantes negros, ainda no período antes da Abolição da Escravatura, que alcançaram os bancos da Faculdade de Direito de São Paulo. Os registros acessados por Cruz (2009) destacam os seguintes nomes e os períodos de estudo no século XIX: Otávio Pereira da Cunha (1867-?), João Tomás de Araújo (1867-?), José Rubino de Oliveira (1864-1868), José Fernandes Coelho (1870-1874), José Corrêa de Jesus (1860-1864) e Avelino Rodrigues Milagres (1853-1857). No século XX, foram registrados os seguintes estudantes negros e anos de estudo naquela faculdade: Antônio Ferreira Cesarino Júnior (1924-1928), Oscarino Marçal (1959-1966), José Sebastião dos Santos (1968-1972) e Eunice Aparecida de Jesus Prudente (1968-1972), com destaque para esta última, única mulher da lista apresentada.

Voltemos à história de Luiza. É importante perguntar se a pouca importância dada pela sua família aos estudos não é um eco da negação geracional dos processos escolares dos negros. Um eco que ainda pode ser ouvido nos dias atuais, quando diversas famílias negras precisam escolher entre trabalho e estudo, em que, por uma questão de sobrevivência imediata, o primeiro é privilegiado em detrimento do segundo. Um eco que ainda pode ser ouvido quando milhares de sujeitos negros no Brasil são os primeiros de suas centenárias famílias a ingressarem no Ensino Superior e a concluírem seus estudos.

O processo de industrialização foi fundamental para a escolarização do povo negro. É com o desenvolvimento das indústrias no final do século XIX e a demanda por mão de obra qualificada que a população negra tem suas “primeiras oportunidades concretas de educação escolar e ascensão” (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 72), por meio do ensino popular, estabelecido a partir das escolas urbanas, cujo ensino primário era de melhor qualidade; e do ensino profissionalizante, realizados em bairros operários:

Essas escolas propiciaram a escolarização profissional e superior de uma pequena parcela da população negra, não obstante a existência de uma conspiração de circunstâncias sociais que mantinham os negros fora da escola. Pretos e pardos que obtiveram sucesso nesta direção formaram uma nova classe social independente e intelectualizada. A mobilização desta classe configurou-se como um mecanismo de autoproteção e resistência, servindo de base para a (re) organização das primeiras reivindicações sociais negras no pós-abolição e o surgimento dos movimentos negros (ARAÚJO; SILVA, 2005, p. 73).

Aos revisitarmos o processo de emancipação social e escolar da população negra, percebemos a influência das transformações no sistema econômico brasileiro sobre as produções cotidianas dos sujeitos negros. No primeiro momento, a implementação do capitalismo no Brasil possibilita e força a libertação das escravas e escravos, visto que não interessa a este novo sistema econômico o regime escravocrata, uma vez que é necessária a produção de consumidores para este sistema. Com o desenvolvimento industrial nacional, outra importante mudança no sistema econômico do país, abrem-se, estrategicamente, possibilidades de escolarização do povo negro. Mesmo tendo as mudanças econômicas como fator condicionante (estratégia), é nesse “campo do inimigo” que surgem as táticas empreendidas pelos sujeitos negros na fabricação de seus processos educativos escolarizados. Cabe ressaltar que a escolarização promovida pela industrialização para a população negra se limitava a uma qualificação técnica, com pouca ou nenhuma formação crítica, intelectual e política desses sujeitos. O que interessava ao mercado de trabalho industrial, bem como no Período Colonial, eram os braços dos negros e não a sua inteligência.

A participação dos movimentos sociais negros foi fundamental no processo de formação escolar e política da população negra, especialmente no período pós-abolição. Em seu livro “Educação: um pensamento negro contemporâneo”, o sociólogo Sales Augusto dos Santos apresenta o protagonismo dos movimentos sociais negros, pós-abolição, no processo de escolarização desses sujeitos. Nesse período, podemos observar as primeiras organizações negras que se concentravam nos Estados do Rio de Janeiro e de São Paulo e eram voltadas para o lazer e recreação da população negra. Segundo Santos (2014, p. 59), “a chamada atividade associativa foi um polo aglutinador dos negros: entidades recreativas e grupos religiosos, de dança ou de teatro. Essas associações estão na origem de uma imprensa especificamente voltada para as questões dessa comunidade”. As associações recreativas dos negros foram celeiro fértil para o surgimento da Imprensa Negra, que

divulgava as ações desses grupos e tinham como “objetivos discutir as condições de existência dos negros no pós-abolição, bem como denunciar problemas ligados à discriminação racial a que os afro-brasileiros estavam submetidos” (SANTOS, 2014, p. 59). A imprensa negra também era conhecida como imprensa de protesto, pois “dava voz” aos sujeitos negros, apresentando “os anseios da comunidade racialmente excluída” (SANTOS, 2014, p. 59). A Voz da Raça, Alfinete, Clarim da Alvorada, Progresso e Cosmo são alguns exemplos de jornais produzidos pelos negros ao longo das décadas de 1920 e 1930. Alguns desses jornais tinham tiragens de até cinco mil exemplares, configurando-se como importantes ferramentas para visibilizar as reivindicações do povo negro. Para Santos (2014), o valor da imprensa negra, medido pelos resultados alcançados por seus articuladores, construiu memória a respeito dos principais desafios dos negros nos primeiros anos da nossa frágil República.

Com a imprensa negra foram lançadas as sementes para o surgimento da Frente Negra Brasileira (FNB), uma das organizações mais importantes dos movimentos negros nacionais (SANTOS, 2014, p. 64). A FNB foi fundada em 1931 e, no seu período de maior sucesso, chegou a ter aproximadamente 60 mil associados. Segundo Santos (2014), “foi com a FNB que se deu a criação de cursos noturnos para Educação de Jovens e Adultos, conhecida hoje como EJA, o que nos autoriza afirmar o seu pioneirismo no desenho e execução de políticas educacionais inclusivas” (SANTOS, 2014, p. 67).

Em 1936, a FNB foi registrada como um partido político, tamanha a sua força e expressividade para a população negra. Todavia, o partido político foi extinto, entre outros partidos, pelo presidente Getúlio Vargas durante o Estado Novo. Depois disso, o movimento teve seu nome alterado, passando a se chamar de União Negra Brasileira. Após o Estado Novo, alguns movimentos negros e jornais da “imprensa negra” ressurgem em São Paulo. Contudo, Andrews (1991), Nascimento e Nascimento (2000) reconhecem, nas palavras de Santos (2014), que “nenhum desses causou o mesmo impacto ou teve a mesma expressão que o protesto negro anterior, capitaneado pela Frente Negra Brasileira” (SANTOS, 2014, p. 72).

Em 1944, o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado por Abdias Nascimento, começa a despontar como uma nova organização tão sólida quanto a FNB, sendo considerado por Santos (2014, p. 72) “um divisor de águas na trajetória política dos negros brasileiros”. Essa organização é considerada uma das mais

importantes no que se refere ao combate ao racismo no período da Segunda República (1945-1964). Possui grande influência nos processos de reconstrução das identidades negras, e suas ações eram norteadas pela tríade política–cultura–educação. Para Santos (2014), “as ações do TEN tinham como finalidade última a instauração da igualdade racial e a descolonização intelectual e cultural das práticas em voga, o que possibilitava, efetivamente, a construção de uma democracia racial substantiva” (SANTOS, 2014, p. 76). Para Romão (2005), a criação desses dois movimentos (FNB e TEM) “inscreveram na história da educação popular de matriz afro-brasileira duas experiências que se tornaram referência para o movimento negro brasileiro, em especial para o campo que trata da educação e das relações raciais no Brasil” (*Ibidem*, p. 117).

Esses três movimentos sociais negros (Imprensa Negra, Frente Negra Brasileira e Teatro Experimental do Negro) do século XX nos permitem afirmar que os movimentos sociais negros não são organizações recentes, mas acumulam quase 100 anos de lutas, reflexões, mobilizações e ações em torno da temática racial. A ideia de que os movimentos sociais negros são novos se deve ao desconhecimento da trajetória do povo negro no Brasil ao longo de mais de 400 anos. Esse desconhecimento é fruto de uma história silenciada pela história oficial. No entanto, desde o século XX os movimentos sociais negros têm tecido suas trajetórias e memórias por meio de outras palavras e outras histórias.

Passado pelo processo de alfabetização, inserido nas escolas públicas a partir da sua expansão e gratuidade, o ensino superior ainda era uma grande barreira a ser superada. Os cursinhos pré-vestibulares populares são importantes experiências no processo de inclusão da população negra no ensino superior, sobretudo nas universidades públicas, cujos objetivos superam o processo preparatório para as provas de seleção das universidades; “trata-se de preocupações políticas, que se explicitam nos discursos dos seus participantes, nas propostas e nas práticas dos cursos” (NASCIMENTO, 2005, p. 140).

Os cursinhos populares também se configuram táticas de inventar um novo cotidiano a ser composto nas e com as universidades. E é no cursinho popular que Luiza participa dos primeiros debates sobre a questão racial, que atravessou sua trajetória durante toda a sua vida, mas nunca havia sido objeto de reflexão no seu cotidiano. Os cursinhos pré-vestibulares têm suas primeiras experiências ainda no período da Ditadura Militar, nas décadas de 1970 e 1980, mas é ao longo dos anos de

1990, quando a demanda por ensino superior se intensifica e o racismo passa a ser considerado na compreensão das desigualdades e na formulação das políticas públicas inclusivas, que as ações desenvolvidas pelos cursinhos populares ganham expressividade e expansividade, tanto no sentido técnico, de preparação para os exames de vestibular, quanto no sentido político, “numa perspectiva emancipatória e constituinte” (NASCIMENTO, 2005, p. 141). Essas experiências educativas atraem grande número de estudantes de classes populares desejosos por uma vaga nas universidades, em especial as universidades públicas, ensinando os conteúdos escolares cobrados nas provas de vestibulares. Expressam as táticas empreendidas pelos sujeitos negros, em especial os jovens, no árduo caminho percorrido rumo ao ensino superior.

Para Nascimento (2005, p. 142), “o trabalho de preparação para o vestibular como luta por cidadania não é um fato novo”. Os cursos pré-vestibulares são exemplos de táticas empreendidas pelos grupos negros e populares organizados, que, astuciosamente, criam mecanismos de jogar com as estratégias estabelecidas para deixá-los de fora do espaço de produção crítico-reflexiva dos processos sócio-históricos. Preparar-se para o vestibular refletindo não somente sobre os conteúdos cobrados, mas sobre as estruturas sociais que os fixam em determinados espaços e condições sociais, possibilita a criação de outras narrativas, outras histórias. Esses cursos preparatórios produzem a contra-hegemonia dentro dos processos hegemônicos e fabricam as artes de fazer *nos/dos/com* os seus cotidianos. Nascimento (2005) reconhece essas tessituras ao afirmar que:

O PVNC e o movimento dos cursos pré-vestibulares populares em geral aparecem como algo mais que uma forma de enfrentamento das dificuldades de acesso ao ensino superior impostas aos setores populares. Em nosso olhar, mais que uma reivindicação do direito ao ensino superior, essa multiplicidade de cursos em movimento, surgida dos setores populares, mostra-se como uma forma criativa de produção de alternativas e de resistência contra o que parece ser uma lógica social estabelecida na sociedade brasileira, que produz e mantém estabilizadas no social-histórico as hierarquias, as possibilidades e os lugares sociais para determinados grupos (NASCIMENTO, 2005, p. 149).

A entrada de mais estudantes negras e negros nas universidades, sobretudo nas universidades públicas, por meio dos cursinhos populares possibilita a formação de intelectuais negras e negros na academia brasileira. Ainda que ocupantes de espaços marginalizados dentro das universidades, tendo seus debates muitas vezes

silenciados, esses sujeitos vêm produzindo valiosas discussões sobre o processo de emancipação social da população negra. Entendendo que essa emancipação passa pelos processos educacionais formais, os movimentos negros desde a década de 1940 propõem a implementação de ações afirmativas nas universidades públicas. É na década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso, que as demandas de grupos historicamente marginalizados ganham espaço na agenda do governo. Como já dito, o presidente Fernando Henrique foi o primeiro chefe de Estado a reconhecer publicamente a desigualdade racial do Brasil e, quando o chefe da Nação reconhece publicamente que raça é uma categoria que estrutura a sociedade, ele abre os caminhos para que essa questão seja discutida nas entranhas governamentais, envolvendo as instituições federais e os órgãos competentes. Encontra-se, então, um campo sociopolítico sendo preparado para que as políticas de ações afirmativas para negras e negros possam ganhar espaço nos debates governamentais e, assim, possam ser implementadas anos mais tarde.

Se considerarmos o discurso do presidente Fernando Henrique Cardoso como a primeira semente plantada no âmbito governamental para a criação de políticas de ações afirmativas, entre elas a política de cotas nas universidades públicas, veremos que foram necessários 15 anos para que essa ação afirmativa se efetivasse. Porém, se pensarmos que a semente das políticas de ações afirmativas para os sujeitos negros foi plantada pelos movimentos sociais negros ainda na década de 1940, anterior até mesmo às discussões sobre esta temática nos Estados Unidos, veremos como este debate já se fazia presente no bojo dos movimentos negros. Sobre isso, Santos (2013) afirma:

Embora apenas no passado recente tenham ultrapassado o umbral da agenda política do Estado de maneira mais contundente, as ações afirmativas, como as concebemos hoje, lastreiam o percurso político dos movimentos negros desde a década de 1940. Veremos que a sua gestação remonta às ações do Teatro Experimental do Negro (TEN). Essas informações não dão margem a dúvidas: a reivindicação dos movimentos negros por ações afirmativas no Brasil é anterior à implementação dessas políticas nos Estados Unidos da América (EUA), onde elas começaram a ser discutidas a partir da segunda metade do século XX (SANTOS, 2013, p. 22-23).

Reconhecendo essa desigualdade, os movimentos sociais negros fazem a seguinte proposição:

Enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos brasileiros negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares (CONVENÇÃO NACIONAL DO NEGRO – Manifesto à Nação Brasileira, 11 de novembro de 1945).

Para o historiador Petrônio Rodrigues, essa proposição pode ter sido “a primeira vez que uma organização do movimento negro reivindicou, por parte do Estado brasileiro, a adoção do que posteriormente ficou conhecido como políticas de ações afirmativas” (DOMINGUES, 2009, p. 978). Melhor explicando, já em 1945 mulheres negras e homens negros requeriam ações do governo em prol da educação do povo negro.

Em 2003, a Universidade do Norte Fluminense e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro passam a receber seus primeiros estudantes oriundos do processo de reserva de vagas, a saber: estudantes de escolas públicas, negros, deficientes e indígenas. Tais universidades são pioneiras na implementação dessas ações afirmativas que se efetivaram a partir das “Leis 3524/00, que institui 50% das cotas para estudantes da rede pública; 3708/01, que destina 40% das cotas para negros e pardos; e 4061/03, que dispõe sobre a reserva de 10% das vagas para portadores de deficiência” (REZENDE, 2005, p. 159). O processo de implementação das políticas de cotas da UERJ serve como espelho para outras universidades não só no que se refere à consolidação dessas ações afirmativas, mas, sobretudo, no processo que antecede à efetivação da política. A caminhada até a política de cotas para negras e negros fez-se longa e conflituosa. Segundo Rezende (2005), inicialmente, “a maioria das unidades acadêmicas se pronunciaram contrárias à implantação de tais leis. Durante o período que antecedeu ao primeiro vestibular e posterior à divulgação dos resultados, as opiniões oscilavam entre a rejeição e a defesa das leis” (REZENDE, 2005, p. 159). Movimento semelhante observa-se a partir de 2012, no governo Dilma, quando se institui a Lei nº 12.711, que “dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências”.

Ao analisar os dados censitários entre as décadas de 1960 a 2000, Beltrão e Teixeira (2004) identificam que a inserção da população negra no ensino superior é atravessada também pela questão de gênero. Os negros inserem-se nas carreiras tidas femininas e, por isso, com pouco prestígio social. Esses autores afirmam:

(...) o que podemos depreender dos dados censitários brasileiros no que concerne à inserção dos diferentes grupos de cor/raça nas carreiras universitárias é que essa inserção ocorre de alguma forma espelhando a escala de ordenação por sexo: em geral, carreiras mais masculinas têm uma participação menor de pretos e pardos e carreiras mais femininas, uma participação maior desses grupos (BELTRÃO; TEIXEIRA, 2004, p. 35).

Nos estudos de Artes e Ricoldi (2015, p. 868), observamos uma análise dos dados comparativos entre os Censos de 2000 e 2010. Verificando as categorias sexo e raça, temos que em 2000 as mulheres brancas representavam 44,2% da população que frequentava um curso de graduação. Em números brutos, isso significa 1.265.076 mulheres brancas. As mulheres negras, agregando pretas e pardas, representavam 11,3% da população de estudantes de graduação, o que significa 324.951 mulheres negras no ensino superior brasileiro. Em 2010, ano de divulgação do último censo, esses números saltam para 2.187.400 mulheres brancas, representando 35,3% da população universitária; e 1.283.236 mulheres negras, o que significa 20,7% das(os) estudantes de graduação. As mulheres negras estudantes de graduação no Censo de 2000 representavam 0,86% do universo de mulheres negras do país, ou seja, menos de 1% dessas brasileiras alcançaram essa modalidade de ensino. Em 2010, 2,64% das mulheres negras estavam cursando a graduação. Entre as mulheres brancas, esse número em 2000 era de 2,66% e, em 2010, de 4,63% do total das mulheres brancas brasileiras. Esses números revelam que o acesso ao ensino superior ainda é limitado no Brasil. Podemos inferir que, apesar de as políticas de cotas nas universidades públicas representarem um avanço no processo de escolarização do povo negro, a presença dessa população nesse espaço ainda está aquém do que é desejado pelos movimentos sociais negros nas suas lutas seculares pela inserção no processo de educação formal. Segundo Teixeira (2003):

Para o negro que chega até a universidade paira sempre a dúvida sobre a sua “capacidade intelectual” para estar ali. No fundo seria a mesma atitude de “suspeição” que o ronda em todos os lugares a que tem acesso. Nem a universidade, um lugar tão mais “politizado” que a maioria dos outros espaços públicos, onde pode ser encontrada a “academia”, está incólume a este tipo de expectativas em relação aos negros. [...] Em geral espera-se dele a priori, um desempenho mais fraco, uma bagagem cultural mais deficiente (TEIXEIRA, 2003, p. 154).

A ideia trazida por esse autor é que, mesmo atravessando o muro do ensino superior, passando pelo processo de seleção potencializado pelos sistemas de cotas, as negras e os negros que estão nesse *espaçotempo* das universidades precisam

provar sua “capacidade” para ocupar uma cadeira nas universidades do país. Isso porque as conquistas alcançadas pelas brasileiras e pelos brasileiros estão atravessadas pela ideia da meritocracia, sempre presente no imaginário social da nossa população. Por desconhecermos a luta dos movimentos negros e suas reivindicações no campo da educação, atribuímos à capacidade individual dos sujeitos sua inserção no ensino superior. Não reconhecemos enquanto conquistas coletivas, à custa de muitas lutas, o ingresso do povo negro (e qualquer outra minoria) no ensino superior. A não representação desses sujeitos nas universidades também é outro destaque trazido por Cláudia Regina de Paula (2005), em seu artigo “Magistério, reações de feminino e da branquidão: a narrativa de um professor negro”, o que contribui para o sentimento de inferioridade presente entre as(os) estudantes negras(os). Essa autora afirma que:

A realidade de estudantes negros em um espaço elitista e branco, como a universidade pública brasileira, mostra que ainda faltam àqueles que furaram o bloqueio e ultrapassaram as barreiras da hierarquização racial, referenciais para se espelharem e superar o estigma de inferioridade a eles atribuído (De PAULA, 2005, p. 197).

Essas sementes plantadas desde as primeiras organizações sociais brasileiras da população negra, as quais conhecemos como quilombos, germinam no solo redemocratizado do Brasil pós-1988 e vêm florescendo nos últimos anos. Todavia, a “primavera negra” encontra-se ameaçada no atual cenário político do Brasil. Com o avanço das ondas conservadoras em todos os continentes, assistimos ao desabrochar do fascismo no país, onde mulheres negras e homens negros, bem como toda e qualquer minoria política, voltam a ser massacrados emocional, política e fisicamente. Estratégias de silenciamento, marginalização e aniquilação desses sujeitos já foram anunciadas pelo novo presidente do Brasil. Novas táticas hão de surgir, inventando cotidianos outros, minimamente suportáveis, na ditadura que está por vir. A esperança pode estar nos encontros cotidianos que a vida e a história se encarregam de promover, pois como bem lembra Certeau:

Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela... Essas “maneiras de fazer” constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural (CERTEAU, 1998, p. 41).

É pelas mil práticas inventadas pelo povo negro que a história de Luiza é atravessada. E assim, produzindo outras mil (por meio das roupas coloridas, do seu batom verde, do cabelo livre e natural, de suas aulas no cursinho popular, de sua participação no NEAB, dos seus contos e poemas), ela vai experienciando o cotidiano universitário, avançando disciplina por disciplina, período por período, constituindo-se geógrafa, educadora, mulher e negra, empretecendo a academia e transformando-se em intelectual.

7. COLORISMO

Nesse diálogo que também se refere a protagonismo, capacidade de escuta e lugar de fala, façamo-nos as perguntas: Que histórias não são contadas? Quem no Brasil e no mundo, são as pioneiras na autoria de projetos e na condução de experiências em nome da igualdade e da liberdade? De quem é a voz que foi reprimida para que a história única do feminismo virasse verdade?

(GIOVANA XAVIER)

No final da minha entrevista com Carol, faço a ela uma pergunta muito comum em contexto de entrevistas: “Você quer falar mais alguma coisa, Carol?”. Minha entrevistada tece suas últimas palavras. Ela começa dizendo do seu desejo de amadurecer em seu curso de graduação e levar o debate racial especialmente para meninas adolescentes, para “que as meninas se olhem no espelho desde cedo e digam: ‘Eu sou bonita, eu sou digna de ser amada, eu sou digna de fazer uma faculdade federal. Eu sou digna de várias coisas que foram negadas a mim’”. As últimas palavras de Carol era uma espécie de síntese da nossa conversa, que durou pouco mais de uma hora. Enquanto ela falava, eu agradecia ao Universo por me dar a oportunidade de aprender com aquela vida que se apresentava diante de mim. Enquanto ela falava, eu me colocava a pensar sobre a tarefa do pesquisador.

Quando decidi pesquisar sobre mulheres negras, minha principal motivação era o desejo de aprender. Muitos pesquisadores se aventuram em mares já navegados, em terrenos por eles já conhecidos e, por isso, navegam de forma tranquila e andam de uma maneira cujos passos já não podem ser percebidos. Não foi assim comigo, não era isso que sentia enquanto Carol me ensinava. Quanto mais ela falava, mais me colocava a desejar aprender sobre a temática racial. Assim, diante da sua história, ponho-me a pensar em algo que repeti diversas vezes nos últimos dois

anos. Dizia eu: “pesquise sobre mulheres negras”. Perto de finalizar esta caminhada, reconstruo minha resposta e, agora, digo: “aprendo sobre mulheres negras e com mulheres negras”. Carol, ainda não sabe, mas sua história, que repetia muitas narrativas já ouvidas, ensinou-me algo caro à temática racial. E foi assim que no final de mais uma entrevista suas palavras lançam luz sobre um tema dentro do debate racial, que até então não tinha atravessado minhas leituras. “Você quer falar mais alguma coisa, Carol?”. E ela disse:

E uma coisa que eu não falei com você ainda é sobre o **colorismo**. Que a gente sofre racismos diferentes. Não é diferente, são iguais, mas tem as suas particularidades. Eu sou negra, se uma pessoa for mais negra do que eu ela vai sofrer um racismo mais cruel, se a menina for mais clara do que eu ela vai sofrer um racismo, mas não igual ao meu. O colorismo nos atinge de diferentes formas, sabe? Aí eu quero que as meninas de diferentes colorismos, de diferentes aspectos, elas se sintam representadas. Que elas olhem pra gente e sintam que tem possibilidades “eu consigo”. É importante falar deste colorismo...

Foi assim que mais um aprendizado precisou se conectar às redes de saberes que até aqui teci. Eis a história de Carol e um pouco do que com ela aprendi.

Estudante do segundo período do curso de Serviço Social, Carol é da região de Viçosa. Nascida em Teixeira, MG, muda-se para Viçosa ainda criança, devido aos apertos financeiros que seus pais estavam vivendo na pequena cidade de pouco mais de 10 mil habitantes. Após conseguir um emprego em uma granja na zona rural de Viçosa, seu pai traz toda a família para morar nessa mesma comunidade. Assim, a mãe, o pai, Carol e o seu irmão iniciam suas histórias nesta cidade. O salário não era alto, mas permitia sustentar toda a família, sem nunca deixar faltar nada, como lembra minha entrevistada: “Nunca deixaram faltar nada, tudo foi naquele limite...”. Após alguns anos trabalhando na granja, o pai de Carol sofre um acidente de trabalho e fica sem condições de voltar às suas atividades laborais. Isso exige que sua mãe comece a trabalhar fora de casa mais vezes, sempre em trabalhos informais, como faxinas. Um pouco recuperado, o pai de Carol começa a fazer pequenos bicos, trabalhos menos pesados do que costumava fazer na granja, para continuar sustentando materialmente sua família.

Ao se mudar para Viçosa, seus pais a matriculam em uma escola no bairro mais próximo da sua comunidade. Lá ela estuda do pré-escolar até o nono ano do Ensino Fundamental, pois essa escola não oferece o Ensino Médio. Carol lembra que no primeiro ciclo do Ensino Fundamental brincou muito: “E lembro que eu era muito

espertinha, sempre fui muito curiosa; eu lembro que eu corria muito, eu brincava muito com os colegas”. Apesar de não se recordar de experiências no tocante à questão racial, relatou que sofreu um pouco nessa época, pois apanhava muito na escola e “não sabia revidar”, fazendo que sua mãe fosse diversas vezes até a escola para tratar deste assunto. Na segunda etapa do Ensino Fundamental (do 5º ao 9º ano), lembra algumas experiências de sofrimento, ligadas ao corpo:

Na quinta a oitava²⁴ série foi muito difícil, nosso corpo está desenvolvendo, várias mudanças, vários hormônios. Eu lembro que menstruei com 12 anos e não sabia lidar com aquilo; aí eu fui com uma bermuda e acho que sujou e vi que os meninos comentou, eu fiquei muito sem graça... Lembro quando os meus peitos estavam desenvolvendo, eu não usava sutiã, os meninos comentando.

O processo de maturação biológica do seu corpo, por vezes, foi motivo de chacotas de seus colegas, especialmente os colegas homens; “brincadeiras” essas pouco observadas quando as meninas brancas iniciavam esse processo. Assim, podemos perceber a objetificação do corpo da mulher e a representação simbólica dele no imaginário dos meninos desde muito cedo. Também, experimentou o preterimento nesta etapa de sua vida e, devido a isso, nunca gostou de Festa Junina, o auge do preterimento escolar das meninas negras. Por ser sempre preterida, tinha sua autoestima baixa e se sentia feia. Ela diz:

Aí eu doida pra arrumar namoradinho, nunca namorei, nunca ninguém gostava de mim; eu era motivo de chacota. No nono ano tinha uma menina que teve um problema na escola, teve que chamar a diretora e aí eu lembro que eu agradei por ser feia, pois me achava muito feia, por não ter namorado, porque a galera falava com ela. Aí eu agradei por ser feia porque não ia dar problema pra mim.

Por ser muito inteligente, o preterimento experimentado nas relações amorosas não era observado nos trabalhos em grupo, quando era sempre a primeira a ser escolhida. Mas, para ela, essa escolha não compensava o preterimento nas relações. Sobre isso ela diz:

Mas mesmo assim eu nunca fui aquela menina da sala bonita, aquela que era escolhida, que tinha namorado, tanto é que as meninas da minha sala faziam aquelas piadinhas, sabe? Perguntavam: “Carol, você tem

²⁴ A partir das mudanças instituídas pela LEI Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006, que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Dessa maneira, a organização serial que ia do 1º ao 8º ano do Ensino Fundamental passa a ter um ano a mais, indo até o 9º ano.

namorado?” Sabendo que eu não tinha. Só que eu falava: “Tenho!” As meninas falavam com quantos caras que ficou e eu não tinha nenhum que havia ficado, e aí fui levando até o Ensino Médio.

Para cursar esta etapa da educação, ela se matricula na escola do bairro ao lado e conta que essa mudança não foi fácil, pois saía de uma escola que estudou por mais de 10 anos e ia para uma escola sem nenhuma referência em suas relações sociais. Apesar das dificuldades iniciais, o segundo ano foi mais tranquilo, e toda a sala manifestou a união do grupo ao se mobilizar para ajudar duas colegas da turma que haviam se engravidado. Esse episódio uniu ainda mais a sala para que no terceiro ano a turma já estivesse com fortes laços de amizade.

Sua trajetória escolar até o Ensino Médio foi exitosa; nunca repetiu nenhuma série, e suas notas eram muito boas. Todavia, o desejo de trabalhar, ajudar nas despesas da casa e ter seu próprio dinheiro fez que Carol não desejasse dar continuidade aos seus estudos e, sim, entrar no mercado de trabalho. Para isso, ela precisou superar as barreiras do racismo. Desesperada para arrumar um emprego, entregava a cada visitante da sua casa um currículo para que a ajudasse nessa empreitada. Uma de suas vizinhas era dona de uma loja de roupas na cidade e estava precisando de uma nova funcionária. Procurando-a, Carol pede que seja dada a ela essa oportunidade de trabalho: “Eu conversei com ela, vê se ela podia me dar um emprego, aí ela não me deu o emprego. Ela me explicou os motivos dela. No outro dia, eu passei perto da loja, e ela tinha contratado uma menina branca e do cabelo liso, e eu vi que aquilo, já é doloroso, aquilo doeu muito.” A dor vinha da certeza de ter sofrido racismo e não ser contratada por ser negra. Quantas outras oportunidades ela perderia por conta da cor da sua pele?

Sem conseguir se inserir no mercado de trabalho formal, Carol tenta entrar na Universidade Federal de Viçosa (UFV) por diversos anos. Sua aprovação se dá em 2018 para o curso de Serviço Social, e sua família comemora essa vitória. Mas os desafios em cursar uma graduação em uma universidade pública estavam por vir. O primeiro deles seria morar o mais próximo possível da Universidade, pois não teria condições de pagar o transporte. Apesar de ser uma comunidade rural de Viçosa, ela se localiza longe do Campus da UFV e possui poucos horários de ônibus, sendo necessário não apenas o valor para o transporte, mas também para as refeições do dia, visto que era inviável ir até a sua casa para se alimentar. Para superar essa primeira dificuldade, a tática foi buscar ajuda dos patrões de sua mãe. Assim, ela fica

algumas semanas na casa deles. Ao ser contemplada com a bolsa moradia e alimentação, ela se muda para o Alojamento Feminino da UFV. Vai morar em um quarto com mais quatro estudantes, todas negras, e inseridas nos debates raciais. Ali aprende todos os dias sobre essa temática e começa a pensar sobre sua identidade de mulher negra. A convite das amigas de quarto, começava a frequentar as reuniões do NEAB e a perceber outros corpos negros na Universidade, ler e pensar sobre o assunto, que não diz apenas de textos e conhecimentos acadêmicos, diz, sobretudo, sobre a sua própria vida. Vida que se transforma a cada dia nos encontros cotidianos que a UFV tem lhe proporcionado. Ela diz que se redescobre mulher negra:

O tempo todo, todos os gestos, a forma do cabelo, saber lidar, gostar do meu cabelo assim do jeito que ele está... O tempo todo eu vou me redescobrimo enquanto mulher negra forte... Eu vou me redescobrimo enquanto mulher negra a cada autora negra que eu vejo, a cada forma de arrumar o meu cabelo e gostando do meu cabelo. Eu indo para a faculdade, eu vou vendo outras meninas passando com o cabelo e eu vou ficando feliz. Claro que tem momentos que você recua um pouco com medo por causa dos olhares de alguns, mas aí você vai vendo que você é bonita, que tem outras mulheres que te chamam de bonita, que falam que você é bonita, aí você vai ficando feliz com esse redescobrimo. Ainda estou no processo de me achar bonita... Isso está me fazendo bem, além de morar com as meninas, isso me faz muito bem.

A história de Carol me ensina que se (re)descobrir enquanto mulher negra passa pela desconstrução e reconstrução dos padrões de beleza. Ser uma mulher negra é saber que se é bonita, que seu cabelo é bonito, que você é capaz. Ser uma mulher negra na Universidade Federal de Viçosa também tem sido suscitar o debate racial onde estiver. É assim com Carol! Segundo ela, sua postura política diante das relações étnico-raciais é levar esta discussão, sempre que possível, para a sala de aula:

Eu fiz um trabalho na disciplina de Direitos Humanos que falava sobre a questão racial, dei o meu depoimento, foi um trabalho muito legal. Todos os trabalhos que eu acho que vale a pena discutir eu menciono na sala. Por exemplo, o trabalho sobre homossexualidade na disciplina Introdução ao Serviço Social, em que as pessoas negras já sofrem por ser negra, imagina ser homossexual. Tento trabalhar isso o tempo todo. Na disciplina de Filosofia coloquei também, porque as meninas fizeram um trabalho desse sobre escravidão. Sobre cotas eu também falei. No dia que teve a palestra com servidores aqui formados em Serviço Social, eu também falei que é difícil a gente se manter, entrar na faculdade, são caminhos muito difíceis. Eu tento colocar o máximo possível isso na sala, todos os trabalhos que eu tenho eu tento mencionar, para as pessoas ter consciência que é um problema, que é errado isso, e que o racismo a gente produz o tempo todo. Eu tento trabalhar o tempo todo, discutir o tempo todo, dentro de mim, desconstruir várias coisas que foram

construídas no contexto da minha vida, eu tento desconstruir o tempo todo pra poder passar para as pessoas o que elas sentem, porque é doloroso... É uma coisa difícil.

Carol ainda não participa de nenhum projeto de pesquisa ou extensão, mas já está se preparando para isso e deseja fazer algo com meninas negras adolescentes. Ela quer que as meninas negras cresçam sabendo da sua beleza e das suas potencialidades, que saibam desde cedo que existe dentro delas uma mulher negra pronta para ser amada e admirada pelo que já é e não pelo que os outros desejam que elas sejam. Com sua história, um mundo de aprendizados se abriu diante de mim. Ela termina agradecendo-me pela pesquisa e como tem sido importante para ela participar deste trabalho. Eu termino agradecendo-lhe a generosidade de partilhar comigo sua história de vida e me movimentar rumo a novos aprendizados. Após a nossa despedida, ponho-me a aprender sobre colorismo, pois como bem me alerta Carol: “É importante falar deste colorismo!”. Falemos, então!

7.1. A pigmentocracia no cotidiano das mulheres negras

O termo colorismo, ou pigmentocracia, foi usado pela primeira vez pela escritora norte-americana Alice Walker, em um ensaio denominado “If the Present Looks Like the Past, What Does the Future Look Like?”, cuja tradução é “Se o presente se parece com o passado, como será o futuro?”. O conceito de colorismo ou pigmentocracia, segundo Martins e Caminha (2017, p. 157), “é uma das faces do racismo em que sujeitos com diferentes tons de pele são tratados de acordo com os sentidos sociais que revestem seus grupos étnicos”. O colorismo nos ajuda a compreender os diferentes tratamentos oferecidos a negros de pele mais clara e negros de pele mais escura. No colorismo é a cor da pele que orienta as relações sociais estabelecidas entre os sujeitos. Todavia, os traços negroides, mais ou menos acentuados, juntam-se à cor da pele nessa relação.

Pensar o conceito colorismo necessita de uma reflexão sócio-histórica da composição racial brasileira a partir de questões outras, como a miscigenação e as teorias do embranquecimento. No Brasil, a categoria raça, enquanto categoria estruturante da sociedade brasileira, opera desde a invasão das terras brasileiras pelos povos europeus, inicialmente pelos portugueses. Desde 1500, ano que marca a chegada dos portugueses ao Brasil, houve uma disputa entre os diferentes sujeitos

pertencentes a grupos étnico-raciais distintos. O estranhamento dos portugueses em relação aos povos indígenas se deu não apenas pelo caráter “exótico” dessa população, mas pelo etnocentrismo dos europeus que superiorizavam seus hábitos e costumes em detrimento de outros grupos. A exterminação dos índios e a exploração sistemática das terras brasileiras ocorrem, entre outros fatores, por uma crença na superioridade da raça europeia. Anos mais tarde, a fim de manter a exploração economicamente ativa e rentável, inicia-se no Brasil a escravização dos povos africanos, trazidos principalmente da costa ocidental africana (RIBEIRO, 2015).

Desde a chegada dos primeiros africanos no Brasil, as relações sociais estabelecidas com eles foram de inferiorização e marginalização. Se fossem considerados seres humanos, ocupariam o lugar mais baixo na pirâmide social do Brasil Colônia, Império e República. Mas a inferiorização dos sujeitos africanos era tamanha, que nem sequer eram reconhecidos como “gente”.

Europeus, indígenas e africanos de diversas tribos, línguas e nações – é nessa miríade sociocultural que o Brasil vai compondo suas bases étnico-raciais que também podem ser conhecidas por meio dos censos oficiais. Em 1872, realizou-se o primeiro Censo Demográfico do Brasil, em que “a população foi classificada como livre e escrava, cabendo ao recenseado livre definir sua cor e a de seus escravos. As opções de classificação eram branco, preto, pardo ou caboclo” (LABORNE, 2014, p. 42). A composição racial do Brasil nesse primeiro censo compreendia 38,1% de brancos, e 61,9% da população brasileira era composta por pretos, pardos e caboclos (SANTOS, 1997, p. 75). No segundo recenseamento, realizado em 1890, o termo pardo deu lugar ao termo mestiço. Vale destacar que esse foi o primeiro censo após a abolição da escravidão.

Segundo Garcia (2007), preto ou negro eram os termos utilizados para designar o ex-escravo recém-liberto, ou seja, a expressão negro, embora não apareça nos censos demográficos brasileiros, marcava a identidade dos ex-escravos. Os termos “mestiço ou pardo” eram utilizados para indicar os nascidos livres, posição que se relacionava à população branca, visto que ela era fundamentalmente livre. Para Laborne (2014), “a autoidentificação como mestiço ou pardo, e não mais como negro ou preto, poderia ser entendida como uma forma encontrada pelos libertos para afirmarem a experiência de liberdade” (LABORNE, 2014, p. 43). Nesse censo, a população branca sofreu um pequeno aumento, passando de 38,1% para 44%, e os demais grupos correspondiam a 56% da população.

As pesquisas demográficas subsequentes não traziam mais o quesito cor, que volta a aparecer apenas em 1940, e a classificação referia-se a brancos, pretos e amarelos, a fim de contemplar os imigrantes asiáticos e seus descendentes. O termo pardo voltou a ser utilizado não mais para diferenciar uma condição social, qual seja a condição de “homem livre”, mas para designar todos os sujeitos “que não se enquadrassem nas categorias apresentadas, englobando assim diversas respostas e variados significados” (LABORNE, 2014, p. 43). Vale destacar que na década de 1940, no Brasil República, governado por Getúlio Vargas, o nacionalismo foi uma das bandeiras da Era Vargas, e a consolidação de uma ideia de nação passava necessariamente pelo conhecimento e reconhecimento da composição étnico-racial brasileira. É nesse mesmo período que as pesquisas antropológicas e sociológicas começaram a surgir com a implementação e ampliação dos programas de pós-graduação no país, em especial nas Ciências Humanas. Tais pesquisas se debruçaram majoritariamente sobre os sujeitos negros e índios no Brasil.

Nos censos posteriores, de 1950, 1960 e 1970, a categoria “parda” é acrescida como uma das quatro opções de respostas. Assim, vemos que desde os primeiros censos raciais a classificação de cor não diz apenas de uma marca fenotípica, ela diz diretamente da organização social brasileira e das relações estabelecidas entre os sujeitos e suas identidades. Por isso, podemos partir do sistema de autodeclaração racial para debruçarmos sobre a questão do colorismo. Como afirma Laborne (2014), “remontar a esse histórico significa perceber que o debate em torno da classificação utilizada nas pesquisas oficiais, na verdade, reflete a dinâmica das relações de identidades sociais na sociedade brasileira. Reflete, também, as relações de poder nas quais essa dinâmica está imersa” (LABORNE, 2014, p. 44). Assim, as palavras escolhidas para classificar o pertencimento racial dos sujeitos ou as suas cores não constituem algo aleatório, mas, sim, uma construção social que está além de caracteres fenotípicos; dizem especialmente das relações sócio-históricas fabricadas entre as diferentes raças e etnias.

Nesse sentido, nas primeiras relações sociais estabelecidas entre os negros e outros povos no Brasil, especialmente os europeus colonizadores, temos o uso da palavra “negro” empregada como depreciativa, sinônimo de uma “não pessoa”, daquilo que não era humano, por isso não carecia de nenhuma forma digna de existência. Fixar os negros em um lugar de subordinação e inferioridade foi uma estratégia utilizada pela sociedade da época para manutenção da economia e da

organização social brasileira. Essas estratégias podem ser observadas nos castigos físicos aplicados aos negros durante a escravidão, nas habitações destinadas a eles (senzalas), na alimentação oferecida e no tratamento social descrito por Darcy Ribeiro (1995), em seu livro “O Povo Brasileiro”.

Apesar de o termo negro existir socialmente, ser usado e consumido na vida cotidiana, ele não aparece nas pesquisas demográficas brasileiras. O que me leva a dizer que o uso deste termo está para além de caracterizar uma raça ou cor, mas é utilizado para demarcar relações sociais estabelecidas entre sujeitos, reportando à condição de minoria política dessa população, como afirma Munanga (1986). Para Souza (1983, p. 19):

A sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior.

Com o fim da escravidão e o desejo das elites agrárias de fabricar um trabalhador brasileiro capaz de alavancar a economia agrária do país, a mão de obra torna-se outra estratégia utilizada pelo governo brasileiro para manter os negros e ex-escravos na condição marginalizada na sociedade. Para Santos (1997), “as preocupações das elites dirigentes brasileiras, baseadas na irreversibilidade do fim do trabalho escravo, apontavam para a necessidade de uma nova forma de organização trabalhista, o trabalho livre” (SANTOS, 1997, p. 76).

Quando a ordem socioeconômica de bases escravocratas se dissolve é preciso manter no imaginário social brasileiro a representação do negro como inferior, ou seja, é preciso continuar consumindo esse termo e esses sujeitos de forma pejorativa. Para isso:

Todo um dispositivo de atribuições de qualidades negativas aos negros é elaborado com o objetivo de manter o espaço de participação social do negro nos mesmos limites estreitos da antiga ordem social [...] A definição inferiorizante do negro perdurou mesmo depois da desagregação da sociedade escravocrata e da sua substituição pela sociedade capitalista, regida por uma ordem social competitiva [...] Esse lugar de inferioridade se espelhava no modo de inserção da população negra no sistema ocupacional das cidades (SOUZA, 1983, p. 20-21).

Para a execução do trabalho livre, a mão de obra dos negros não foi considerada; pelo contrário, deveria ser substituída por “raças superiores”, e a entrada de novos africanos no Brasil deveria ser proibida, como aponta o Decreto nº

528, de 28 de junho de 1890, que regularizava a entrada de imigrantes no país. Para Santos, “essa regularização contemplava, de fato e de direito, o desejo de importar europeus, uma vez que o decreto se refere ao pagamento de passagens somente a estes (art. 7º) e também proíbe a entrada de negros e amarelos no país, como se vê nos artigos 1º, 2º e 3º” (SANTOS, 1997, p. 95).

Nessa mesma época, o Brasil vê-se rendido aos pressupostos das teorias eugenistas, travando não apenas estratégias de manutenção da marginalização dos sujeitos negros ao excluí-los das transformações econômicas do país e impedi-los de entrar no mercado do trabalho livre e assalariado. Era necessário que uma forte ideologia racial se arraigasse no imaginário social dos brasileiros e mantivessem a representação da inferioridade e subalternidade dos negros nos discursos e nas práticas sociais. Para isso, recorreu-se às teorias eugenistas, travestidas de ciência, para produzir sua “própria” teoria, a saber: os pressupostos da teoria do embranquecimento.

O naturalista sueco Carl Von Linné (1707-1778), considerado o pai da taxonomia moderna, classificou os seres vivos, inclusive os seres humanos, os quais denominou *Homo Sapiens*. Segundo ele, estes últimos seriam dos seguintes tipos:

Americano: moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade e governado pelo hábito.

Asiático: amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos. Africano: negro, fleumático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes (despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados.

Europeu: branco, sanguíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado por leis (MUNANGA, 2004, p. 25-26).

Georges Curvier, pai da Anatomia Comparada, dá continuidade às ideias de Carl Von Linné, dividindo o *Homo Sapiens* em três subespécies – caucasiana, etiópica e mongólica. As ideias de Curvier estão na base das teorias eugenistas, pois, de acordo com Banton (1977), elas trazem “a representação das raças humanas como uma hierarquia, com os brancos no topo e os negros na base” (BANTON, 1977, p. 45). Curvier ainda cria um arcabouço teórico em que “as diferenças de cultura e de qualidade mental são produzidas pelas diferenças no físico” (BANTON, 1977, p. 45). De acordo com Schwarcz (1993), é o naturalista Curvier que introduz o termo raça “na literatura especializada no início do século XIX [...] inaugurando a ideia de

existência de heranças físicas permanentes entre os vários grupos humanos” (DE PAULA, 2005, p. 188). Essas ideias vigoraram durante o século XIX.

Tais pressupostos científicos chegam ao Brasil, e os estudos raciais ocupam lugar central na produção brasileira. É Thomas E. Skidmore (1976) quem estuda o pensamento racial brasileiro no final do século XIX, analisando as adaptações feitas nas teorias raciais europeias para o contexto brasileiro. Segundo Costa (2006, p. 153):

O campo de estudos das relações entre grupos de cor não é monopólio da sociologia, nasceu e se mantém interdisciplinar, mesmo depois da acelerada especialização por que passaram as Ciências Humanas brasileiras ao longo dos anos 1970 e 1980.

Temos com isso que o estudo com a temática racial se faz presente no universo científico brasileiro há anos. Pode-se pensar esse debate na produção brasileira a partir de diversos momentos. De 1860 até a década de 1930, as discussões circulavam em volta do racismo científico e da influência da determinação biológica e social no estabelecimento das hierarquias. Segundo Costa (2006, p. 153):

Predomina no debate a visão de que as características fenotípicas, reunidas em classificações raciais, definem *a priori* as capacidades e possibilidades de desenvolvimento pessoal e social. Nesse caso, as relações sociais se tornam variáveis derivadas da biologia, é, portanto, no reino natural que se busca a explicação para diferentes hierarquias sociais. Gradativamente, os estudos vão mostrando a força determinante das relações sociais na definição das posições ocupadas nas hierarquias existentes. A partir de então, as classificações raciais deixam de ser tratadas como afeitas à órbita da natureza.

Tais ideias ecoam nos pressupostos de Gobineu (1816-1962) encontrados em sua obra “Essai Sur l'inégalité des Races Humaines”. Segundo ele, os brancos europeus, em especial os germânicos, são raças civilizadas, por isso superiores; em contrapartida, os negros ocupam a base da pirâmide racial e “por definição, inaptos para a vida civilizada” (COSTA, 2006, p. 157). De maneira mais “sofisticada”, as teorias sobre a superioridade racial formuladas a partir de dados antropométricos dos crânios humanos, pelo médico naturalista Samuel George Morton (1799-1851), postulavam que os doliocéfalos (crânios alongados), observados entre os arianos, constituíam a raça humana superior a todas as outras.

Temos ainda as explicações de cunho ambiental no que se refere à hierarquia entre as raças. Ratzel (1844-1904) e Buckle (1821-1862) são dois expoentes nesta linha de pensamento, pois ambos formulam explicações a partir dos “determinantes ambientais [...], os quais apontavam a correlação direta e necessária entre fatores climáticos e de solo e as possibilidades de desenvolvimento de uma nação” (COSTA, 2006, p. 157).

Já nas primeiras décadas do século XX assistimos no Brasil diversos autores abandonando a ideia da determinação biológica no que se refere à superioridade das raças, tomando como matriz teórica os pressupostos de Franz Boas (1858-1942). Segundo Costa (2006, p. 159):

Merece referência para o caso brasileiro a discussão desenvolvida por Boas sobre o negro, mostrando que sua posição subalterna na sociedade americana não era derivada de qualquer inferioridade biológica, mas da escravidão e das condições sociais adversas.

A discussão acerca da mistura das raças era tida, na Europa, como algo perigoso e degenerativo, a partir das ideias de Cesare Lombroso²⁵. No Brasil, ela dividia opiniões igualmente racistas, tendo Nina Rodrigues, Sylvio Romero e Oliveira Viana como expoentes deste debate no Brasil, repaginando as teorias eugenistas e trazendo para o debate a teoria do embranquecimento. O primeiro vê como algo ruim a mistura das raças, abominando essa prática, enquanto os dois últimos acolhem e defendem essa ideia, uma vez que é através da miscigenação que a raça negra seria eliminada, visto que a superioridade da raça branca prevaleceria entre esses cruzamentos raciais. Para Costa (2006, p. 167):

Obviamente, a discussão em torno de qual das duas vertentes é mais racista, se aquela que condena a mistura de raças ou a que vê nela oportunidade para eliminação progressiva dos negros e mestiços de pele escura, deveria ser desprovida de sentido. Não obstante, encontra-se consolidada na tradição intelectual brasileira a visão de que os partidários da primeira corrente seriam racistas, enquanto que o racismo do segundo tipo não é tratado como tal. É verdade que do ponto de vista do projeto de formação nacional, a variante otimista do racismo científico brasileiro resolve o grande dilema que se coloca na ocasião, ao vislumbrar, uma saída biológica para o desaparecimento paulatino dos negros e mestiços.

²⁵ Cesare Lombroso foi um médico italiano que “associa degeneração e criminalidade e identifica, a partir de traços físicos, os criminosos crônicos que, diferentemente dos criminosos esporádicos e recuperáveis, deveriam ser mortos, para que os genes da degeneração não fossem transmitidos às gerações futuras” (COSTA 2006, p. 159).

Entre os anos de 1930 até os anos de 1960, observa-se a contestação das classificações raciais pautadas no aspecto biológico, num movimento “de negar a existência de adscrições derivadas da aparência física também no plano da cultura e da sociedade” (COSTA, 2006, p. 154). Na fase seguinte, pós-1960, verifica-se a tentativa de “evidenciar a importância das adscrições raciais na determinação das hierarquias sociais” (COSTA, 2006, p. 154), ou seja, mostra-se a partir de pesquisas científicas como, no Brasil, os fenótipos influenciam no processo de ascensão social dos grupos com traços europeus em detrimento dos grupos com traços africanos. É por meio dessas teorias que o racismo brasileiro vem sendo construído e revelado ao longo dos anos.

Trazendo para o debate esses conhecimentos acerca da construção racial do Brasil, podemos observar que o movimento empreendido pela elite intelectual brasileira nas discussões, sejam elas políticas, sejam científicas, sobre a questão racial no Brasil tece uma rede conectada entre si por alguns fortes pontos. O primeiro deles é o entrecruzamento entre as raças, a fim de satisfazer o desejo sexual dos brancos. Sobre essa questão, Silva e Silva (s. d., p. 3) afirmam que o encontro entre os portugueses, indígenas e africanos “deu origem a inúmeros encontros raciais, oriundos principalmente de intensa exploração sexual dos brancos sobre índios e negros”. Esses entrecruzamentos forçados entre as raças deram origem a novos sujeitos, surgindo, assim, a categoria pardo/mestiço. Mesmo entre os mestiços havia hierarquização, muito bem expressa na obra “Os Sertões”, de Euclides da Cunha. Segundo esse autor, o mestiço superior é aquele oriundo do cruzamento de brancos e índios. O cruzamento entre brancos e negros produz um mestiço inferior, visto que os negros sempre estiveram atrelados aos pressupostos da inferioridade. Com o fim do regime escravocrata, a ideia de inferioridade dos negros, já disseminada na sociedade brasileira, leva a elite política e intelectual do país a traçar estratégias de contenção do avanço da reprodução dos negros – seja impedindo a entrada de novos negros, seja excluindo-os do mercado de trabalho ou impedindo ideologicamente as uniões inter-raciais. Para alguns autores, a união entre as raças era algo difícil de ser impedido, especialmente pelos atos de estupros cometidos pelos homens brancos. Assim, a população mestiça continuaria a crescer. Ancorados nas teorias eugenistas, a elite intelectual brasileira percebe que uma forma de embranquecer a população brasileira seria mesmo pelo cruzamento das raças, visto que a raça branca era superior às demais, suas características genótípicas e fenotípicas prevaleceriam e,

assim, a população brasileira poderia se embranquecer não apenas fisicamente, mas também intelectual e moralmente.

A teoria do embranquecimento e a ideia de democracia racial, cunhada a partir da primeira, não deram conta de camuflar as relações sociais racistas do Brasil, cujo cotidiano era marcado por situações de discriminação e preconceito em função da raça/cor dos sujeitos. Nogueira (2006), na tentativa de apresentar um quadro de referência para a compreensão das relações raciais no Brasil, compara o preconceito sofrido pela população negra no Brasil e nos Estados Unidos. Para isso, ele traz os critérios estabelecidos pelos dois países no processo de reconhecimento de quem é considerado negro, ou seja, como estas duas sociedades usam e consomem este termo. Nogueira afirma:

(...) onde o preconceito é de marca (**no Brasil**), serve de critério o fenótipo ou aparência racial; onde é de origem (**nos EUA**), presume-se que o mestiço, seja qual for sua aparência e qualquer que seja a proporção de ascendência do grupo discriminador ou do grupo discriminado, que se possa invocar, tenha as “potencialidades hereditárias” deste último grupo e, portanto, a ele se filie, “racialmente” [...] Nos Estados Unidos, ao contrário, o branqueamento, pela miscigenação, por mais completo que seja, não implica incorporação do mestiço ao grupo branco. Mesmo de cabelos sedosos e loiros, pele alva, nariz afilado, lábios finos, olhos verdes, sem nenhum característico que se possa considerar como negroide e, mesmo, lhe sendo impossível, biologicamente, produzir uma descendência negroide, “por mais esforço que faça” (Warner et al., 1941, pp. 7-8) para todos os efeitos sociais, o mestiço continuará sendo um “negro”. É assim que, naquele país, o negro é definido oficialmente como “todo o indivíduo que, na sua comunidade, é conhecido como tal”, sem qualquer referência a traços físicos (NOGUEIRA, 2006, p. 293-294 – Grifos da autora).

A partir desse autor, conseguimos pensar as relações sociais estabelecidas com os negros na sociedade brasileira. Se no Brasil nosso preconceito é de marcar, podemos pensar que, quanto mais marcados racialmente forem esses sujeitos, mais preconceitos e discriminações raciais eles sofrerão. É disso que trata o conceito de colorismo ou pigmentocracia. Para Martins e Caminha (2017, p. 157), “a paleta de cores que separa o negro de pele escura do branco dito puro é enorme, e cada tom diz sobre regalias e omissões específicas”. Esse colorismo, nas palavras de Silva e Silva (p. 1):

Surge como uma maneira de exclusão social que considera as diferentes tonalidades de pele, segregando aqueles que possuem uma tonalidade da pele mais escura [...] O colorismo, assim, surge como um tipo de discriminação baseado na cor da pele onde, quanto mais escura a tonalidade da pele de uma pessoa, maior as suas chances de sofrer

exclusão em sociedade. Também denominado de pigmentocracia, o colorismo tende a elaborar e definir alguém pela própria cor da pele, é dizer, a tonalidade da cor da pele será fundamental para o tratamento que receberá pela sociedade, independentemente da sua origem racial (s.d., p. 1-4).

O colorismo foi observado nesta pesquisa ao longo de todo o percurso metodológico. No grupo de discussão, uma paleta de tons de pele foi constatada, em uma combinação de traços negroides: meninas com tom de pele escura com nariz fino e cabelo liso, mulheres com tons de pele clara com cabelo crespo e traços grossos. Essa miríade fenotípica não impediu que todas elas se afirmassem enquanto mulher negra, seja ao longo das discussões do grupo de discussão, seja ao longo das suas narrativas durante as entrevistas. Isso porque a identidade negra é construída não apenas sobre os caracteres fenotípicos, mas, sobretudo, nas relações sociais estabelecidas a partir desses caracteres.

Quando Carol diz que a pesquisa que aqui se apresenta não pode deixar de falar de colorismo é porque no seu cotidiano ela experiencia essa forma de discriminação e também vê outras meninas negras com o tom da pele mais clara que a sua serem também discriminadas. É a provocação de Carol em suas últimas palavras que teceram os breves saberes aqui apresentado na construção do conceito de colorismo, bem como na compreensão de sua prática social a partir das teorias eugenistas, da miscigenação e da falsa ideia de democracia racial brasileira.

8. É CONTINUAR SENDO FORTE...

Foram essas mulheres que transmitiram para suas descendentes do sexo feminino, nominalmente livres, um legado de trabalho duro, perseverança e autossuficiência, um legado de tenacidade, resistência e insistência na igualdade sexual – em resumo, um legado que explicita os parâmetros para uma nova condição de mulher.

(ÂNGELA DAVIS)

Desde cedo, Mariana conheceu a força da mulher negra vendo a luta de sua mãe para criar, sozinha, os quatro filhos após o falecimento de seu pai, quando ela tinha apenas 8 anos de idade. Para Mariana, hoje a ausência do pai é mais dolorida do que quando era criança. “Minha mãe sempre segurou as coisas de forma muito incrível, de forma que a gente não percebia as dificuldades, segurando a barra de uma maneira muito boa”.

Mesmo com as dificuldades do dia a dia, sua mãe foi uma grande incentivadora dos filhos no processo de escolarização. Para permitir uma boa educação para eles, trabalhava produzindo e vendendo biscoitos com a ajuda de um dos filhos e, assim, manter as despesas da casa e os sonhos de educar os filhos com qualidade. Toda essa luta permitiu que seus quatro filhos fizessem graduação em universidades públicas nos cursos de Química, Administração, Engenharia Elétrica e História.

Quando é convidada a narrar a sua infância, Mariana começa dizendo que é na universidade que ela passa a refletir sobre algumas de suas memórias e situações que vivenciou quando criança, e durante esse exercício reflexivo ela diz: “Gente, que coisa pesada! Mas eu nunca tive essa consciência, sempre achei uma infância muito feliz e divertida”. Quando tais reflexões não atravessavam seus pensamentos, ela

afirma que teve uma infância feliz, com muitos amigos ao seu redor. Uma vez atravessada pelos debates raciais, fica difícil não perceber diversas situações permeadas pelo racismo, inclusive o racismo institucional. Mariana ri de uma de suas memórias, mesmo sabendo que a situação lembrada produz mais dor do que alegria. Ela conta que:

Da primeira à quarta série eu sempre estudei na mesma escola, e era muito amiga das meninas da cantina, ficava conversando, ganhava altos lanchinhos. Quando eu merendava eu ficava conversando com as meninas e depois eu ia lá lavar as vasilhas, eu lavava os pratos e os talheres, todo mundo da minha família me zoa porque o meu sonho de infância era ser faxineira da escola, eu achava incrível! Esses dias eu lembrei algo que me deixou meio assustadinha. Estava na casa da minha avó lavando as vasilhas e minha tia sempre ficava me chamado de Isaurinha, eu acho que eu era criança e não entendia muito o que isso significava.

Nas festas juninas da escola, era “o rolê de sempre para arrumar um par”, e o ano em que mais sorriu durante as danças foi quando ela dançou com um menino que a escolheu para ser o seu par. “Não foi o menino que sobrou”, e isso a deixou feliz e sorridente. Mas durante a Educação Infantil ela e sua irmã sempre se vestiram de meninos “para completar”.

Apesar de ser “CDF”, Mariana lembra-se sempre do distanciamento de seus professores, inclusive da indiferença deles quanto às questões raciais, sobre as quais ela reflete nos seus cotidianos universitários. Seus grupos de amizades durante o Ensino Fundamental e o Médio eram majoritariamente de pessoas brancas, especialmente nas salas onde estudavam os alunos tidos como “mais inteligentes”.

Na adolescência, os padrões de beleza ficaram latentes em suas tramas, por isso ela diz: “eu nunca esperei ser considerada bonita pelas pessoas, principalmente porque os meus grupos sociais, sobretudo a partir da 7ª série, quando isso mexia mais comigo era só de gente branca”. Na quinta série, ela começou a escovar o cabelo, alisá-lo, e se sentia “muito melhor”, contudo sofreu diversas discriminações, ora racistas, ora gordofóbicas, mas o racismo não era algo compreendido por Mariana, por isso atribuía a sua não aceitação ao fato de ser gorda.

O sonho de estudar em uma instituição federal precisou esperar. Ela é a irmã mais nova, e quando foi aprovada pelo SISU sua mãe pediu que ela esperasse até que a sua outra irmã se formasse, uma vez que os custos para manter os filhos estudando em outra cidade eram altos para aquela modesta família. Ela diz: “Eu passei no SISU, passei na primeira chamada até, mas aí não tinha dinheiro para vir fazer a

matrícula; minha irmã ainda estava estudando em BH (Belo Horizonte) e meu irmão não tinha se estabelecido por completo. Aí a minha mãe falou assim: ‘É, espera!’. Então, fui fazendo outras coisas até dar pra vir, e agora deu”. Esperou com paciência, mas a chegada a Viçosa reservava-lhe outros desafios. O primeiro, comum a muitos jovens negros, diz respeito à moradia. Morar é um direito de todos, mas um privilégio de poucos. Quando se muda de cidade em busca dos seus sonhos, o lugar para morar é a primeira dificuldade dos jovens negros! Tamanha dificuldade que também é um obstáculo para a própria saída desses sujeitos.

Mas o cotidiano se reinventa, e nós o praticamos de mil maneiras. Sua veterana, uma “mulher preta”, reinventou a maneira de acolher os calouros e recebeu Mariana por um tempo em sua casa. Como ela não fora contemplada com a bolsa moradia no início do ano, morou em uma república durante cinco meses. Para complementar os recursos que sua mãe mandava, começou a fazer faxinas em outras casas e, assim, aumentar a sua renda em Viçosa. Para ser contemplada com as bolsas alimentação e moradia, passou por “um rolê muito estranho”, nas palavras de Mariana. Por ter acessado o ensino superior por meio das cotas, a documentação para os solicitantes passa por um processo diferenciado. Na primeira lista divulgada pelo Serviço de Bolsas da UFV, ela não foi contemplada em nenhuma das modalidades, o que a fez procurar a assistente social por várias vezes até conseguir a bolsa alimentação provisória. O alojamento veio bem depois, apenas em setembro de 2017. Antes disso, a assistente lhe dizia: “O alojamento você com certeza não vai conseguir, pois seu grupo é o 7 e ainda estamos atendendo o grupo 4”. Ao conferir a lista da bolsa alimentação, Mariana surpreende-se ao ver sua matrícula na lista da bolsa moradia também. Assim, ela começa a buscar um quarto nos alojamentos do campus, no meio da Semana Acadêmica de História, evento que ela ajudava a organizar. O quarto para o qual Mariana se mudou era de mais três meninas negras, que cederam as dependências para o preparo do café no evento de Estudantes Negras e Negros da UFV. Preparando o café, ficou sabendo que teria uma vaga em breve e, quando viu seu nome na lista, rapidamente procurou as moradoras desse alojamento, pois desejava muito dividir com elas não somente o quarto, mas os desafios e angústias em ser mulher negra em uma universidade pública:

A gente tem muita coisa em comum, porque a casa é só de meninas negras, aí a gente conversa muito sobre isso, e as questões afetivas. Tem muita coisa em comum comigo e com a Carol, de vivências de mulher

negra que incomoda a ela e me incomoda. É um fortalecimento muito grande, quando a gente está pirando a gente chega em casa e dá uma sensação muito boa.

A relação com o curso de História também precisou ser reinventada. Toda a romantização construída pelo curso e pelas Ciências Humanas foi repensada quando descobre quão elitista é o seu curso:

Ai, meu Deus, História é tão elite. Na minha sala todo mundo estudou em escola particular, todo mundo fez cursinho para estar ali. Não me enxergava pelo fato de eu ter que trabalhar; na minha sala tem uma galera que é rica... A faculdade era uma realidade muito longe, sou muito sortuda porque toda vez que eu tento eu passo, e chego aqui todo esse imaginário cai. Não é esse universo todo perfeito.

A aproximação de Mariana com as temáticas raciais aconteceu antes mesmo de sua entrada na Universidade. Na Pastoral da Juventude, conheceu um movimento progressista da Igreja Católica com algumas pautas sociais, como as questões de gênero e raça. “Foi um espaço muito grande, tanto de acolhida nesse sentido de autoafirmação como de aprendizado, dessa parte da saída do ensino médio até chegar aqui na universidade. Foram quatro a cinco anos muito fortes neste trabalho”. Seu primeiro contato com o NEAB foi permeado de saudosismo da PJR. A roda de poesia realizada pelo grupo teve o espaço organizado de uma forma parecida com a PJR, mandalas de livros, chitas e vários objetos no chão. Encontrou no NEAB o ponto de continuidade para prosseguir nas reflexões e lutas sobre as questões raciais.

Segue compondo saberes sobre raça e racismo no dia a dia da Universidade. Participa do NEAB e da Comissão Organizadora da Semana Acadêmica de História. Com a chegada de um professor de História da África tem ouvido mais a temática dentro da disciplina Tópicos de História e Cultura Afro-Brasileira. “Por causa desta disciplina, a gente teve uma discussão muito vasta no início deste semestre. Mas fica muito dentro disso, quem participa da disciplina tem essa discussão, em outros eventos do curso não tem isso”.

Saber ser uma mulher negra não foi uma descoberta que aconteceu na Universidade, como para muitas outras mulheres negras:

Eu sempre tive consciência de que eu sou uma mulher negra, mas eu ser gorda sempre foi muito mais nítido pra mim, então eu não entendia que as coisas se relacionam com isso. Quando eu acordo de manhã, eu não acordo pensando que eu sou uma mulher negra, eu acordo pensando o que eu vou comer no café. É a sociedade que olha pra mim e me lembra que eu sou uma mulher negra o tempo todo. E eu fiquei pensando muito nisso,

a gente é só uma pessoa, mas o tempo todo alguém olha pra gente e fala: “Não! Você não é uma pessoa, você é uma pessoa negra. É diferente!”. É nestes debates, tanto na PJ, quanto na Universidade que eu comecei a perceber o que ser uma mulher negra implica. Eu nunca tive dúvidas assim: “Ah!, eu sou parda, o que eu marco?”. Isso foi muito claro pra mim, mas o que isso significava foi mais tarde que eu pude perceber.

Mais tarde, mas ainda cedo, Mariana produz, a partir das experiências marcadas em seu corpo, uma definição para a pergunta que só fiz a ela – o que é ser uma mulher negra? Com a voz firme, e uma segurança esboçada do começo ao fim de nossa conversa, ela diz: “É mesmo nas horas que a gente precisa e quer ser frágil a gente continuar sendo forte, porque, às vezes, você só quer chorar e desistir de tudo, mas você não tem este espaço. Se eu não fizer duas vezes melhor, se não lutar duas vezes mais...”. Suas últimas palavras me ensinaram o que é ser uma mulher negra: “É CONTINUAR SENDO FORTE!”.

8.1. Feminismos negros: tramando lutas e conquistas

Para Mariana “continuar sendo forte” não é uma ação, algo que é necessário ser feito todos os dias. Transcende a dimensão do verbo, tornando-se a expressão quase um substantivo, adjetivo talvez algo que dá sentido à existência da(s) mulher(es). As últimas palavras de Mariana me fazem lembrar de todas as histórias narradas, (re)inventadas até aqui. Sua vida trama-se em outras vidas de mulheres negras que se cruzam no cotidiano. O que ela conta vai ao encontro das lutas travadas pelos movimentos feministas negros. Sua narrativa fala da luta das mulheres negras para criar os filhos, muitas vezes sozinhas; o desejo da mãe de ver o destino das filhas e filhos ser transformado pela educação; a não aceitação do corpo da mulher negra em todos os espaços; a interseccionalidade das opressões quando raça e sobrepeso se cruzam; desafios de mobilidade para a população negra, o que implica diretamente suas formações em universidades longe de suas cidades natais; invisibilidade acadêmica; mercado de trabalho; e outras pautas trazidas com força pelos movimentos feministas negros.

Ao revisitarmos o movimento feminista e suas ondas, podemos perceber a limitação desse movimento no que se refere à vida das mulheres negras e suas pautas. É Sueli Carneiro (2003) quem nos ajuda a compreender as restrições do feminismo hegemônico, apresentado nas narrativas históricas do movimento feminista. Para essa autora, é necessário enegrecermos o feminismo, e podemos

começar a fazê-lo a partir de algumas reflexões simples e profundas trazidas pela autora em seu artigo “Enegrecendo o Feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero”. Ela diz:

Quando falamos do mito da fragilidade feminina que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? Nós mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Quando falamos em romper com o mito da rainha do lar, da musa idolatrada dos poetas, de que mulheres estamos falando? As mulheres negras fazem parte de um contingente de mulheres que não são rainhas de nada, que são retratadas como antimusas da sociedade brasileira, porque o modelo estético de mulher é a mulher branca [...] Fazemos parte de um contingente de mulheres para as quais os anúncios de emprego destacam a frase: “Exige-se boa aparência” (CARNEIRO, 2003, p. 51).

A resistência a essas múltiplas formas de violência coloca as mulheres negras em outro lugar nas pautas dos movimentos feministas. Isso porque as fabricações por elas produzidas nos cotidianos escravocratas não as autorizavam ocupar um lugar menor do que o homem negro. Segundo Frazier (1992), “nem a necessidade econômica, nem a tradição incutiram [na mulher negra] o espírito de subordinação à autoridade masculina” (FRAZIER, 1992, p. 102). Entre mulheres e homens escravizados pelo sistema econômico das Américas não havia divisão sexual do trabalho, como se observa nas lutas dos primeiros movimentos feministas brancos, por isso poucas ou nenhuma pauta dos movimentos feministas hegemônicos atravessavam a vida das mulheres negras. Enquanto as mulheres brancas lutavam pelo direito de exercer outras funções para além dos trabalhos domésticos e sair da condição de “rainhas do lar”, as mulheres negras lutavam pela valorização desta categoria de trabalho, visto que a herança da escravidão ainda as tem como “escravas do lar”, daí o difícil reconhecimento e valorização desta profissão, tanto no campo financeiro quanto no campo dos direitos. No artigo “Mulheres Negras: moldando a teoria feminista”, Bell Hooks aponta como Betty Friedman desconsidera a condição das mulheres negras ao pautar “o problema que não tem nome”, que:

Se refere à situação de um seleto grupo de mulheres brancas, casadas, com formação universitária, de classe média e alta. Ela não falou das necessidades das mulheres sem homem, sem filhos, sem lar, ignorou a existência de todas as mulheres não brancas e das brancas pobres, e não disse aos leitores se era mais gratificante ser empregada, babá, operária, secretária ou uma prostituta do que ser dona de casa da classe abastada (HOOKS, 2015, p. 194).

O que Hooks (2015) tenta dizer é que os problemas que atingiam as mulheres brancas e burguesas norte-americanas mereciam, sim, atenção, todavia não poderiam ser considerados os mais importantes e urgentes a serem solucionados, visto que havia um contingente de mulheres negras e brancas pobres “preocupadas com a sobrevivência econômica, a discriminação étnica e racial etc.” (HOOKS, 2015, p. 194). Essa mesma autora nos lembra do caráter racista de diversos textos de feministas brancas que reforçam a superioridade branca e negam que seja possível para as mulheres transitarem, politicamente, entre as fronteiras de raça e etnia.

Para Brown (1974), talvez faltasse às mulheres brancas a consciência de classe transcendente à ideia de consciência de classe trazida por Marx, por isso é preciso conhecer os entrecruzamentos das categorias raça e classe na luta contra o racismo. Segundo essa autora:

Classe é muito mais do que a definição de Marx sobre a relação com os meios de produção. Classe envolve o comportamento que adotamos, nossos pressupostos básicos sobre a vida. Nossa experiência (determinada por nossa classe) valida esses pressupostos, a forma como somos ensinados a nos comportar, o que esperamos de nós mesmos e dos outros, nosso conceito de futuro, como entendemos os problemas e os resolvemos, como nos sentimos, pensamos, agimos. São esses padrões de comportamento que as mulheres de classe média resistem a reconhecer, embora possam estar perfeitamente dispostas a aceitar a classe em termos marxistas, um truque hábil que ajuda a evitar lidar de verdade com o comportamento de classe e mudar esse comportamento nelas mesmas. São esses padrões de comportamento que devem ser reconhecidos, compreendidos e alterados (p. 15).

Segundo Hooks (2015, p. 197), raramente as diferenças observadas “no *status* social, no estilo de vida e qualidade de vida” são transcendidas, no que se refere às vivências das mulheres geradas pelas categorias raça e classe. Transcender essas fronteiras exige perceber como as teorias feministas podem ser cooptadas pelo pensamento do individualismo liberal que impõe limites às reflexões coletivas e de classe, o que exige “começar pela introdução de uma perspectiva feminista diferente – uma nova teoria” (HOOKS, 2015, p. 201). É essa perspectiva diferente que a luta das mulheres negras tenta trazer para os movimentos feministas, uma vez que elas apontam que não é somente a categoria gênero “o único determinante do destino das mulheres” (HOOKS, 2015, p. 207). Para essa autora:

Nós, mulheres negras sem qualquer “outro” institucionalizado que possamos discriminar, explorar ou oprimir, muitas vezes temos uma experiência de vida que desafia diretamente a estrutura social sexista, classista e racista vigente, e a ideologia concomitante a ela. Essa

experiência pode moldar nossa consciência de tal maneira que nossa visão de mundo seja diferente da de quem tem um grau de privilégio (mesmo que relativo, dentro do sistema existente). É essencial para a continuação da luta feminista que as mulheres negras reconheçam o ponto de vista especial que a nossa marginalidade nos dá e façam uso dessa perspectiva para criticar a hegemonia racista, classista e sexista dominante e vislumbrar e criar uma contra hegemonia. Estou sugerindo que temos um papel central a desempenhar na construção da teoria feminista e uma contribuição a oferecer que é única e valiosa. A formação de uma teoria e uma práxis feministas libertadoras é de responsabilidade coletiva, uma responsabilidade que deve ser compartilhada. Apesar de criticar aspectos do movimento feminista como o conhecemos até agora – crítica que às vezes é dura e implacável – eu o faço não em uma tentativa de diminuir a luta feminista, mas de enriquecer, de compartilhar o trabalho de construção de uma ideologia libertadora e de um movimento libertador (p. 208).

Segundo Ribeiro (2017), o feminismo negro, em suas diversas formas de expressão, busca a não hierarquização das opressões, mas desinvisibilizá-las, ou seja, categorias como classe, gênero e raça são igualmente estruturantes e opressoras. A luta do movimento negro então “é justamente romper com a cisão criada numa sociedade desigual” (*Op. Cit.*, p. 16). Para isso, é necessário acompanhar o lugar de fala dos diferentes sujeitos que rompem o silêncio histórico de nossa sociedade, a exemplo das mulheres negras. Todavia, esse exercício se faz com ainda mais dificuldades quando “há a tentativa de deslegitimação da produção intelectual de mulheres negras e/ou latinas ou que propõem a descolonização do pensamento” (*Ibidem*, p. 16).

Essa deslegitimação e silenciamento das intelectuais negras podem ser observados analisando as narrativas que constroem a história do feminismo, no que hoje conhecemos como ondas. Segundo Ribeiro (2017), é na terceira onda do feminismo que a “universalização da categoria mulher” será questionada, por diversas autoras feministas, entre elas Judith Butler. Todavia, essa discussão já estava dada, ainda no século XIX, quando Sojourner Truth profere o seu discurso “E eu não sou uma mulher?”, na Convenção dos Direitos da Mulher em Ohio (Estados Unidos). Truth (1851) diz:

Muito bem crianças, onde há muita algazarra alguma coisa está fora da ordem. Eu acho que com essa mistura de negros do Sul e mulheres do Norte, todo mundo falando sobre direitos, o homem branco vai entrar na linha rapidinho. Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a

colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher?

Bem antes do nascimento de Judith Butler, a categoria mulher, como algo hegemônico e único, já estava sendo percebida e questionada por mulheres negras. Todavia, a invisibilidade dessas mulheres e o silenciamento de suas vozes na história não nos têm permitido (re)conhecer a ação das mulheres negras na formação dos feminismos hoje inventados. Intelectuais negras como Audre Lorde e Bell Hooks também já estavam presentes com suas obras transgressoras na segunda onda do feminismo, “apesar de ambas não serem caracterizadas por esse tipo de reivindicação pela perspectiva dominante” (RIBEIRO, 2017, p. 24).

Quando mulheres negras trazem para a cena pública suas lutas históricas, mesmo diante de tantas estratégias silenciadoras, elas estão produzindo outros feminismos. É o que faz Lélia Gonzalez ao criticar a classificação hierárquica dos saberes em nossa sociedade, sendo esta um “produto da classificação racial da população” (*Op. Cit.*, p. 26). Esses outros feminismos, fabricados por Gonzalez (1984), apontam que “somente basear as análises do capitalismo patriarcal não dava conta de responder às situações de mulheres negras e indígenas da América Latina, pois, para essa autora, faltava incluir outro tipo de discriminação tão grave quanto as outras citadas, a opressão de caráter racial” (*Ibidem*, p. 27). As mulheres negras fabricam outros feminismos intelectualizantes ao apresentarem a potência científica de suas produções. Cientes de suas (re)existências intelectuais, elas se autorizam, assim, a se reconhecerem, pois bem sabem que a valorização de suas produções no campo da academia ainda está por ser capitalizada, como aponta Certeau (1998). Adentrar o universo acadêmico e os debates científicos ainda é feito pela população negra de forma tática. Reinventam astúcias cotidianas, aliando pensamento e prática para que possam ser ouvidas e lidas, em ambientes historicamente fechados a elas. As mulheres negras intelectuais precisam ainda lutar pela desconstrução do imaginário social que as ligam ao corpo e não à mente. É Bell Hooks quem traz esta ideia, e sobre isso Ribeiro diz:

Em *Intelectuais Negras*, Bell Hooks fala sobre o quanto as mulheres negras foram construídas ligadas ao corpo e não ao pensar, em um contexto racista. A pensadora afirma que a combinação entre racismo e sexismo implica em sermos vistas como intrusas por pessoas de mentalidade estreita. Ultrapassando essa fronteira, Bell Hooks se define como uma intelectual, aquela que une pensamento à prática, para entender sua realidade concreta. Pensamento e prática aqui não são realidades dicotômicas, ao contrário, são dialéticas, conversam entre si (RIBEIRO, 2017, p. 30).

Quando Bell Hooks se define enquanto uma intelectual negra, o movimento provocado é de fortalecimento de toda a classe de mulheres produtoras de saberes que a ciência hegemônica insiste em diminuir e silenciar. Assim, “definir-se é um *status* importante de fortalecimento e de demarcar possibilidades de transcendência da norma colonizadora” (RIBEIRO, 2017, p. 46). Sobre isso, Collins (2016) destaca:

A insistência de mulheres negras auto definirem-se, auto avaliarem-se e a necessidade de uma análise centrada na mulher negra é significativa por duas razões: em primeiro lugar, definir e valorizar a consciência do próprio ponto de vista auto definido frente a imagens que promovem uma auto definição sob a forma de “outro” objetificado é uma forma importante de resistir à desumanização essencial aos sistemas de dominação (COLLINS, 2016, p. 105).

Para Sebastião (2010), o feminismo negro trata de mulheres negras disputando projetos, por isso se configura “um movimento político, intelectual e de construção teórica de mulheres negras que estão envolvidas no combate às desigualdades para promover uma mudança social de fato” (RIBEIRO, 2017, p. 50). Na disputa de projetos, é necessário reconhecer que “o elemento representativo das experiências das diferentes formas de ser mulher estaria assentado no entrecruzamento entre gênero, raça, classe, geração, sem predominância de algum elemento sobre o outro” (SOTERO, 2013, p. 36).

No Brasil, os movimentos feministas de mulheres negras iniciam-se a partir de uma dinâmica semelhante à de outros países. A pauta dos movimentos feministas, em geral, não colocava a questão racial como categoria de subordinação das mulheres. Os debates giravam em torno das categorias gênero e classe, o que por si só não contempla as questões que atravessam as vidas das mulheres negras. Assim, é necessário denunciar a ausência desse debate em tais movimentos, e anunciar maneiras de enfrentar a questão racial no mesmo patamar que se enfrentam as questões de gênero e classe, uma vez que a raça é estruturante das desigualdades sociais em nosso meio. Para entender como o movimento feminista negro se

desenvolve no Brasil, Kia Lilly Caldwell, em seu artigo “Fronteiras da Diferença: raça e mulher no Brasil”, analisa como “os estudos feministas sobre mulheres não brancas dos Estados Unidos, Inglaterra e Canadá têm repercutido no Brasil” (CALDWELL, 2000, p. 1). Para essa autora:

Desde o final dos anos 70, mulheres não brancas na Inglaterra, no Canadá e nos Estados Unidos desafiaram modelos unitários de gênero e exigiram noções sobre o "ser mulher" que levassem em conta raça, etnia, classe e sexualidade. A terceira fase do feminismo, nas décadas de 80 e 90, desafiou os paradigmas unitários de gênero desenvolvidos por feministas brancas de classe média nos anos 60 e 70 [...] O desencanto com modelos e discursos que estavam sendo desenvolvidos por feministas brancas de classe média levaram as não brancas a usar suas próprias experiências de exclusão e discriminação para desenvolver suas próprias formas de conceituar o gênero e o feminismo (CALDWELL, 2000, p. 2).

Sobre as produções acadêmicas que relacionam gênero e raça, a autora afirma que “na maioria dos estudos sobre mulheres no Brasil” há ausência da categoria raça e completa dizendo que “a falta de pesquisa integrada sobre raça e gênero significa que as experiências de vida das mulheres negras raramente são examinadas” (CALDWELL, 2000, p. 5). Os livros “O Lugar da Mulher”, de Lélia Gonzáles (1982); e “Mulher Negra”, de Sueli Carneiro e Thereza Santos (1985), são importantes obras do feminismo negro no Brasil. O primeiro apresenta a tríade opressora sobre a vida das mulheres, composta por raça, gênero e classe. O segundo traz ampla análise estatística da situação da mulher negra no Brasil, especialmente no que se refere a trabalho e educação. Para Carneiro e Santos (1985, p. 41), a "variável de cor deveria se introduzir como componente indispensável na configuração efetiva do Movimento Feminista Brasileiro". Mas, ao enfrentarem resistência das feministas brancas em incorporar essa variável em suas pesquisas, foram necessárias, então, as feministas negras sobreporem a categoria raça em detrimento da categoria gênero, uma vez que “a opressão da mulher negra na nossa sociedade não advém originalmente de diferenças biológicas e, sim, raciais” (CARNEIRO; SANTOS, 1985, p. 41).

Temas como controle da natalidade, saúde reprodutiva, trabalho doméstico eram pautados pelas feministas negras no Brasil desde a década de 1980, assim como o privilégio branco já era percebido pelas mulheres negras, especialmente na construção de suas identidades. Para Caldwell (2000, p. 13):

O *status* privilegiado do branco na sociedade brasileira também tem sido fundamental para a construção da identidade feminina no país. Desde a era colonial, as mulheres foram diferenciadas por práticas patriarcais que associaram matrimônio a mulheres brancas e relações sexuais mais ilícitas a não brancas. Enquanto as brancas eram designadas para o reino de sexualidade legítima e honrada, nos papéis de esposas e mães, mulheres africanas escravizadas, e depois as mulatas, eram associadas a práticas sexuais ilegítimas e desonrosas. Em grande parte por causa de sua relação privilegiada com o patriarcado e a hegemonia racial, mulheres brancas se tornaram o ponto de referência para construções idealizadas de mulher e de identidade feminina no Brasil.

Reconhecer a ação interseccional das categorias raça, classe e gênero sobre a vida das mulheres negras nos faz perceber os pontos de encontros nas tramas de suas narrativas e nas redes rizomáticas que cruzam as suas histórias. As mulheres negras já estavam conscientes dessas forças, agindo estrategicamente em suas histórias de vida desde o período escravocrata, mas os silenciamentos a elas impostos não nos permitiram ouvir suas vozes inventivas. É o movimento feminista negro quem vem rompendo com a barreira do silêncio e da invisibilidade e trazendo para a cena as mulheres negras que contribuíram, e ainda contribuem muito, nas lutas de todas as mulheres.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS – RESISTIR: A QUE SERÁ QUE SE DESTINA?

A ESSAS E TANTAS OUTRAS...

*Essas que se embrenharam mata adentro e se negaram
aos colonizadores
e as que colaboraram com eles,
Essas que embarcaram ainda crianças
e as que ultrapassaram os limites da chegada,
Essas que levaram chibatadas e marcas de ferro quente
e as que se revoltaram e fundaram quilombos,
Essas que vieram embaladas por sonhos
e as que atravessaram nos porões da escuridão,
Essas que geraram filhas e filhos
e as que nunca pariram,
Essas que acenderam todas as espécies de velas
e as que arderam nas fogueiras,
Essas que lutaram com armas
e as que combateram sem elas,
Essas que cantaram, dançaram, pintaram e bordaram
E as que só criaram empecilhos,
Essas que escreveram e traduziram seus sentimentos
e as que nem mesmo assinavam o nome,
Essas que clamaram por conhecimento e escolas
e as que derrubaram os muros com os dedos,
Essas que trabalharam nos escritórios e fábricas
e as que empunharam as enxadas nos campos,
Essas que ocuparam ruas e praças
e as que ficaram em casa,
Essas que quiseram se tornar cidadãs
e as que imaginaram todas votando,
Essas que assumiram os lugares até então proibidos
e as que elegeram as outras,
Essas que cuidaram e trataram dos diferentes males
e as que adoeceram por eles,
Essas que alimentaram e aplacaram os vários tipos de
fome
e aquelas que arrumaram a mesa,
Essas que atenderam, datilografaram e secretariaram
e aquelas que lavaram e passaram sem conseguir
atenção,
Essas que se doutoraram e ensinaram
e as que aprenderam com a vida,
Essas que nadaram, correram e pularam*

*e as que sustentaram a partida,
Essas que não se comportaram bem e amaram de todas
as maneiras
e as que fizeram sem pedir licença,
Essas que desafinaram o coro do destino
e as que com isso abriram as alas e as asas,
Essas que ficaram de fora
e aquelas que ainda virão,
Essas e tantas outras que existiram dentro da gente
E as que viveram por nós.*

(Fernanda Pompeu/Érico Vital Brazil/Schuma
Schumacher)

Teço as últimas páginas deste trabalho. Ao longo desta caminhada, recebi muitos conselhos, sábias palavras de professores, colegas e mulheres negras que me ajudaram a compor tudo que aqui coloquei. Trouxe para este trabalho diferentes conhecimentos produzidos sobre a temática, leituras de diversos sujeitos que se dedicaram, e ainda se dedicam, à questão racial no Brasil e em outros países. Apesar das muitas leituras sobre o tema, de muitas informações a serem selecionadas cirurgicamente para possibilitar o diálogo com as narrativas das mulheres negras, desejei trazer para este trabalho outros fios que pudessem tecê-los. Desejei trazer aqui, e até aqui, as vozes das mulheres negras que falaram comigo desde o dia em que a temática racial me atravessou, a quase 10 anos atrás. Desejei trazer suas narrativas, tentando, de forma muito modesta, literaturizá-las. Tentei trazer para este trabalho, e penso que o fiz de forma bastante contida, todas as emoções vivenciadas ao longo desta trajetória, a qual se estende para a minha própria trajetória de vida.

Para Jorge Larrosa (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Tentei trazer para este trabalho essa experiência de aprendizado. Este trabalho, academicamente, me concederá o título de Mestre em Educação, mas talvez não encontre palavras para expressar o que me foi concedido pela vida, e para a vida, cruzar essas histórias e tecê-las junto com a minha própria história pessoal e acadêmica.

Espero que estas últimas páginas tragam os saberes construídos ao longo desta pesquisa e, se forem novos saberes, em júbilo estarão a ciência e os seus cânones. Mas nem sempre as pesquisas poderão trazer o ineditismo apregoado pela ciência. Às vezes, e em determinadas temáticas, é comum que seja assim. É preciso repetir o já dito, descobrir aquilo que já foi desvelado, mas que às vezes a própria ciência insiste em silenciar e encobrir, como na música de Beto Guedes, que diz: “a

lição sabemos de cor, só nos resta aprender”. É assim com a história dos negros no Brasil, e com a história das mulheres. O que sinto ter alcançado com este trabalho foi endossar o coro das vozes negras, gritando por meio de suas falas, de suas escritas e de seus corpos que o silêncio não é mais uma opção para o povo negro. O novo desta pesquisa está nas relações étnico-raciais, configurando-se como objeto de pesquisa dentro do Departamento de Educação da UFV, que se abre corajosamente para esta temática, possibilitando, assim, um *corpus* investigativo sobre o tema a partir do interesse de suas/seus estudantes. O novo está nos percursos metodológicos percorridos, que apresentaram não somente os dados quantitativos da UFV, moldando, assim, o perfil racial da Universidade, mas também a importância da afetividade na pesquisa com sujeitos negros, a importância da predisposição da escuta com todo o corpo e as emoções que o atravessam e a potência transformativa nas falas das mulheres negras. Ouvindo-as, percebo as micropolíticas em movimento, e isso sopra esperança ao meu coração.

Os objetivos que me propus perseguir no início desta pesquisa foram por ora alcançados. Esta dissertação me permitiu-me perceber como as composições tecidas no cotidiano das estudantes negras da UFV contribuem para a construção das suas narrativas e influenciam na construção de suas trajetórias pessoais e acadêmicas. Especificamente, a presença de estudantes negras nos cursos de graduação da UFV foi verificada por meio dos dados obtidos no Registro Escolar, permitindo, assim, um perfil racial das estudantes de graduação, podendo identificar a presença das mulheres negras nos cursos da Instituição, bem como aspectos de suas permanências na Instituição. As táticas e estratégias presentes nos processos de escolarização formal da população negra foram conhecidas a partir das produções acadêmicas no campo da História da Educação, com destaque para o pioneirismo da Universidade Federal de São Carlos nessas produções, bem como a importância dos movimentos sociais negros na luta e registro da demanda da população negra por uma educação pública e de qualidade. As trajetórias de escolarização vivenciadas por estudantes negras da UFV foram apresentadas a partir das narrativas dessas mulheres, que desvelaram não apenas um percurso não “linear” em suas histórias, mas também os movimentos cotidianos e invenções produzidas por essas mulheres em seu dia a dia escolar. Por fim, quanto ao objetivo geral traçado nesta pesquisa, ao analisar as narrativas dessas educandas, pude identificar os pontos que tecem uma trama comum

em suas histórias de vida, como poderá ser constatado nas considerações que se seguem.

A história das mulheres negras no Brasil e os seus cotidianos, quase 500 anos após a chegada das primeiras mulheres negras, não é apenas uma história de reprodução de relações sociais de preconceito e discriminação racial e de gênero. São histórias de resistências, de reinvenções múltiplas nesse cotidiano não somente pelo ato criador em si que o dia a dia nos permite, mas por reinventarem e reexistirem na/por sobrevivência um dia de cada vez. As que foram permitidas, ou alcançaram viver o sonho da perpetuação de sua vida por meio das filhas e filhos, inventaram táticas de sobrevivência para os seus, seja protegendo-os de senhores de escravos quando possível, seja lutando por alfabetização para as crianças, seja denunciando a hierarquização dos saberes e das relações, inclusive nos movimentos feministas e de esquerda.

As mulheres negras, ao democratizarem o debate racial, resistem, pois denunciaram o silenciamento de suas vozes e anunciaram, com essas mesmas vozes, a possibilidade de um mundo de justiça e paz. As mulheres negras que aqui se fizeram ouvidas falaram sobre a necessidade da afetividade, empatia e acolhida para com as suas irmãs que ainda não se descobriram enquanto mulheres negras. Ter espaços onde suas histórias podem ser ouvidas com afetuosidade, acolhidas, celebradas e transformadas dia após dia pode ser o ponto de partida para que um rio de emoções deságue sobre os seus cotidianos e faça emergir a força das mulheres negras.

O corpo da mulher negra resiste, e isso não é novo. Seu corpo é de onde sua identidade lhe é retirada, mas também onde é possível se reconstruir em reexistências. Em todas as mulheres negras desta pesquisa, a (re)construção de suas identidades passam pela cabeça, por meio dos seus cabelos e da renovação de suas mentes. Essa reconstrução, iniciada nos cabelos, atravessam as gerações de suas famílias. Nesse processo rememoram os rituais de alisamento protagonizados por suas mães, mas também experimentados por todas as mulheres de suas famílias. A ligação com a mãe transcende a relação uterina. As mulheres negras, em grande parte de suas vidas, estarão ligadas às suas mães nos rituais de alisamento, uma vez que são essas que o iniciam. Quando se começa a pensar as questões raciais a partir do seu próprio corpo, a partir do cabelo, uma mistura de sentimentos invade essas mulheres, desde a rejeição da atitude da mãe, e verbaliza desejar romper com essa

prática quando forem mães até a compreensão que tal atitude também se configura como uma expressão de amor e cuidado de suas mães, tentando protegê-las dos racismos que elas bem sabem que virão.

A entrada das mulheres negras na Universidade é um ato de resistência, e as composições tecidas no cotidiano acadêmico dessas estudantes contribuem para a construção das suas narrativas e influenciam na construção de suas trajetórias pessoais e acadêmicas. Influenciam, pois, a partir do momento que encontram outros corpos de mulheres negras se movimentando nesse espaço, (re)existindo com novas cores, texturas e formas, o que tem sido um diferencial em suas trajetórias e narrativas. É a partir desses encontros que essas mulheres começam a reconstruir os padrões de beleza, nos quais lhes disseram, ao longo da vida, que ser negro é ser feio. É aqui que elas começam a ver as suas belezas e precisam da outra para isso. A outra, na Universidade Federal de Viçosa, tem demonstrado interesse em produzir essas micropolíticas cotidianas, em que as pequenas transformações vão produzindo revoluções gigantescas. Essa é a beleza e potência das relações cotidianas, produzir novos sujeitos e novas narrativas e praticar o cotidiano de outras maneiras.

Na Universidade, elas continuam a vivenciar as relações de preterimento experimentadas em suas trajetórias escolares, mas resistem. E encontram espaços para pensar sobre essa questão e inventar formas de romper com a solidão da mulher negra, seja denunciando-a, seja não aceitando relações de violência em suas relações amorosas, seja construindo outras sexualidades capazes de completá-las não somente enquanto mulheres, mas também enquanto sujeitos negros.

Os encontros na Universidade permitem-nas refletir e produzir sobre suas histórias de vida. Permite ainda capitalizar o debate em espaços institucionalizados, como o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) e o Cursinho Popular do Diretório Central dos Estudantes. Os debates presentes nesses espaços fortalecem as mulheres negras e as munem de um arcabouço teórico negligenciado nas matrizes curriculares dos cursos da UFV, em especial os cursos da área de Humanas e as Licenciaturas. Esse arcabouço teórico é levado para dentro da sala de aula e é acionado quando incipientes debates sobre a questão racial se iniciam. Muitos debates são provocados pelas próprias estudantes, e a discussão é conduzida por elas em um diálogo por vezes horizontal, quando encontram professoras e professores abertos a isso. Todavia, a UFV precisa caminhar algumas léguas para alcançar o trabalho realizado pelo NEAB e o Cursinho Popular do DCE no tocante aos debates

raciais. A contratação de um professor que tratará sobre a temática racial e História da África no curso de História pode ter sido o primeiro passo nessa direção. Todavia, é preciso repensar as políticas raciais ou suas inexistências dentro do campus, o que pode ser verificado no número de professoras(es) negras(os) e servidoras(es) negras(os), número de estudantes e na matriz curricular de seus cursos, omitindo esse debate no programa de suas disciplinas e nas respectivas referências bibliográficas. Quanto a isso, também é preciso resistir!

As políticas de permanência na Universidade, como bolsa moradia e bolsa alimentação, estão atravessadas pelas questões raciais, visto que a maior parte das mulheres que as acessam são negras (pretas e pardas); assim, as políticas raciais a serem construídas ou melhoradas dentro da UFV devem contemplar essas ações de permanência. Ao saber que, em sua maior parte, os sujeitos que acessam esses serviços, em especial as mulheres, são negros, faz-se necessário fortalecer essas políticas, uma vez que os sujeitos negros são os mais vulneráveis no que se refere à permanência no ensino superior, ainda mais em universidades públicas. Ampliar, melhorar e consolidar essas políticas são maneiras de a UFV combater o racismo institucional. É essa categoria que nos faz lançar luz também sobre a participação das mulheres negras em projetos de pesquisa e extensão. Apesar de a Instituição ter como critério o coeficiente de rendimento das/os estudantes, esse critério torna sem efeito a impessoalidade, uma vez que as estudantes que mais acessam são as brancas e nem sempre com os coeficientes mais altos. É necessário aprofundar esse dado para entender melhor o processo de distribuição dessas bolsas e a concorrência inter-racial e, assim, constatar, ou não, o uso do racismo institucional nesse processo.

Como já foi dito, as mulheres negras democratizam seus espaços cotidianos. Isso porque os debates raciais são conduzidos por elas onde quer que estejam e desejam que seja assim além dos muros da Universidade. Nesse sentido, promovem espaços de debate do tema e buscam estimular as reflexões entre as adolescentes negras. Esse exercício reflexivo junto com outros sujeitos é um ato de resistência e tem duplo movimento: o primeiro refere-se à acolhida afetuosa que as participantes desta pesquisa demonstraram ser fundamental no processo de compartilhamento de suas histórias de vida. O segundo movimento é a produção de saberes em constante diálogo entre os textos acadêmicos e literários de autoras negras com suas próprias narrativas. Esse exercício permite pensar a questão dos negros enquanto um ator político, mobilizado em movimentos e lutando pelos direitos de seu grupo identitário.

Permite ainda, e talvez seja este o grande movimento revolucionário, pensar sua própria história, sua trajetória de vida e as narrativas que as constroem. As mulheres negras passam a perceber que suas vidas foram construídas e conduzidas sob as narrativas de outrem, construindo, assim, suas próprias identidades. Quando a questão racial as toca não somente enquanto informação, mas enquanto experiências, outras narrativas passam a ser construídas, por meio das palavras, dos gestos, das roupas, do cabelo... O corpo das mulheres negras participantes desta pesquisa narra um processo de transformação e construção de novas histórias.

Os cotidianos no Ensino Superior têm sido uma extensão do racismo e discriminação sofridos em toda a sua trajetória escolar. Os processos de preterimento e silenciamento também são reproduzidos aqui, com uma diferença. O encontro com o diverso, com os muitos outros corpos negros que aqui transitam, as faz perceber que é possível, necessário e desejável que estejam no espaço acadêmico não somente aprendendo, mas também ensinando outras formas de compor com o mundo e praticar o cotidiano, outras formas de resistir.

Resistir! A que será que se destina? As histórias que se cruzaram neste trabalho mostraram-nos a que se destinam as resistências das tramas de vida das mulheres negras. Resistir destina-se à construção de suas trajetórias a partir de memórias do passado. Resistir destina-se ao caminhar rumo ao futuro, para a construção de novas narrativas de mulheres negras, que já estão sendo tecidas nos cotidianos. Resistir destina-se a produzir outros corpos, outras vozes, outros textos, outros saberes. Porém, é preciso destacar a resistência enquanto um ato político necessário nos momentos em que é preciso travar lutas intensas. Resistir pressupõe que no lado oposto há uma força que também resiste. Tem sido assim na história de vida do povo negro, que aguenta as resistências impostas em seus cotidianos. Aqui cabem as seguintes reflexões: até quando mulheres, homens e crianças negros terão que resistir? Até quando haverá uma força contrária na vida desses sujeitos que lhe imputarão a difícil e dolorosa tarefa de resistir? Quando os corpos negros passarão da resistência para a existência? Arrisco-me a dizer, refletindo à luz dos saberes trazidos pela professora Vanessa Eleutério de Miranda, que é preciso avançarmos da resistência para a afirmação e construirmos com as mulheres negras táticas de se autoafirmarem. É também na afirmação que a força contrária que nega a existência dos corpos negros será cotidianamente vencida.

As existências das mulheres negras e suas afirmações nos movimentam na certeza de que “ali logo em frente, a esperar pela gente, o futuro está²⁶”. Caminhemos rumo a ele, vivendo as experiências que nos tocam, de mãos dadas, **ATÉ QUE TODAS NÓS SEJAMOS LIVRES!**

²⁶ Trecho da música Aquarela, de Toquinho e Maurizio Fabrizio, composta em 1982.

REFERÊNCIAS

ANDREWS, George Reid. O protesto político negro em São Paulo – 1888-1998. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 27-48, dez. 1991.

ARTES, Amélia; RICOLDI, Arlene Martinez. Acesso de negros no ensino superior: o que mudou entre 2000 e 2010. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 158, p. 858-881, 2015.

BARBOSA, Márcio. **Frente negra brasileira** – Depoimentos. São Paulo: Quilombhoje, 1998.

BARCELOS, Luiz Cláudio. “Educação: um quadro de desigualdades raciais”. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 37-69, dez. 1992.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo. **Negrinhos que por ahi andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)**. São Paulo: FEUSP, 2005.

BARROS, S. A. P. **O estado da arte da pesquisa em história da educação da população negra**. Vitória: Virtual Books, 2015.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. A construção do objeto. **Ofício de Sociólogo** – Metodologia da pesquisa na sociologia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 45-72.

BRANDÃO, A. A. P. “Raça, demografia e indicadores sociais”. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). **Relações raciais e educação: novos desafios**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 34-53.

BRANDAO, André Augusto. Rompendo barreiras educacionais: negros no ensino superior. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 163-167, jun. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312004000100011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 nov. 2018.

BRASIL, MEC-INEP; TÉCNICO, INEP. Resumo. Censo da Educação Superior de 2009. **Resumo Técnico**, v. 34, 2010.

BRASIL. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**: análise preliminar dos dados. 4. ed. Brasília: IPEA, 2011. 39 p.

_____. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2011**. Brasília, 2012. 17 p.

BRASIL. **CENSO 2010**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 22 ago. 2019. v. 23, 2010.

BROWN, R. M. "The Last Straw". In: BUNCH, MYRON Nancy (Ed.). **Class and feminism**. Baltimore: Diana Press, 1974. p. 14-23.

CALDWELL, Kia Lilly. Fronteiras da diferença: raça e mulher no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 91, jan. 2000. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11922/11177>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

CARDOSO, F. H. Pronunciamento do Presidente da República na abertura do seminário multiculturalismo e racismo. In: SOUZA, Jessé (Org.). **Multiculturalismo e racismo**: uma comparação Brasil-Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: _____. **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003. v. 49, p. 49-58.

CARRARA, A. A. Estruturas agrárias e capitalismo; contribuição para o estudo da ocupação do solo e da transformação do trabalho na zona da Mata mineira (séculos XVIII e XIX). **Série Estudos**, Mariana, MG, n. 2, 1999.

CASTRO, José Flávio Moraes; SOARES, Thiago Leonardo. Análise das potencialidades socioeconômicas da zona da mata de Minas Gerais (1991-2000): uma proposta metodológica. In: ENCONTRO DE PESQUISADORES DA HISTÓRIA DA ZONA DA MATA MINEIRA, 1., 2010, Rio Pomba, MG. **Anais...** Rio Pomba, MG: IFET, 2010. v. 1, p. 1-17.

.CORSEUIL, C. H.; SANTOS, D. D.; FOGUEL, M. N. **Decisões críticas em idades críticas**: a escolha dos jovens entre estudo e trabalho no Brasil e em outros países da América Latina. Brasília: IPEA, 2001.

CRUZ, Jéssica Thoaldo, MARTINS, Patrícia. Colorismo e embranquecimento na rede: o racismo e a tentativa histórica de apagar a ancestralidade africana. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 31., 2018, Brasília. **Resumos...** Brasília: Universidade Federal de Brasília, 2018. Disponível em: <<https://www.31rba.abant.org.br/arquivo/downloadpublic?>>. Acesso em: 5 jan. 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!: As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 185-195, jan. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010225551997000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 jan. 2018.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

SILVA, Ricardo Duarte Gomes da. Conversando sobre os conteúdos das mídias com jovens no rural: configurações de um espaço pré-político. **Aurora – Revista de Arte, Mídia e Política**, v. 10, n. 28, p. 86-103, 2017.

DELEUZE, Gilles. GUATARRI, Félix. **Mil Platôs**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 98, 2007.

FERREIRA, Dina Maria Martins; CAMINHA, Tibério. Pigmentocracia e a experiência do preterimento na homossexualidade negra. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 18, n. 2, p. 156-174, 2017.

FRAZIER, E. Franklin. The negro family. **A Turbulent Voyage: readings in African American Studies**. [S.l. : s.n.t.], 1992. p. 337-53.

GÓIS, J. B. H. Quando raça conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 743-768, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000300002>. Acesso em: 9 abr. 2015.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. São Paulo: Record, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC: Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

HOOKS, Bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 16, p. 193-210, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA; ESTATÍSTICA. COORDENAÇÃO DE POPULAÇÃO; INDICADORES SOCIAIS. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**, 2017. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

JÚNIOR, J. F.; DAFLON, V. T.; CAMPOS, L. A. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, MG, v. 12, n. 2, p. 399-414, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol12/artigo8vol12-2.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Traços do cotidiano, essa vida de " pouco caso". **Momento-Diálogos em Educação**, v. 26, n. 1, p. 118-142, 2017.

LARROSA, Jorge. Tremores. **Escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LOPES, Eduardo Simonini. O desejo dos anjos. **Educação e Filosofia**, v. 27, n. 54, p. 503-524, 2013.

LÓPEZ, Laura Cecilia. O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 16, p. 121-134, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.

MANGOLD, W. **Gegenstand und methode des gruppendifkussionsverfahrens**. Frankfurt/Main: Ruppendifkussionsverfahrens, 1960.

MANNHEIM, K. **Strukturen des Denkens**. Strukturen des Denkens. Strukturen des Denkens. Frankfurt/M: Suhrkamp, 1980.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos avançados**, v. 18, n. 50, p. 51-66, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Editora Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Reflexões sobre o movimento negro no Brasil, 1938- 1997. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn. **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

NASCIMENTO, Giovana Xavier da Conceição. The Dangers of White Blacks: mulatto culture, class, and eugenic beauty in the post-emancipation (USA, 1900-1920). **Revista Brasileira de História**, v. 35, n. 69, 2015.

NASCIMENTO, Maria. Fala a mulher: a “Fundação Leão XIII” e as favelas. **Quilombo**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 11, 1950a.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. **Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

_____. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas, sobre redes de saberes.** Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

OLIVEIRA, Vanessa Regina Eleutério Miranda de. A questão racial no currículo e no cotidiano da escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003. **Resumos...** [S.l. : s.n.t.], 2003.

OLIVEIRA, Vanessa Regina Eleutério Miranda de. **Currículos e a questão racial nas práticas escolares.** 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

PEREIRA, José Galdino. “Colégio São Benedito – A escola na construção da cidadania”. In: NASCIMENTO, Terezinha Aparecida Quaiotti Ribeiro do et al. **Memórias da educação: Campinas (1850-1960).** Campinas, SP: Editora da Unicamp, Centro de Memória-Unicamp, 1999.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

QUEIROZ, D. M. O ensino superior no Brasil e as ações afirmativas para negros. **Universidade & Sociedade**, Brasília, v. 12, n. 29, 2003.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles dos. Sistema de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios e de poder. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 96, p. 717-737, oct. 2006. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300005&lng=en&nrm=iso>. Access on: 30 oct. 2018. doi.org/10.1590/S0101-73302006000300005.

_____. **O negro na universidade.** Salvador: UFBA, 2002.

_____. **Raça, gênero e educação superior.** Salvador: FAGED/UFBA, 2001.

ROSA, Guimarães. **Grande Sertão: veredas.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** São Paulo: Letramento Editora e Livraria LTDA., 2018.

ROSEMBERG, F.; ANDRADE, L. F. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: a tensão entre raça/etnia e gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 31, p. 419-437, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010483332008000200018&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 9 abr. 2015.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**. Para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Marcelo Loures dos; BARBOSA, Willer Araújo; KOLLN, Manuelli. Programa de extensão TEIA/UFV: formação universitária para uma ecologia de saberes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 4, p. 69-98, dec. 2013.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 99-133.

SILVA, Tatiana Dias. Panorama social da população negra. In: ———. **Igualdade racial no Brasil**: reflexões no ano internacional dos afrodescendentes. Brasília: IPEA, 2013. p. 13-28.

SILVA E SILVA, Tainan et al. O colorismo e suas bases históricas discriminatórias. **Direito UNIFACS – Debate Virtual**, n. 201, 2017.

SOARES, Sergei Suarez Dillon. **O perfil da discriminação no mercado de trabalho**: homens negros, mulheres brancas e mulheres negras. Brasília: IPEA, 2000.

SOUZA, Claudete Alves da Silva et al. **A solidão da mulher negra**: sua subjetividade e seu preterimento pelo homem negro na cidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

SOUSA, Frederico Rafael Gomes de; ASSIS, Amanda Nunes de; SILVA, Vitória Rodrigues da; SOUSA, Aline Maria Barbosa Domício. Feminismo negro e colorismo: estudo interseccional. In: **XII Colóquio Nacional Representações de Gênero e de Sexualidades**. Campina Grande, 2016

SPINK, Peter Kevin. O pesquisador conversador no cotidiano. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 20, p. 70-77, 2008. Especial. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000400010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 maio 2018. doi.org/10.1590/S0102-71822008000400010.

STAMPP, Kenneth Milton. **The peculiar institution**: slavery in the ante-bellum south. New York: Vintage Books, 1956.

STAROBIN, Robert S. **Industrial slavery in the old south**. New York: Oxford University Press, 1970.

TEIXEIRA, Moema De Poli. **Negros na universidade**: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

TEIXEIRA, Romeu do Nascimento. **O vale do rio Doce**. Companhia Vale do Rio Doce, 2002. 157 p.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relumê Dumará, 2003.

WELLER, W. Diferenças e desigualdades na Universidade de Brasília: experiências de jovens negras e suas visões sobre o sistema de cotas. **Política & Sociedade**, Florianópolis, UFSC, v. 6, p. 133-158, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/1264/1205>>. Acesso em: 7 abr. 2015.

_____; SILVEIRA, M. Ações afirmativas no sistema educacional: trajetórias de jovens negras da universidade de Brasília. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16 n. 3, p. 743-768, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000300013>. Acesso em: 9 abr. 2015.

_____. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – COMPOSIÇÃO RACIAL DOS CENTROS DE CIÊNCIAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

Tabela 1A – Distribuição numérica das estudantes dos cursos de graduação do
Centro de Ciências Agrárias, contemplando-se o critério raça/cor

Cursos	Centro	Raça/Cor					
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Negra
Agronegócio	CCA	30	10	24	2	1	34
Agronomia	CCA	184	28	126	5	0	154
Cooperativismo	CCA	17	15	23	3	0	38
Engenharia Agrícola e Ambiental	CCA	30	7	32	1	0	39
Engenharia Florestal	CCA	75	13	51	4	1	64
Zootecnia	CCA	81	15	70	9	2	85
TOTAL		417	73	326	24	4	399

Tabela 2A – Distribuição numérica das estudantes dos cursos de graduação do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, contemplando-se o critério raça/cor

Cursos	Centro	Raça/Cor					
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Negra
Bioquímica	CCB	53	10	51	3	1	61
Ciências Biológicas (Bacharelado)	CCB	70	13	47	3	3	60
Ciências Biológicas (Licenciatura)	CCB	56	9	40	4	0	49
Educação Física (Bacharelado)	CCB	39	15	35	1	0	50
Educação Física (Licenciatura)	CCB	12	4	9	2	0	13
Enfermagem	CCB	92	15	77	5	1	92
Medicina	CCB	86	5	48	0	3	53
Medicina Veterinária	CCB	103	16	80	6	1	96
Nutrição	CCB	98	19	64	4	2	83
TOTAL		511	87	451	28	11	538

Tabela 3A – Distribuição numérica das estudantes dos cursos de graduação do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, contemplando-se o critério raça/cor

Cursos	Centro	Raça/Cor					
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Negra
Arquitetura e Urbanismo	CCE	84	7	46	4	0	53
Ciência da Computação	CCE	11	1	7	0	0	8
Ciência e Tecnologia de Laticínios	CCE	34	6	26	0	0	32
Engenharia Civil	CCE	64	5	35	2	0	40
Engenharia de Agrimensura e Cartográfica	CCE	26	5	17	4	0	22
Engenharia de Alimentos	CCE	111	20	69	4	1	89
Engenharia de Produção	CCE	38	5	30	1	0	35
Engenharia Elétrica	CCE	21	3	10	1	1	13
Engenharia Mecânica	CCE	22	3	16	0	0	19
Engenharia Química	CCE	57	9	35	1	0	44
Física (Bacharelado)	CCE	13	3	7	0	0	10
Licenciatura em Física	CCE	10	1	8	0	0	9
Licenciatura em Matemática	CCE	15	5	15	0	0	20
Licenciatura em Química	CCE	31	10	27	0	0	37
Matemática (Bacharelado)	CCE	20	4	24	1	0	28
Química (Bacharelado)	CCE	54	8	48	7	0	56
TOTAL		557	87	420	25	2	507

Tabela 4A – Distribuição numérica das estudantes dos cursos de graduação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, contemplando-se o critério raça/cor

Cursos	Centro	Raça/Cor					
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Negra
Administração	CCH	52	12	31	2	2	43
Ciências Contábeis	CCH	43	15	27	4	1	42
Ciências Econômicas	CCH	30	10	35	1	0	45
Ciências Sociais (Bacharelado)	CCH	54	22	48	0	1	70
Comunicação Social – Jornalismo	CCH	58	11	20	1	0	31
Dança (Bacharelado)	CCH	37	14	20	1	1	34
Direito	CCH	81	11	57	0	1	68
Economia Doméstica	CCH	9	3	4	2	0	7
Educação do Campo	CCH	22	64	54	1	1	118
Educação Infantil	CCH	53	20	60	2	0	80
Engenharia Ambiental	CCH	60	10	38	2	1	48
Geografia (Bacharelado)	CCH	51	16	30	2	0	46
Letras	CCH	100	18	79	3	0	97
História (Bacharelado)	CCH	49	17	20	4	0	37
Pedagogia	CCH	82	34	80	5	2	114
Secretário Executivo Trilíngue (Português, Francês e Inglês)	CCH	40	13	30	2	0	43
Serviço Social	CCH	39	16	31	3	0	47
TOTAL		860	290	633	35	10	923

APÊNDICE B – ACESSO A POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA

Gráfico 1B – Distribuição percentual das estudantes brancas, pretas e pardas que acessam a Bolsa Alimentação.

Bolsa Alimentação

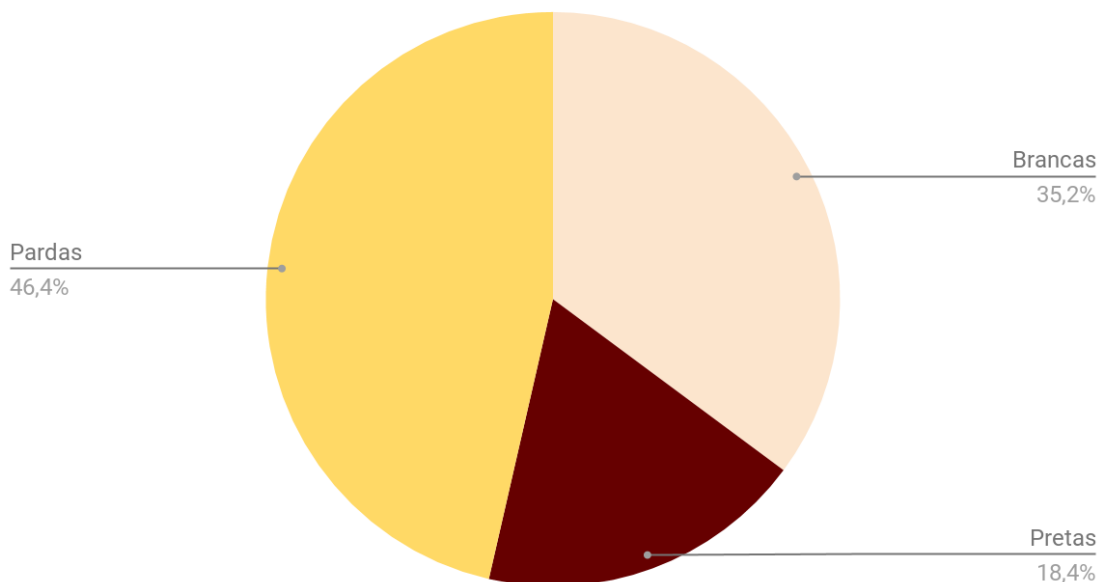
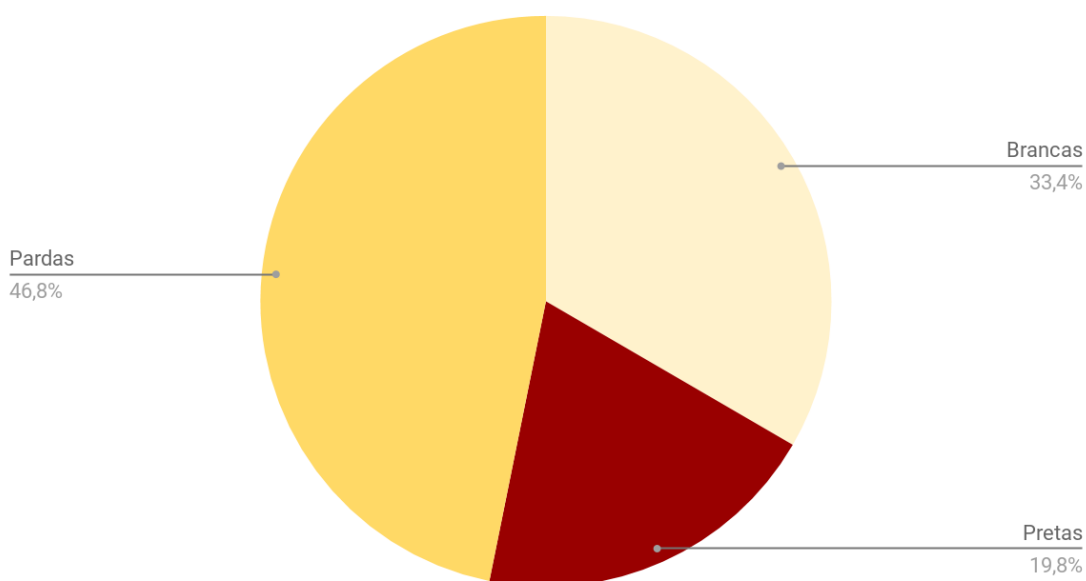


Gráfico 2B – Distribuição percentual das estudantes brancas, pretas e pardas que acessam a Bolsa Moradia.

Bolsa Moradia





APÊNDICE D – FORMULÁRIO ELETRÔNICO PARA PARTICIPAÇÃO NO
GRUPO DE DISCUSSÃO/RIO DA VIDA

Este é um convite para você preencher o formulário: Estudantes Negras na UFV
Por meio deste formulário, você se inscreve na roda de conversa "Estudantes Negras na UFV", que acontece dia 18 de agosto de 2018, das 14 horas às 18 horas, no Departamento de Educação da UFV. A atividade faz parte da pesquisa "HISTÓRIAS CRUZADAS: TRAMAS DE VIDA DE ESTUDANTES NEGRAS GRADUANDAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA", vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa e realizada pela mestrandia Priscila Daniele Ladeira, sob a coordenação da Professora Heloísa Herneck. Ao preencher este formulário, você está indicando o seu interesse em participar deste espaço e em contribuir com a pesquisa, compartilhando o seu cotidiano enquanto estudante negra de graduação da UFV. Sua colaboração na pesquisa ajudará a compreender melhor o cotidiano desta população e poderá servir de base para a elaboração de futuras políticas que contemplem este público.
Outras informações pelo e-mail: mulheresnegrasufv@gmail.com

Nome Completo *

Telefone Celular (com DDD), preferencialmente com WhatsApp *

E-mail *

Curso de Graduação *

Turno do Curso *

- Diurno
- Noturno

Período do curso *

- 1º Período
- 2º Período
- 3º Período
- 4º Período
- 5º Período
- 6º Período

- 7º Período
- 8º Período
- 9º Período
- 10º Período
- Outro

Centro de Ciências ao qual o curso realizado está vinculado *

- Centro de Ciências Agrárias – CCA
- Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCB
- Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas – CCE
- Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCH

Você utilizou o sistema de cotas raciais ou socioeconômicas para ingressar na UFV?

*

- SIM
- NÃO. UTILIZEI A AMPLA CONCORRÊNCIA

Se respondeu sim na resposta anterior, qual modalidade utilizou?

- MODALIDADE 1 – Candidatos que cursaram o Ensino Médio integralmente em escolas públicas brasileiras, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo *per capita*.
- MODALIDADE 2 – Candidatos que cursaram o Ensino Médio integralmente em escolas públicas brasileiras, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo *per capita* e pessoa com deficiência.
- MODALIDADE 3 – Candidatos que cursaram o Ensino Médio integralmente em escolas públicas brasileiras que NÃO se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo *per capita*.
- MODALIDADE 4 – Candidatos que cursaram o Ensino Médio integralmente em escolas públicas brasileiras que NÃO se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo *per capita* e pessoa com deficiência.

- MODALIDADE 5 – Candidatos que cursaram o Ensino Médio integralmente em escolas públicas brasileiras, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, independentemente da renda familiar.
- MODALIDADE 6 – Candidatos que cursaram o Ensino Médio integralmente em escolas públicas brasileiras, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, independentemente da renda familiar e pessoa com deficiência.
- MODALIDADE 7 – Candidatos que cursaram o Ensino Médio integralmente em escolas públicas brasileiras que NÃO se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas, independentemente da renda familiar.
- MODALIDADE 8 – Candidatos que cursaram o Ensino Médio integralmente em escolas públicas brasileiras que NÃO se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas, independentemente da renda familiar e pessoa com deficiência.

Você acessou alguma bolsa por meio do Serviço da Assistência Estudantil?

- SIM
- NÃO

Se respondeu sim à resposta anterior, qual ou quais modalidades de bolsas e serviços?

- Moradia Estudantil
- Serviço Alimentação
- Auxílio Creche

Participa de algum projeto de ensino, pesquisa ou extensão da UFV?

- SIM, COMO VOLUNTÁRIO
- SIM, COMO BOLSISTA
- NÃO

O projeto de que você participa é de ensino, pesquisa ou extensão?

- ENSINO
- PESQUISA
- EXTENSÃO

APÊNDICE E – ROTEIRO DE PERGUNTAS UTILIZADO NO GRUPO DE
DISCUSSÃO – RIO DA VIDA E ENTREVISTAS

- Fale um pouco da sua origem familiar. Cidade, composição, cotidiano.
- Se já não vive com a família, fale sobre como é a experiência fora do contexto familiar.
- Quanto às memórias de infância, fale um pouco da escola, grupos de amigos, atividades celebrativas; por exemplo, festa junina. Quais experiências marcaram você positivamente ou negativamente neste período?
- Compartilhe um pouco das suas memórias da adolescência, grupos de amigos, correntes, “listas”, cadernos, relação com professores e colegas na escola.
- Construção da identidade neste período, relação com os padrões de beleza.
- Na Universidade, como tem sido seu cotidiano? Relação com professores, colegas, espaços, políticas da Universidade desde bolsas permanência até participação em projetos (ensino, pesquisa e extensão).
- A matriz curricular do seu curso contempla as questões étnico-raciais? Com este debate, você se faz presente nas disciplinas? Com você se sente em relação a elas (disciplinas/discussões). Acha necessária a presença deste debate nos espaços institucionais, a começar pela sala de aula?
- Participa, ou já participou, de movimentos ou espaços onde esta temática é pautada?
- Você acha que experiência/composições são diferentes de mulheres brancas? Como você percebe essa diferença? Quando começou a perceber essa diferença?
- Em algum momento, você ressignificou suas composições/experiências enquanto mulher negra? Se sim, como foi isso?
- Gostaria que algo fosse diferente nesta trajetória? O quê?