

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PATRICIA HELENA XAVIER DOS SANTOS

**MULHERES EM MOVIMENTO: TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES
NEGRAS NA UFRGS E O TORNAR-SE MULHER NEGRA**

Porto Alegre – RS

2018

CIP - Catalogação na Publicação

Santos, Patrícia Helena Xavier dos
MULHERES EM MOVIMENTO: TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES
NEGRAS NA UFRGS E O TORNAR-SE MULHER NEGRA / Patrícia
Helena Xavier dos Santos. -- 2018.
144 f.
Orientador: Célia Elizabete Caregnato.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. mulheres negras. 2. educação superior. 3.
socialização. 4. agência. 5. pensamento crítico. I.
Caregnato, Célia Elizabete, orient. II. Título.

PATRICIA HELENA XAVIER DOS SANTOS

**MULHERES EM MOVIMENTO: TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES
NEGRAS NA UFRGS E O TORNAR-SE MULHER NEGRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Célia Elizabete Caregnato
Linha de Pesquisa: Universidade: Teoria e Prática

Porto Alegre – RS

2018

PATRICIA HELENA XAVIER DOS SANTOS

**MULHERES EM MOVIMENTO: TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES
NEGRAS NA UFRGS E O TORNAR-SE MULHER NEGRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 24 de janeiro de 2018.

Profa. Dra. Georgina Helena Lima Nunes – UFPel

Profa. Dra. Luciana Garcia de Mello – UFRGS

Profa. Dra. Magali Mendes de Menezes – UFRGS

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, à minha orientadora Célia Caregnato pela confiança, paciência e conhecimentos compartilhados.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS – técnicos e bolsistas da Secretaria, terceirizados, colegas de aulas e professores.

A todos os meus colegas de grupo de pesquisa, em especial Marta Mariano Alves e Wellington Navarro pelo diálogo, cumplicidade e risadas.

Às Professoras Luciana Garcia de Mello e Magali Mendes de Menezes pela contribuição generosa no momento da qualificação do projeto e por aceitarem participar da banca examinadora.

À Professora Georgina Helena Lima Nunes pela acolhida carinhosa ao convite para compor a banca examinadora e pelas palavras de incentivo.

Aos colegas/amigos/irmãos do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social e demais “DED’S People” pela torcida, apoio e compreensão em todos os momentos: Rita, Daiane, Guta, Débora, Luciane, José Antônio, Ramon, Marga, Vera Neusa, Nora, Tânia, Paulo Sérgio e Eva.

Às transgressoras mulheres negras que generosamente compartilharam suas histórias e que deram vida a esta pesquisa.

Às inspiradoras mulheres negras do Atinuké – Grupo de estudos sobre o pensamento das mulheres negras.

À corrente de trabalhadores da Tenda de Umbanda Luz da Aruanda pela amizade e oportunidade de crescimento através da fé, doação e convivência.

À Susana Monni e Luciano Agne pela presença, amizade, apoio incondicional, escuta e troca de ideias.

Laroyê Seu Lodo. Mojubá!

*Para Maria Helena, Ana Paula,
Sebastian e Sara com amor.*

Vozes-mulheres

*A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.*

*A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.*

*A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.*

*A minha voz ainda
ecoou versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.*

*A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.*

*A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.*

O ontem – o hoje – o agora.

*Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.*

Conceição Evaristo

RESUMO

Esta dissertação analisa como a socialização acadêmica afirma e reafirma o pensamento e agência das mulheres negras a partir das trajetórias de nove estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul egressas. ou em fase de conclusão do curso. A partir de uma contextualização, onde buscou-se apresentar as contribuições de intelectuais e militantes negras para a constituição de um pensamento crítico nominado pensamento das mulheres negras e um breve histórico do movimento das mulheres negras, a pesquisa trouxe alguns dados sobre a inserção crescente das mulheres negras no ensino superior e mais especificamente na UFRGS no período de 2004 a 2014, bem como as questões relacionadas a sua socialização, agência e crítica num ambiente considerado elitista, utilizando como recursos teóricos e metodológicos a sociologia das ausências e das emergências, de Boaventura Sousa Santos e a sociologia em escala individual de Bernard Lahire.

Palavras-chave: Mulheres negras; educação superior; trajetórias; socialização; agência; pensamento crítico.

ABSTRACT

This dissertation analyzes how academic socialization influences, affirms or reaffirms black women's thinking and agency based on the trajectories of nine students from the Universidade Federal do Rio Grande do Sul, who are already in the final stages of their graduate programs. From a contextualization that aimed at presenting the contributions of black intellectuals and militants to the constitution of the critical thinking referred to as "black women's thought", and a brief history of the black women's movement, the research brought some data about the increasing insertion of black women in higher education and more specifically in UFRGS from 2004 to 2014, as well as questions related to their socialization, agency and criticism in an environment considered elitist, using as theoretical and methodological resources the sociology of absences and emergences, by Boaventura Sousa Santos and Bernard Lahire's sociology on an individual scale.

Keywords: Black women; higher education; trajectories; socialization; agency; critical thinking.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAF – Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CHIST – Centro dos Estudantes de História
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COMGRAD – Comissão de Graduação
COPERSE – Comissão Permanente de Seleção
DAD – Departamento de Arte Dramática
DCE – Diretório Central de Estudantes
DEDS – Departamento de Educação e Desenvolvimento Social
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ESEFID – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança
FAPA – Faculdade Porto-Alegrense
FABICO – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação
FACED – Faculdade de Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Educação Superior
IFCH – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
LHISTE – Laboratório de Ensino de História
MEC – Ministério da Educação
PAG – Programa de Apoio à Graduação
PRAE – Pró-Reitoria de Assistência Estudantil
PROREXT – Pró-Reitoria de Extensão
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RU – Restaurante Universitário
SAE – Secretaria de Assuntos Estudantis
UFCSPA – Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Distribuição de mulheres nos cursos por cor	86
---	----

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Roteiro com temas de apoio a entrevista	90
Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	91
Apêndice 3 – Trajetórias das entrevistadas	93

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Taxa bruta de escolarização no ensino superior por cor e sexo	39
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sujeitas da pesquisa	52
Quadro 2 – Identidade: construção social e experiências vividas (intersecções)	62
Quadro 3 – Agência e crítica	65
Quadro 4 – Contexto institucional: percepções negativas e ausências	67
Quadro 5 – Contexto institucional: percepções positivas e emergências.....	69
Quadro – Disposições individuais: processos de socialização	72

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxa líquida de escolarização, por sexo, cor e nível de ensino	37
Tabela 2 – Número de Ingressos por Processo Seletivo, Matrículas e Concluintes em Cursos de Graduação Presencial por Sexo.....	37
Tabela 3 – Distribuição de estudantes selecionados segundo gênero	41
Tabela 4 – Distribuição de estudantes segundo cor e gênero no período	42
Tabela 5 – Distribuição percentual de mulheres estudantes em relação ao total de ingressantes segundo cor 2004-2014	42

SUMÁRIO

1. Introdução	12
2. Sobre passos que vêm de longe, caminhos conquistados e distâncias ainda a percorrer	19
2.1. Considerações sobre o caminho	19
2.2. Pensamento das mulheres negras	28
3. Sobre lugares imaginados: a Universidade como lócus da pesquisa e as mulheres negras em movimento	35
3.1. Em movimento pelo direito à Educação	35
3.2. Mulheres negras na UFRGS	40
3.3. A UFRGS: espaço acadêmico sob a perspectiva da sociologia das ausências e das emergências	43
4. Trajetórias de estudantes negras na UFRGS e o “tornar-se mulher negra”	49
4.1. A vida não cabe em uma teoria: sobre escolhas metodológicas e categorias de análise	53
4.2. Das trajetórias e descobertas	59
5. Considerações Finais	75
Referências	79

1. Introdução

Nas últimas décadas, observamos, através do processo de expansão da educação superior e, sobretudo, das políticas de ações afirmativas, um aumento no acesso de mulheres negras na universidade. Elas constituem hoje um quarto da população brasileira – uma população em que cinquenta e três por cento de sua totalidade se autodeclara como negra – e têm sido tema de debates e reflexões, tanto no âmbito das redes e movimentos sociais quanto na academia, em vista de sua participação nas transformações operadas na sociedade. Entre os tópicos, está sua maior inserção no meio acadêmico, movimentando uma potente produção de conhecimento. A despeito dessa condição, observa-se a partir de dados do Ipea, que dentre os demais segmentos da população, as mulheres negras constituem o grupo que apresenta as maiores distâncias em termos de desigualdade social em relação a homens e mulheres brancos¹.

Se por um lado, as mulheres negras têm sido *tema*, por outro, têm sido *vida* naquilo que Guerreiro Ramos, ao discorrer sobre o caráter indefinível da pessoa humana e, assim, da própria pessoa negra, como ser dinâmico e indecifrável, questionou no pensamento dominante que insistia em objetificar o negro, distinguindo as categorias negro-vida e negro-tema:

Há o tema do negro e há a vida do negro. Como tema, o negro tem sido, entre nós, objeto de escarpelação perpetrada por literatos e pelos chamados “antropólogos” e “sociólogos”. Como vida ou realidade efetiva, o negro vem assumindo o seu destino, vem se fazendo a si próprio, segundo lhe têm permitido as condições particulares da sociedade brasileira. Mas uma coisa é o negro-tema; outra, o negro-vida. O negro-tema é uma coisa examinada, olhada, vista, ora como ser mumificado, ora como ser curioso, ou de qualquer modo como um risco, um traço da realidade nacional que chama a atenção. O negro-vida é, entretanto, algo que não se deixa imobilizar; é despistador, profético, multiforme, do qual, na verdade, não se pode dar versão definitiva, pois é hoje o que não era ontem e será amanhã o que não é hoje (RAMOS, 1955, p. 215).

A *agência* da pessoa negra expressada cada vez mais em sua autoconsciência e insatisfação em ser definida, manipulada e limitada de fora e, em especial da mulher negra, se destaca na observação de Carneiro (2003), de que as mulheres encontraram

¹ Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. IPEA: 2013

seu caminho de autodeterminação política e têm soltado suas vozes na briga por espaço e representação. A temática feminina foi a que mais cresceu no país e a questão racial tem-se inserido cada vez mais.

A universidade, como instituição, realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que faz parte. Conforme Chauí (2001), ela é um espaço público social de interesse coletivo, constituindo a cidadania, ainda que encontre dificuldade para isso face a sua herança autoritária. Como expressão da sociedade, a universidade também está sujeita a reproduzir suas inconsistências.

A presença negra nesse espaço público e a reverberação de uma polifonia de vozes femininas em torno da condição das mulheres negras na sociedade brasileira evidenciam a pertinência da reflexão sobre os modos de socialização na universidade e seus sentidos sobre o ser/estar mulher negra neste lugar. Segundo Setton (2011), a socialização é entendida como uma área de pesquisa que explora as relações indissociáveis entre indivíduos e sociedade. Ao pensarmos sobre o processo de socialização contemporâneo, devemos considerar alguns aspectos relativos à formação da individualidade e da subjetividade do indivíduo, considerando o papel das instâncias formais da educação, por exemplo, sem perder de vista a pluralidade de contextos e *habitus* incorporados

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU 1983, p. 65 apud SETTON, 2010, p. 24).

Nesse sentido, a presente pesquisa buscou responder ao seguinte problema:

Como a socialização acadêmica afirma e reafirma o pensamento e agência das mulheres negras a partir das trajetórias de estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul egressas ou em fase de conclusão do curso?

A existência e permanência de formas de opressão envolvendo raça, classe e gênero, evidenciadas em numerosos dados, exige posicionamentos dos indivíduos. Com isso, há uma reelaboração do discurso e das práticas políticas através do pensamento das mulheres negras – terminologia utilizada por Claudia Pons Cardoso (2016) para nomear um pensamento de crítica social, que traz em sua concepção o questionamento do conhecimento hegemônico. Tal pensamento, fruto das discussões com outras intelectuais, é apresentado como

[...] discurso, produção escrita, artística, concepção de mundo, forma de organização social e intervenção política. Expressa um olhar marcado por raça/etnia, classe, religiosidade e outros lugares sociais a partir dos quais as mulheres negras afirmam suas identidades.

[...] um ponto de vista construído a partir de um lugar situado à margem da sociedade, que se constitui em um lugar de resistência e protagonismo, visando à defesa e à promoção dos direitos das mulheres negras e da comunidade negra (CARDOSO, 2016, p. 13-14)

O pensamento das mulheres negras se insere nas perspectivas pós-coloniais, que buscam uma descolonização da teoria e da história. Conforme Homi Bhabha, essas perspectivas “emergem do testemunho colonial dos países do Terceiro Mundo e dos discursos das ‘minorias’ dentro das divisões geopolíticas de Leste, Oeste, Norte e Sul”, intervindo “naqueles discursos ideológicos da modernidade que tentam dar uma ‘normalidade’ hegemônica ao desenvolvimento irregular e às histórias diferenciadas de nações, raças, comunidades, povos” (BHABHA 2001, p. 239 apud CARDOSO, 2012, p. 81).

Compreendendo a universidade como um lugar de construção de conhecimento e formação humana, assim como de debates e diálogos, constituindo-se em um espaço público privilegiado de discussão aberta e crítica, buscamos como objetivo geral da investigação analisar as trajetórias de estudantes negras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que se constituem como agentes de crítica às condições de desigualdade das mulheres negras.

Trajetória de vida ou trajetória social é um conceito bourdieusiano que descreve a série de posições sucessivamente ocupadas pelo mesmo sujeito em estados sucessivos do campo. (MONTAGNER, 2007). O conceito de campo traduz a concepção social do autor, constituindo-se num espaço de relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais, espaço de disputa e jogo de poder. Para Bourdieu, a sociedade é composta por vários campos, vários espaços dotados de relativa autonomia, mas regidos por regras próprias. (SETTON, 2002).

Na pesquisa consideramos a categoria mulheres negras como uma construção social, conforme apresentado por Jurema Werneck (2010):

As mulheres negras não existem. Ou, falando de outra forma: as mulheres negras, como sujeitos identitários e políticos, são resultado de uma articulação de heterogeneidades, resultante de demandas históricas, políticas, culturais, de enfrentamento das condições adversas estabelecidas pela dominação ocidental eurocêntrica ao longo dos séculos de escravidão, expropriação colonial e da modernidade racializada e racista em que vivemos (WERNECK, 2010, p. 151).

A opção pelo tema de pesquisa se deu em função de minha própria trajetória como mulher negra nesta instituição, da qual faço parte do quadro de servidores técnico-administrativos há vinte e três anos e onde fiz minha graduação em Ciências Econômicas na década de 1990. Na condição de única estudante negra, pelo menos nos quatro semestres iniciais, e, como mulher, pertencente a um grupo consideravelmente menor em relação ao número de homens, vivenciei situações que frequentemente me faziam querer desistir do curso, ainda que não fizesse uma reflexão sobre os motivos da minha dificuldade de vinculação com aquele espaço. Situações semelhantes às que experimentei foram narradas pelas sujeitas da pesquisa.

Simultaneamente, no período mencionado, trabalhei junto ao Conselho Universitário, à Pró-Reitoria de Planejamento e à Pró-Reitoria de Extensão, e pude acompanhar algumas expressivas mudanças na composição do quadro de estudantes, técnicos e docentes, assim como os debates em torno de temas como ampliação do acesso à educação superior, política de ações afirmativas e o papel da universidade na produção de conhecimento e formação do sujeito político. Entretanto, foi a partir de 2009, no trabalho junto ao Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS)², da Pró-Reitoria de Extensão, que tive oportunidade de ultrapassar as barreiras impostas pelas funções eminentemente burocráticas e atuar junto a uma equipe com relativa autonomia para implementar projetos e ações formuladas não exclusivamente por docentes, mas também por técnicos. Nesse espaço, trabalhamos estimulados ao diálogo, reflexão e ao desenvolvimento de nossa capacidade de agência e articulação.

Um dos principais impactos do trabalho junto ao DEDS foi a possibilidade de me tornar uma mulher negra com toda a carga de subjetivação identitária, política e de reconhecimento que isso implica a partir das ações e das relações de afeto que elas implicam. A escuta, o diálogo e o fazer coletivo tiveram um papel preponderante nesse processo.

Considero tornar-se mulher negra uma tomada de consciência da condição de mulher negra como sujeito político numa sociedade caracterizada pelo racismo estrutural evidenciado nas estatísticas continuamente desfavoráveis à população negra,

² Criado em 1992, o DEDS é um dos departamentos da Pró-Reitoria de Extensão e busca agir com base no compromisso da universidade pública em promover e garantir os valores democráticos de igualdade de direitos, de educação na cidadania e na diversidade sócio-cultural. O departamento direciona os interesses da universidade no diálogo e articulação com a comunidade, na busca de subsídios que lhe permitam encontrar soluções e intervir na realidade buscando atender demandas da sociedade e da comunidade interna.

mas também no modo de produzir conhecimento sobre essa população. Para Neusa Santos Sousa, na obra *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social* (1983, p. 77),

Ser negro é, além disso, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro.

Canto (2009) contribui destacando o “tornar-se” como uma questão ontológica, onde se refletem os processos de subjetivação que acompanham esse tornar-se mulher. Nesse sentido, ela traz o debate introduzido por Butler em sua crítica à célebre frase de Beauvoir “não se nasce mulher, torna-se mulher”, no qual apresenta a noção de “abjeto”, como

[...] o repúdio de corpos em função de seu sexo, sexualidade e/ou cor é uma “expulsão” seguida por uma “repulsa” que fundamenta e consolida identidades culturalmente hegemônicas em eixos de diferenciação de sexo/raça/sexualidade. [...] como a operação da repulsa pode consolidar “identidades” baseadas na instituição do “Outro”, ou de um conjunto de Outros, por meio da exclusão e da dominação (BUTLER apud CANTO, 2009).

Esses corpos seriam não inteligíveis, portanto, sem existência legítima, sem materialidade, sem importância, vivendo à sombra da ontologia. Por outro lado, Butler afirma que esses corpos existem como poder excluído, disruptivo. E esse é o ponto que relaciona a condição de tornar-se mulher negra com a ideia de não aceitar a naturalização da destinação de corpos negros a determinados lugares na sociedade, e de assumir o papel de resistência.

Lélia Gonzalez, feminista e militante do movimento negro, inovou ao refletir acerca do papel ocupado pelas mulheres negras nos discursos sobre o racismo e sexismo, a partir da psicanálise de Freud e de Lacan, retomando a ideia de lugar natural apresentada na filosofia de Aristóteles. Segundo Canto (2009), o texto de Gonzalez pode ser lido como um esforço para demonstrar os processos pelos quais estes corpos se tornam mulheres negras, aos quais são destinados certos lugares na sociedade, pois a “mulher negra é naturalmente cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta” (Gonzalez, 1983, p. 226), numa naturalização perpetrada pelo racismo e o sexismo.

No mesmo sentido, Fanon (1983) contribui para o tornar-se mulher negra como proposta ontológica a partir da ideia de que “o negro deve se libertar de um corpo que o enclausura no seu processo de identificação, atando-o à uma concepção monolítica da história e à uma ancestralidade essencializada”. Para o autor, a liberdade é o único destino. E, nessa perspectiva, somente existe liberdade radical quando o negro produz a si mesmo a partir da experiência cotidiana de cada dia vivido, longe de qualquer predeterminação transcendental (CANTO, 2009, p.29).

No meu caso, este tornar-se mulher negra decorreu paulatinamente das vivências e reflexões a partir do desenvolvimento de minhas atividades no DEDS. Tais reflexões que fizeram compreender e ressignificar vivências e modos de lidar com situações no ambiente familiar, acadêmico e profissional frente a situações de racismo e injustiças sociais, até então pautadas pelo silenciamento e pela busca de recursos internos para superação de dificuldades.

No final de 2013, através do trabalho da equipe para organizar o curso de extensão “Lideranças Negras Femininas: Reflexões sobre gênero, cor e classe social”, que aconteceriam em 2014, eu me surpreendi com a dificuldade de encontrar produção no tema no âmbito do estado do Rio Grande do Sul, o que nos fez procurar por nomes em outras regiões. De outro lado, a boa surpresa foi encontrar uma diversidade de materiais nas redes sociais e páginas da internet, constatando uma produção muito variada de textos sobre a questão da mulher negra e o feminismo negro.

Dentre os blogs e páginas visitadas, destaco Geledés – Instituto da Mulher Negra³, Blogueiras Negras e Criola, onde me deparei com pesquisas acadêmicas, postagens de opiniões instigadoras sobre temas da atualidade, relatos pessoais de mulheres negras sobre relacionamento, trabalho, sexualidade, escolaridade, estética, racismo, violência e feminismo. Despertou minha atenção, em especial, a juventude das blogueiras, bem como o fato de muitas estarem inseridas na academia e, sobretudo, o retorno que os leitores davam às publicações. No mesmo sentido, o contato com redes sociais trouxe a percepção da ressonância que estas postagens têm junto ao público acadêmico, mas também às garotas que ainda estão no ensino médio.

³ O Geledés – Instituto de Mulher Negra foi fundado em 1988, por Sueli Carneiro e outras importantes referências para as mulheres negras. O Criola, em 1992, tem entre suas coordenadoras Jurema Werneck e Lucia Xavier. O Blogueiras Negras nasceu em março de 2012, para acolher textos de mulheres negras e ser referência aos que se identificam com o feminismo e a luta antirracista das mulheres negras.

Acredito que este modo de ser/estar na universidade possibilitado pelo DEDS tenha reflexos na construção do presente trabalho, cuja intenção surgiu a partir da observação desses novos públicos que passaram a ingressar em maior número na universidade, com sua forma de se expressar (estética, coletivos e redes sociais), e, também, a partir do diálogo no grupo de orientandos de que fiz parte. Da intenção à execução, me deparei com as barreiras autoimpostas de inibição da expressão enquanto sujeita com direito, propriedade e condições de fala. Essas dificuldades foram em alguma medida superadas pelo permanente incentivo de minha orientadora e pela compreensão de que esta não é uma escrita somente minha, mas também das nove mulheres entrevistadas e das milhares de outras que (re)existem na luta cotidiana por igualdade de direitos.

Por entender que o fazer acadêmico não é neutro, a investigação aqui relatada pretendeu identificar nas trajetórias de mulheres negras a produção de um pensamento crítico vinculado à percepção das desigualdades de gênero e cor no contexto social vivido. Este seria um ponto de apoio para possibilitar uma melhor compreensão e conscientização sobre o tema no âmbito da instituição, buscando contribuir no registro de processos institucionais e na evolução institucional e social daí resultante.

Para além desta introdução, esta dissertação foi estruturada em três capítulos principais. No segundo capítulo, apresento o contexto no qual está inserido o tema da pesquisa e alguns conceitos e debates que compõem o pensamento das mulheres negras. No terceiro, analiso o aumento da presença negra feminina na educação superior do país e na UFRGS, no período de 2004 a 2014, a partir de dados fornecidos, respectivamente, pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (Ipea) e pela Coordenação de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAf) da UFRGS. Também reflito sobre as contradições da universidade enquanto espaço público e plural. No quarto capítulo, identifico condições/situações do ambiente universitário por meio das quais as estudantes são instigadas a problematizar seu poder de agência como mulheres negras. Entendendo *agência* enquanto capacidade de dispor, de forma independente, dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade, conforme Asante (2009). Também localizo, nas trajetórias das entrevistadas, os processos individuais de socialização, reflexão sobre identidade e agência a partir da experiência acadêmica. Exponho, ainda, minha compreensão sobre o arranjo de disposições que se desenha em suas trajetórias e permite constituir a sua atuação com base no pensamento crítico. Em um último capítulo, apresento minhas Considerações Finais.

2. Sobre passos que vêm de longe, caminhos conquistados e distâncias ainda a percorrer

“A utopia que perseguimos hoje consiste em buscar um atalho entre uma negritude redutora da dimensão humana e a universalidade ocidental hegemônica que anula a diversidade. Realizar a igualdade de direitos e tornar-se um ser humano pleno e preenhe de possibilidades e oportunidades para além da condição de raça e de gênero é o sentido final dessa luta.”

Sueli Carneiro

No presente capítulo, apresento aspectos das lutas das mulheres negras por reconhecimento e igualdade de condições frente aos desafios do racismo estrutural que caracteriza as relações sociais. Faço ainda um esforço de sistematização das contribuições de intelectuais negras para o debate sobre as condições da mulher negra, uma caminhada que remonta às origens da presença negra no Brasil, conforme o título do capítulo, numa menção ao texto de Jurema Werneck “Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo”, publicado em 2009.

2.1. Considerações sobre o caminho

Segundo dados do Ipea, a partir da série histórica *Retrato das desigualdades de gênero e raça*, em 2009, as mulheres negras correspondiam a quase cinquenta milhões de mulheres em uma população total que, naquele ano, alcançou 191,7 milhões de brasileiros e brasileiras⁴. Esse número revela uma maior identidade, reconhecimento e autorreconhecimento da população negra como tal, muito provavelmente em função da intensificação dos temas de raça, etnia, discriminação e desigualdade na agenda pública

⁴ Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Para tanto, o Ipea adota o somatório das opções pretos e pardos, coletados pelo IBGE, na categoria “negra”, tendo em vista a análise comparada dos indicadores sociais para cada um dos grupos individualmente, que se comportam de maneira muito semelhante quando se observam os dados para pretos e pardos e radicalmente distintos quando se consideram estes dois grupos em comparação ao de brancos. A presença de mulheres negras não se dá de maneira homogênea pelo território brasileiro, havendo uma maior concentração nas regiões norte e nordeste – 74,7% e 69,9% respectivamente – e 56,7% no centro-oeste. Na região sul, as mulheres negras compõem 20% da população, sendo que desses vinte por cento, 17,8% estão concentradas no Rio Grande do Sul.

como, por exemplo, a institucionalização da promoção da igualdade racial na esfera governamental em 2003.

Os dados do Ipea revelam também um aumento na taxa de escolaridade e um aumento do acesso das mulheres negras à educação superior. No entanto, a diferença entre as taxas de escolaridade de mulheres brancas e de homens brancos em relação às mulheres negras (13,9% e 8,79% respectivamente) apresenta um aumento persistente e estável ao longo das últimas décadas. Além disso, também se verifica que a distribuição de estudantes brancos e negros, tanto homens como mulheres, nas carreiras seguem ordenamentos tradicionais. Isso sinaliza a propagação de uma subordinação no mercado de trabalho, ficando o maior percentual de mulheres alocadas em carreiras vinculadas a serviços, humanidades e saúde e bem-estar.

Entretanto, independentemente da posição do mercado de trabalho, ou supondo posições iguais no mercado de trabalho, as diferenças salariais evidenciadas nas estatísticas revelam outro dado da desigualdade sofrida pelas mulheres negras. Para cada R\$100 reais ganhos por um branco, um homem negro, com a mesma formação e na mesma função, recebe R\$57,40. No caso de uma mulher negra, o rendimento cai para R\$38,50. Essa situação impacta sobretudo as mulheres responsáveis pela manutenção das unidades familiares, que no período observado pelo Ipea, chegavam a administrar 37,8% dos lares no meio urbano. Desses, 51,1% eram chefiados por mulheres negras.

Segundo o Mapa da Violência, elaborado pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), a ONU Mulheres, a Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde (Opas/OMS) e a Secretaria de Políticas para as Mulheres do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, o número de vítimas do sexo feminino cresceu de 3.937 para 4.762, ou seja, mais de 21% na década. No mesmo período, a taxa de assassinatos de mulheres negras aumentou 54%, passando de 1.864, em 2003, para 2.875, em 2013. Chama atenção que no mesmo período o número de homicídios de mulheres brancas tenha diminuído 9,8%, caindo de 1.747, em 2003, para 1.576, em 2013.

Os números guardam também a característica de serem dados que se agravam, guardadas as proporções relativas ao crescimento da população. Demonstram, assim, uma persistência nas condições desfavoráveis às mulheres negras em diversas esferas da vida social, política e econômica no país.

Ao desconsiderarmos a importância dessas informações, incorremos no perigo da naturalização das diferenças entre homens e mulheres, da divisão de tarefas ou do

tratamento diferenciado entre ambos e suas implicações na estrutura da sociedade. Relações de gênero são construções sociais e históricas. Não são algo determinado pela biologia. Relações entre homens e mulheres são relações sociais e, como tal, implicam em relações de poder, que se constituíram ao longo de nossa história de forma hierarquizada e que, historicamente, têm colocado a mulher numa posição “inferior” (QUEIROZ; SANTOS, 2016).

Da mesma forma, a posição hierarquizada entre negros e brancos é uma construção social. Esta condição é fruto da estrutura social⁵ que emergiu do processo de colonização baseado na expropriação de um grupo racial em favor de outro, e na difusão do pensamento que buscou justificar as hierarquias sociais a partir das marcas “raciais”, isto é, fenotípicas, através da atribuição de um conjunto de significados morais e intelectuais a tais características (SEYFERTH, 2002). Portanto, ser negro e ser mulher são condições que estão inscritas numa ordem hierárquica que tem servido para promover a dominação, o desrespeito e a desumanização em todas as esferas da vida daqueles que estão submetidos aos estigmas associados a essas marcas sociais (QUEIROZ; SANTOS, 2016).

Ao analisar as causas da conservação intacta das tradicionais hierarquias sociais brasileiras a despeito das transformações econômicas e sociais que o país passou, o economista Marcelo Paixão (2015) buscou estudos explorando vínculos entre economia e relações raciais. O resultado foi a quase nulidade de debate no seio das teorias econômicas hegemônicas, como a neoclássica e a marxista, e diversos estudos na teoria marginalista sobre mercado de trabalho e acesso a serviços públicos. Adicionalmente, encontrou, na teoria do capital humano, trabalhos sobre os determinantes das desigualdades sociais e salariais, trajetórias ocupacionais e remuneração tendo por base diferenciações raciais. Conforme o autor, esse debate foi processado em diferentes épocas pelas elites intelectuais de então numa matriz culturalista, em busca de uma conformação de país, projeto de desenvolvimento e povo.

⁵ Podemos relacionar estas características à chamada dimensão estrutural do racismo, que condiciona cognitivamente a sociedade em termos de relações sociais, política e educação. Esse fenômeno leva a considerar natural, por exemplo, que em pleno século XXI a arquitetura ensinada na universidade pense em residências com acessos diferenciados para dois públicos (moradores e prestadores de serviços a esses moradores) e um cômodo específico para empregadas. Podemos vê-lo também nas abordagens policiais diferenciadas, no tratamento médico dispensado às mulheres negras gestantes, nos currículos escolares e acadêmicos, na representação midiática do negro, etc.

Assim, o racismo estrutural do país foi referendado no racialismo científico de Nina Rodrigues, no pós-abolição, até a democracia racial de Gilberto Freyre, nos anos 1930.

[...] podemos compreender de forma mais aguda, não apenas o modo pelo qual Freyre entendia o passado brasileiro, mas também o seu futuro. Males de origem todos os povos os teriam. O passado colonial brasileiro guardaria consigo as mazelas derivadas da má alimentação, do familismo, do compadrismo e mesmo da violência sádica (gosto de mandar dar surras, a depravação sexual, o sadismo contra os moleques escravos e demais subordinados) praticada pelos senhores brancos. Mas, por outro lado, no discurso daquele autor, o passado colonial brasileiro – pela plasticidade, mobilidade e miscibilidade dos portugueses, além das licenciosidades permitidas pelo catolicismo tal como já vinha sendo praticado em Portugal - nos teria legado zonas de intimidade (mesmo que frequentemente violentas e sádicas), entre escravizadores e escravizados, que as demais experiências colonizadoras de origem holandesa ou inglesa não teriam admitido. Do ponto de vista das relações raciais, haveria, por parte dos senhores brancos, antes o gosto pelo domínio – especialmente o sexual -, do que a repulsa racial. Assim, além da miscigenação, que continha consigo a redução das distâncias sociais entre os extremos da pirâmide social, mormente pela via da mestiçagem, a civilização brasileira teria incorporado importantes aspectos sincréticos no plano racial e cultural. (PAIXÃO, 2015).

A formulação da ideia de uma democracia racial, por Freyre, acabou tendo um papel estratégico em termos da construção de um ambiente ideológico e cultural propício ao desenvolvimento econômico e institucional do Brasil nos anos subsequentes.

A crítica à democracia racial veio nos anos 1950 e 1960, com Florestan Fernandes e sua concepção estrutural-funcionalista, conjugada com os estudos de Octávio Ianni e Fernando Henrique Cardoso. Para eles, a modernização evidenciava a histórica presença do preconceito e da discriminação que se voltava contra os negros em nossa sociedade. Apesar dessas contribuições, esta linha acabou não dando pleno curso às investigações sobre o tema das relações raciais.

Assim, se é verdade que tal aporte passou a entender de um modo mais crítico as formas de relacionamentos entre brancos e negros em nosso meio - tanto no passado escravista, quanto na ordem competitiva do presente -, por outro ângulo, é igualmente notório que a partir daqueles estudos, as reflexões que se seguiram no interior do pensamento social brasileiro deixaram de perceber este assunto como de maior importância dentro da reflexão acerca da construção das desigualdades sociais em nosso país. (PAIXÃO, 2015).

Nos anos 1990, a formulação culturalista terminou encontrando no plano do simbólico (música, religiosidade, carnaval) as chaves de compreensão e de posituação do modelo de relações raciais que reconhece que a democracia racial não passa de um mito. Embora esse mito guarde uma importância em si mesmo, por sinalizar um tipo de

desejo coletivo, ausente de outras realidades onde a discriminação racial não faria questão de se manifestar de forma velada.

De acordo com Marcelo Paixão, o modelo brasileiro de relações raciais combinaria diálogo e intimidade entre as pessoas diferentes, desde que resguardada a preservação das desigualdades entre os grupos portadores de distintas marcas raciais. Assim, desde que as assimetrias não sejam postas em questão, as relações entre as pessoas de raças diferentes podem ser dar de forma amigável, amistosa, íntima e, dentro de certos espaços e momentos, mesmo anárquica⁶.

Conforme Ivair Santos, a partir dos anos 1960, reconheceu-se que as instituições, práticas administrativas e estruturas políticas e sociais podiam agir de maneira adversa e racialmente discriminatória ou excludente.

Também se reconhecia que os processos discriminatórios têm vida própria causalmente, de modo independente da ação de uma pessoa individualmente racista. O conceito de racismo foi ampliado para cobrir as formas de racismo institucional e estrutural. O racismo passou a ser identificado como uma situação que poderia ocorrer independentemente da vontade das pessoas, e se reconheceu que certas práticas, realizadas por instituições, não têm atitudes, mas podem certamente discriminar, criar obstáculos e prejudicar os interesses de um grupo por causa da sua raça, de sua cor. (SANTOS, 2015, p. 22).

O racismo institucional é revelado através de mecanismos e estratégias presentes nas instituições públicas, explícitos ou não, que dificultam a presença dos negros nesses espaços. O acesso é dificultado não por normas e regras escritas e visíveis, mas por obstáculos formais presentes nas relações sociais que se reproduzem nos espaços institucionais e públicos como, por exemplo, a pequena aplicação de dispositivos legais existentes como a Lei 10.639/2003⁷, a criminalização do racismo, o despreparo e mesmo o pensamento racista manifestado por agentes públicos, dentre outras situações de discriminação e indiferença ou conivência com a discriminação.

⁶ É importante ter a compreensão que não apenas o pensamento brasileiro formulado no pós-abolição explicaria a dimensão estrutural do racismo em nosso país. Conforme Clóvis Moura, o Estado brasileiro estabeleceu legislações e medidas sob pretexto de preparação para a mudança do sistema escravocrata para a modernização que têm impacto nas desigualdades como a Lei da Terra, a Lei Eusébio de Queiroz e a política de imigração. (MOURA apud COSTA, 2017).

⁷ A Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 alteram a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". A efetiva implementação dessas alterações demandam inclusão nos currículos da Educação Básica e Ensino Superior, além de esforços para compreensão e efetividade da educação das relações étnico-raciais. O que vemos são experiências esporádicas empreendidas por pessoas afetas à educação antirracista e, no âmbito do ensino superior, o oferecimento de disciplinas optativas mesmo nas licenciaturas.

Apesar de avanços no plano institucional através de políticas de promoção social ou compensatórias, o combate ao racismo, segundo Oliveira (2016), ainda é marginal na estrutura do Estado brasileiro. A maior inserção de negros e negras na educação superior e a estratégia de alocação dos mesmos na máquina institucional leva parcela do movimento negro a relacionar o problema do racismo à má formação ou à insuficiência de quadros em postos chave, quando o mesmo deve ser visto como estrutural. Ainda segundo Oliveira (2016), tal problema é relacionado a singularidades históricas no traçado de uma configuração da sociedade “liberal” brasileira e de sua “esfera pública”, que fazem do racismo uma ideologia que faz parte das matrizes de opressão, estruturantes do autoritarismo social que permeia as relações sociais, a saber:

1. *O racismo como elemento estruturante* das divisões de classe, uma vez que o processo transitório do modo de produção do escravismo colonial para o capitalista aconteceu sem rupturas e protagonizado pelas mesmas elites dirigentes do período anterior.
2. *A concentração de riquezas* como elemento central na sociedade capitalista brasileira, uma vez que ela se constitui como capitalismo dependente e, portanto, voltado ao atendimento prioritário das demandas externas, à manutenção da concentração da posse da terra oriunda do período colonial e à superexploração do trabalho como instrumento central da reprodução do capital.
3. *A violência como prática política permanente e não episódica*, tendo em vista que a manutenção de uma ordem social nesses termos – racista e concentradora de riquezas – só é possível por meio da permanência de instrumentos de repressão continuada. As demandas sociais são tratadas como “casos de polícia”, o espaço para a negociação é reduzido, e a criminalização dos movimentos sociais se mostra uma constante. (OLIVEIRA, 2016, p. 34). *grifos do autor*

Os movimentos negros⁸ na América Latina e, em especial no Brasil, incorporam o conceito de racismo estrutural, uma vez que o mesmo ajuda a explicar situações de discriminação por mecanismos não percebidos socialmente.

É no funcionamento da sociedade que o racismo se revela como uma propriedade estrutural inscrita nos mecanismos rotineiros, assegurando a dominação e a inferiorização dos negros, sem que haja necessidade de teorizar ou de tentar justificá-las pela ciência. (SANTOS, 2015).

Ao falar sobre os movimentos de mulheres negras e da diversidade de temporalidades, de visões de mundo e de experiências e representações, Werneck (2009) nos faz refletir sobre a longevidade da agência da mulher negra ao trazer o

⁸ Adoto a noção de movimento negro nos marcos da definição de Regina Pahim Pinto, como “um conjunto de iniciativas de natureza política (stricto sensu), cultural, educacional ou de qualquer outro tipo que o negro vem tomando, com o objetivo deliberado de lutar pela população negra”. PINTO, Regina. “O Movimento Negro em São Paulo: luta e identidade”. Tese de doutorado, USP, 1993, p.49 Apud DOMINGUES, Petrônio. Entre Dandaras e Luizias Mahins: mulheres negras e anti-racismo no Brasil. Neste sentido, passo a utilizar a expressão no plural para referir-me à variedade de iniciativas.

repertório de mitos da tradição iorubá – as orixás – como condutores de possibilidades identitárias na criação e recriação de diferentes formas de feminilidade, considerando sua resistência face a todas as violências e ao aniquilamento físico e cultural pelo qual passaram os negros. Também refere a existência e funcionalidade de sociedades secretas, como Geledé e Eleekó, além da figura da ialodê Mãe Senhora, responsável pelas negociações políticas, culturais e sociais que permitiram a manutenção da tradição e da religião de origem iorubá no país.

Cita, também, as mulheres quilombolas e a importância de suas articulações, tradições e repertórios de agenciamento para as lutas empreendidas. Ao resgatar essas representações, afirma a necessidade das mulheres negras desenvolverem estratégias cotidianas próprias de disputa com os diferentes segmentos sociais em torno de possibilidades de (auto)definição.

Se utilizarmos a ialodê como chave de leitura, como metáfora de liderança e autogoverno, verificaremos a capacidade de agenciamento embutida nas formas que diferentes mulheres negras disputaram e disputam participação em diferentes momentos das lutas políticas. (WERNECK, 2009).

A partir de 1988, com a aprovação do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, o qual passou a conferir o direito à propriedade definitiva de terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades de quilombos, foi desencadeada, conforme Nunes (2014), uma série de processos de reconhecimento de territórios quilombolas, em sua grande maioria, rurais, liderados por mulheres, que na luta diária pela manutenção e preservação da/na terra, da produção de condições de nela viver com dignidade e da continuidade e transmissão de saberes ancestrais, empregam uma multiplicidade de políticas de enfrentamento:

[...] são políticas de todos os dias, que se reconfiguram em elementos de contestação, porque às trincheiras, elas vão com suas corporeidades delineadas pelo trabalho na roça, pela sabedoria e força de se revigorar através das rezas e benzeduras, pelos seus jeitos de festa, ginga na dança ou na simples forma com que encaminha, na presença marcada pelas saias, lenços e cores, enfim, as políticas espelham mulheres que, em todas as idades, são ventos, são negras, são furacões!⁹ (NUNES, 2014, p. 184).

Ainda sobre a agência das mulheres negras no período colonial, Karasch relata que, contrariando a imagem de submissão das escravizadas, foram as mulheres negras as que mais conseguiram alforria, comprando sua liberdade com economias do seu

⁹ O texto faz alusão à canção regionalista Vento Negro, escrita na década de 1970 por José Fogaça, numa análise discursiva associada à fala de uma das lideranças quilombolas, que costuma dizer que as mulheres têm que sempre fazer vento.

trabalho. Eram também as que recorriam à justiça para reivindicar seus direitos, desde o período da escravidão, para conseguir sua liberdade, assim como a de seus filhos e netos. Estima-se que, no Rio de Janeiro, entre 1807 e 1831, 1.309 escravizados receberam liberdade. Cerca de dois terços eram mulheres, que pagaram a seus donos em serviço durante muitos anos. (KARASCH apud SANTOS, 2015).

Nos anos 1930, foi criada a Frente Negra Brasileira para a integração da população negra à sociedade do pós-abolição, tendo entre suas ativistas Laudelina Campos Melo, uma das fundadoras da organização de mulheres trabalhadoras de São Paulo, a primeira associação de trabalhadoras domésticas no país. Em 1950, foi criado o Conselho Nacional da Mulher Negra, formado por mulheres ligadas à cultura, às artes e à política.

Na atualidade, o movimento de mulheres no Brasil é um dos mais respeitados no mundo e referência mundial em alguns temas de interesse no plano internacional. Além disso, é um dos movimentos sociais com melhor performance dentre os demais no país¹⁰. Este movimento social contribuiu ao produzir inovações no campo das políticas públicas, como a criação dos Conselhos da Condição Feminina, que levou à criação de estruturas como as delegacias especializadas no atendimento à mulher. Também pode ser citado seu protagonismo na discussão para garantia dos direitos sexuais e reprodutivos; na reserva de 20% das legendas dos partidos para candidatas mulheres; na diversificação em termos ocupacionais no mercado de trabalho; na luta pela anistia; na demanda por creches para mulheres de baixa renda; contra a criminalização do aborto; e entre outras pautas, compondo uma agenda identificada com os movimentos populares.

Nos anos 1980, através da militância e da produção de pensadoras como Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Luiza Bairros, dentre outras, temos o início do reconhecimento da representatividade política das mulheres negras brasileiras. Entretanto, independentemente dessa militância, essas mulheres têm exercido, ao longo da história, papéis fundamentais na vida pública e na vida privada, em suas comunidades e suas famílias, através de suas experiências cotidianas de resistência. Não necessariamente essas mulheres estiveram ou estão em espaços denominados feministas, embora sua prática o seja. Esse caráter se verifica nos esforços para educação dos filhos, na chefias de família ou na maternidade solo, em trabalhadoras que não se submetem à violência ou ao abuso sexual ou, ainda, em mulheres negras

¹⁰ Cerca de 88% dos encaminhamentos do movimento de mulheres foram contemplados na Constituição de 1988.

estudantes universitárias que desafiam a lógica racista do lugar esperado da subalternidade. A partir dessas constatações, Carneiro (2003) aponta os principais vetores a nortear as propostas da agenda feminista do movimento de mulheres negras, a saber: o mercado de trabalho, a violência (tanto a física quanto a imputada pelos efeitos da hegemonia da branquidade no imaginário social e nas relações sociais), a saúde e os meios de comunicação, num elenco de propostas voltadas à autonomia e ao reconhecimento.

Conforme Honneth (2003), o reconhecimento é um sentimento comum e fundamental na construção identitária. O autor argumenta que os indivíduos e grupos sociais se inserem na sociedade por meio do reconhecimento intersubjetivo e propõe que as três formas de reconhecimento são o amor, o direito e a solidariedade. A luta por reconhecimento começa quando o indivíduo vivencia algum desrespeito a essas formas, como experiências de violência física, privações de direito ou exclusão, ou, ainda, degradação ou ofensa. Honneth argumenta que a autorrealização do indivíduo somente é alcançada se ele vivenciar o amor, que lhe dá autoconfiança; o direito, que confere autorrespeito; e a solidariedade ou eticidade, que possibilita autoestima (HONNETH, 2003).

No debate sobre reconhecimento, Fraser (2007) contribui com os conceitos de status e paridade de participação. Considera que a injustiça está relacionada a questões econômicas onde que o enfoque da identidade pode substituir a mudança social por formas intrusas de engenharia da consciência

Dessa perspectiva – que eu chamarei de modelo de status – o que exige reconhecimento não é a identidade específica de um grupo, mas a condição dos membros do grupo como parceiros integrais na interação social. O não reconhecimento, conseqüentemente, não significa depreciação e deformação da identidade de grupo. Ao contrário, ele significa subordinação social no sentido de ser privado de participar como um igual na vida social. Reparar a injustiça certamente requer uma política de reconhecimento, mas isso não significa mais uma política de identidade. No modelo de status, ao contrário, isso significa uma política que visa a superar a subordinação, fazendo do sujeito falsamente reconhecido um membro integral da sociedade, capaz de participar com os outros membros como igual (FRASER, 2007, p. 107).

A partir disto, Fraser propõe um modelo de justiça capaz de englobar igualmente a distribuição e o reconhecimento, situando as lutas de gênero como uma das facetas de um projeto político mais amplo que busca a institucionalização da justiça democrática, que entrecruza vários eixos da diferenciação social.

Carneiro (2003) entende que o esforço pela afirmação de identidade e de reconhecimento social representou para o conjunto das mulheres negras uma luta histórica que possibilitou que as ações dessas mulheres do passado e do presente pudessem ecoar de forma a ultrapassar as barreiras da exclusão, ainda que permaneçam caminhos a percorrer.

2.2. Pensamento das mulheres negras

“(...) Mas a festa foi eles que fizeram, e a gente não podia bagunçar com essa de chega prá cá, chega prá lá. A gente tinha que ser educado. E era discurso e mais discurso, tudo com muito aplauso. Foi aí que a neguinha que tava sentada com a gente, deu uma de atrevida. Tinham chamado ela prá responder uma pergunta. Ela se levantou, foi lá na mesa prá falar no microfone e começou a reclamar por causa de certas coisas que tavam acontecendo na festa. Tava armada a quizumba. A negrada parecia que tava esperando por isso prá bagunçar tudo. E era um tal de falar alto, gritar, vaia, que nem dava prá ouvir discurso nenhum. Tá na cara que os brancos ficaram brancos de raiva e com razão. Tinham chamado a gente prá festa de um livro que falava da gente e a gente se comportava daquele jeito, catimbando a discursadeira deles. Onde já se viu? Se eles sabiam da gente mais do que a gente mesmo? Se tavam ali, na maior boa vontade, ensinando uma porção de coisa prá gente da gente? Teve um hora que não deu prá aguentar aquela zoada toda da negrada ignorante e mal educada. Era demais.”
Lélia Gonzalez

A produção de conhecimento das intelectuais negras deu humanidade¹¹ à mulher negra e inseriu a variável raça no debate feminista, assim como a variável gênero no movimento negro. Retomando a ideia de pensamento da mulher negra como discurso, produção escrita, artística, concepção de mundo, forma de organização social e intervenção política, concebemos que este pensamento tem sido formulado ao longo da história por muitas vozes.

¹¹ Demarco a referência ao discurso “E eu não sou uma mulher?” de Sojourner Truth, ex-escravizada, que se tornou oradora na Convenção dos Direitos das Mulheres em Ohio, 1851. Truth já anunciava ali que a situação da mulher negra era radicalmente diferente da situação da mulher branca. Enquanto àquela época mulheres brancas lutavam pelo direito ao voto e ao trabalho, mulheres negras lutavam para serem consideradas pessoas (RIBEIRO, 2015, p. 34).

No campo da literatura, autoras como Toni Morrison, Alice Walker, Carolina Maria de Jesus, Audre Lorde, Ana Maria Gonçalves, Cidinha da Silva, Conceição Evaristo, dentre outras, retrataram em suas obras histórias e vivências de negras e negros, com ênfase na condição da mulher, inspirando até a atualidade a produção do feminismo negro. Acreditamos seja interessante também considerar a produção que tem-se observado nas redes sociais e blogs, possibilitando grande difusão e circulação dos debates¹². Blogs e páginas agregam comunidades de escritoras, pesquisadoras e militantes encontrando forte ressonância no segmento da população negra. Segundo pesquisa de Ferreira (2015), na relação entre feminismos, tecnologia e internet, os grupos apostam no potencial transformador dessa articulação para a desconstrução de categorias pré-fixadas em termos de gênero.

Sem a pretensão de apresentar toda a riqueza do que se tem produzido até o momento, opto por destacar de maneira geral algumas contribuições de intelectuais negras que têm servido de base para o pensamento e agência das mulheres negras na nossa sociedade.

A epígrafe desta seção é parte do texto inicial do artigo *Racismo e sexismo na cultura brasileira*, de Lélia Gonzalez (1984) e introduz de maneira provocativa temas fundantes para a discussão sobre a condição da mulher negra e que, desde então, têm norteado o debate sobre feminismo negro e o movimento das mulheres negras. Entre eles, estão a crítica à colonialidade do poder e do saber, ao lugar da mulher negra estabelecido pelas relações sociais, ao mito da democracia racial e à hegemonia do feminismo branco. Esta intelectual que atuou ativamente, a partir da segunda metade dos anos 1970, para o processo de redemocratização do país e o fortalecimento do movimento social negro, participou diretamente da criação do Movimento Negro Unificado em 1978. Além disso, contribuiu para a introdução da temática racial nos espaços acadêmicos e não acadêmicos (coletivos culturais e associações de moradores de favelas), bem como na fundação de organizações de mulheres negras como o Coletivo de Mulheres Negras N'Zinga.

Seu pensamento propõe que a aceitação do mito da democracia racial oculta um racismo que se constitui como a “sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira” (GONZALEZ apud BARRETO, 2005, p. 58). Segundo Lélia, a mulher negra

¹² Ferreira (2015) traz também a informação, extraída de dados do IBGE de 2009, que na América Latina destaca-se a presença feminina no uso de redes sociais e serviços de telefonia.

é vista como ocupante de lugares determinados: a mulata, a doméstica, a mãe preta. Lugares que a identificam e classificam em função de sua objetificação, subalternização, sacrifício e abnegação, assim como os diferentes modos de rejeição/integração de seu papel.

Uma das principais contribuições de Lélia é a crítica da hierarquização de saberes como produto da classificação racial da população, que levou a um reconhecimento de que quem possui o privilégio social, possui o privilégio epistêmico (RIBEIRO, 2017). Isso se reflete, entre outras coisas, na forma como a população negra é retratada nos meios de comunicação e nas pesquisas, num estabelecimento de hierarquias e subordinações a partir da forma como são captadas as imagens, as representações ou os dados, forjando minorias e opressões. Outra forma de opressão se daria através da crítica à fala negra, classificando-a como emocional assim como vivenciado por vários intelectuais e militantes como foi Lélia ao trazer o debate racial para o movimento feminista

[...] é importante ressaltar que emoção, a subjetividade e outras atribuições dadas ao nosso discurso não implicam na renúncia à razão, mas, ao contrário, num modo de torná-la mais concreta, mais humana e menos abstrata e/ou metafísica. Trata-se, no nosso caso, de uma outra razão. [...] O que não se percebe é que, no momento em que denunciemos as múltiplas formas de exploração do povo negro em geral, e da mulher negra em particular, a emoção, por razões óbvias, está muito em quem nos ouve. Na medida em que o racismo, enquanto discurso, situa-se entre os discursos de exclusão, o grupo por ele excluído é tratado como objeto e não como sujeito. Consequentemente é infantilizado, não tem direito a voz própria, é falado por ele (GONZALEZ apud BARRETO, 2005, p. 55).

Apesar de reconhecer a importância do feminismo como teoria e prática no combate às desigualdades, no enfrentamento ao capitalismo patriarcal e desenvolvendo buscas de novas formas de ser mulher, Lélia percebia que o mesmo não dava conta de responder à situação das mulheres negras, pois não incluía a dimensão da opressão racial na sua pauta. Assim, procurava construir um pensamento crítico que explicasse as causas socioculturais e econômicas que criavam um contexto de desigualdade de raça, sexo e classe, vendo no racismo também uma ideologia de sustentação da exploração capitalista:

Embora o grupo capitalista branco figure como o principal operador dessa ideologia, a inscrição de seus efeitos no nível da estrutura social ocasiona que um grupo mais amplo se beneficie da “mais-valia psicológica, cultural e ideológica” por ela instituída: [...] tanto brancos quanto negros pobres sofrem os efeitos da exploração capitalista. Mas, na verdade, a opressão racial faz-

nos constatar que mesmo os brancos sem propriedade dos meios de produção são beneficiários do seu exercício. Claro está que, enquanto o capitalismo branco se beneficia diretamente da exploração ou superexploração do negro, a maioria dos brancos recebe seus dividendos do racismo, a partir de sua vantagem competitiva no preenchimento das posições que, na estrutura de classes, implicam nas recompensas materiais e simbólicas mais desejadas. (GONZALEZ, 1984, p. 223-44).

Para abordar o entrecruzamento entre duas ou mais formas de opressão, Kimberle Crenshaw, em tese escrita em 1989, criou o conceito da interseccionalidade.

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. (CRENSHAW, 2002, p. 177).

A ideia contida neste conceito é perceber que não pode haver primazia de uma opressão sobre as outras e que, sendo elas estruturantes, é preciso romper com a estrutura. É pensar que raça, classe e gênero não podem ser categorias pensadas de forma isolada, mas sim de modo indissociável¹³.

No caso brasileiro, onde o ressurgimento do movimento feminista nos anos 1970 buscava a igualdade de direitos num contexto em que o foco principal era a conquista da democracia, o discurso hegemônico estava aprisionado por uma ideia de igualdade intragênero, limitando-se a uma identidade biológica, deixando de lado diferenças raciais e diferenças e desigualdades de classe. Nesse sentido, Luiza Bairos, ao defender a importância do conceito de interseccionalidade para a compreensão dos diferentes feminismos e também dos movimentos negro e de mulheres negras, vai afirmar que

Este seria fruto da necessidade de dar expressão a diferentes formas da experiência de ser negro (vivida através do gênero) e de ser mulher (vivida através da raça), o que torna supérfluas discussões a respeito de qual seria a prioridade do movimento de mulheres negras: luta contra o sexismo ou contra o racismo? - já que as duas dimensões não podem ser separadas. Do

¹³ Danièle Kergoat (2010) complementa o conceito de interseccionalidade de Crenshaw ao entender que ela trabalha o conceito a partir da ideia de diferentes posições dos grupos como se fossem fixas, negligenciando o caráter dinâmico, ambíguo e ambivalente das relações sociais, colocando o problema em termos de consustancialidade das relações sociais que permitiria uma outra abordagem – de acordo com uma configuração dada de relações sociais, o gênero (ou a classe, a raça) seria ou não unificador. Gênero, entretanto, não seria em si fonte de antagonismo ou solidariedade. Nenhuma relação social é primordial ou tem prioridade sobre outras, não cabendo riscos de limite ao debate ao falarmos sobre diferenças e antagonismos entre as mulheres ou sobre o próprio conceito de gênero (KERGOAT, 2010).

ponto de vista da reflexão e da ação política uma não sem a outra. (BAIROS, 1995, p. 461).

A interseccionalidade dialoga com outra forma de pensar a condição das mulheres negras que é o ponto de vista feminista (*feminist standpoint*), onde a experiência da opressão sexista é dada pela posição ocupada pela mulher numa matriz onde raça, gênero e classe social interceptam-se em diferentes pontos.

Assim, a mulher negra trabalhadora não é triplamente oprimida ou mais oprimida que uma mulher branca na mesma classe social, mas experimenta a opressão a partir de um lugar que proporciona um ponto de vista diferente sobre o que é ser mulher numa sociedade desigual, racista e sexista. (BAIROS, 1995, p. 461).

Apoiando-se nessa concepção, bell hooks – feminista negra estadunidense – afirma que o que é compartilhado pelas mulheres não é a mesma opressão, mas sim a luta para o fim do sexismo. Assim, é necessário o enfrentamento não apenas porque a dominação patriarcal conforma as relações de poder nas esferas pessoal, interpessoal e mesmo íntima, mas também porque o patriarcado repousa em bases ideológicas semelhantes às que permitem a existência do racismo, a crença na dominação construída com base em noções de inferioridade e superioridade (hooks apud BAIROS, 1995, p. 462).

É também a partir do ponto de vista feminista que Collins (2000) argumenta que o pensamento feminista negro seria um conjunto de experiências e ideias compartilhadas por mulheres que oferecem um ângulo particular de visão do eu, da comunidade e da sociedade. Isto envolveria interpretações teóricas da realidade de mulheres negras por aquelas que a vivem. Neste sentido, Collins elege temas que considera fundamentais e que, além da noção de interseccionalidade, caracterizam o ponto de vista feminista negro: o legado de uma história de luta; o combate a estereótipos ou “imagens de controle”, através da autodefinição e autoavaliação da mulher negra; a atuação das mulheres negras como mães, professoras e líderes comunitárias; e a política sexual.

Segundo Bairos (1995), Collins considera como contribuição intelectual ao feminismo não apenas o conhecimento externado por mulheres reconhecidas no mundo acadêmico, mas principalmente aquele produzido por mulheres que pensaram suas experiências diárias como mães, professoras, líderes comunitárias, escritoras, empregadas domésticas, militantes pela abolição da escravidão e pelos direitos civis, cantoras, compositoras.

Esta ideia dialoga com a noção de “escrevivência” da escritora Conceição Evaristo. Conceito criado para traduzir experiências pessoais de sujeitos negros como autores, sujeitos de temática, criadores de seus próprios enredos. Segundo Evaristo,

[...] a nossa escrevivência não é para adormecer os da Casa Grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos. Este termo nasce fundamentado no imaginário histórico que eu quero borrar, rasurar. Esse imaginário traz a figura da ‘mãe preta’ contando histórias para adormecer a prole da Casa Grande. E é uma figura que a literatura brasileira, principalmente no período Romântico, destaca muito. A nossa ‘escrevivência’ conta as nossas histórias a partir das nossas perspectivas, é uma escrita que se dá colada à nossa vivência, seja particular ou coletiva, justamente para acordar os da Casa Grande. De certa forma, todos fazem uma escrevivência, a partir da escolha temática, do vocabulário que se usa, do enredo a partir de suas vivências e opções. A minha escrevivência e a escrevivência de autoria de mulheres negras se dá contaminada pela nossa condição de mulher negra na sociedade brasileira.” (Entrevista concedida ao periódico eletrônico Nexo, em 26/05/2017. Acessada em dez/2017¹⁴).

Dialoga também com a noção de “lugar de fala”, conceito muitas vezes confundido com a perspectiva individual do falante, quando, na verdade, diz respeito à perspectiva de um grupo social a partir de experiências historicamente compartilhadas e que produzem ação e conhecimento que devem ter tanta autoridade discursiva quanto o conhecimento produzido por qualquer outro grupo social (Patricia Hill Collins, *Black Feminist Thought*, Routledge, 2000).

A crítica levantada por intelectuais e militantes da condição da mulher negra deu força às organizações e movimentos sociais no final da década de 1970, levando a importantes conquistas na Constituição Federal e à criação de órgãos e instrumentos de apoio às mulheres. Na década de 1990, com as conferências convocadas pela Organização das Nações Unidas, as mulheres negras retomaram o debate a partir das articulações para preparação de quadros e documentos para a IV Conferência Mundial sobre a Mulher em Beijing, em 1995.

Fraser (2002), em sua abordagem bidimensional da justiça de gênero, chama a atenção para a mudança do foco da redistribuição para o reconhecimento na perspectiva de adaptação da sociedade ao neoliberalismo hegemônico, caracterizado pela exacerbação da desigualdade econômica. Para a autora, as mulheres sofrem formas específicas de subordinação de status, as quais levam à negação de seus plenos direitos e proteção igualitária como cidadãs.

¹⁴ Disponível em

<https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo-%E2%80%98minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99>

Nesse sentido, propõe a paridade de participação enquanto concepção bidimensional de justiça, uma vez que atenderia à necessidade de reconhecimento da condição das mulheres como parceiras plenas na interação social, dotando-as de condições materiais para sua independência.

Sobre este princípio, a justiça requer acordos sociais que permitam que todos os (adultos) membros da sociedade interajam uns com os outros como pares. Para que a paridade participatória seja possível, pelo menos duas condições devem ser obedecidas. Primeiramente, a distribuição de recursos materiais precisa ser feita de tal forma que assegure independência e “voz” aos participantes. Essa condição “objetiva” evita formas e níveis de dependência econômica e desigualdade que impedem a paridade de participação. Assim sendo, evitam-se arranjos sociais que institucionalizam a privação, a exploração e as enormes disparidades de riqueza, renda e tempo para lazer, que acabam negando a algumas pessoas os meios e as oportunidades de interagir com outros como seus pares. Em comparação, a segunda condição para a paridade participatória é a “intersubjetividade”, que requer dos modelos institucionalizados de valores culturais que expressem o mesmo respeito a todos os participantes e assegurem oportunidades iguais para se alcançar estima social. Essa condição tolhe os modelos de valores institucionalizados que, sistematicamente, depreciam algumas categorias de pessoas e as qualidades, a elas associadas. (FRASER, 2002, p. 63).

Na interpretação de Ribeiro (2014), o Movimento Negro e a organização das mulheres negras poderiam ser considerados como porta-vozes das proposições e reivindicações da população negra e propagadores das perspectivas de paridade de participação, na compreensão dessa paridade como um canal de justiça social e racial, buscando garantir igualmente redistribuição e reconhecimento.

No entanto, tendo em vista as desigualdades vinculadas ao racismo estrutural e à necessidade de mudanças nas estruturas cognitivas da sociedade brasileira, a inserção cada vez maior de mulheres negras na educação superior, a produção acadêmica ou militante e a difusão do pensamento crítico seja nas organizações, seja nas redes sociais, tornam-se condições importantes para pensar esta transformação.

Ao adotar a expressão “estruturas cognitivas”, refiro-me à argumentação de Núbia Moreira (2016)¹⁵ de que a mudança das estruturas cognitivas da sociedade brasileira, que não concebe a pessoa negra como algo além de um corpo negro, fadado a ocupar lugares específicos, geralmente subalternos – ainda que ela tenha educação ou pertença a uma camada social mais abastada –, passa pela representação do negro no livro didático, pela adoção de outras epistemologias que não a exclusiva eurocêntrica, pela mudança dos currículos da educação básica e da educação superior.

¹⁵ Café Filosófico CPFL. *Movimento feminista negro no Brasil | Núbia Moreira*. Publicado em 20/11/2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=TQa0La1YIFw>. Acesso em 11/08/2017.

3. Sobre lugares imaginados: a universidade como lócus da pesquisa e as mulheres negras em movimento

Neste capítulo, apresento dados sobre a inserção da mulher negra na educação superior e, especificamente, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tendo em vista ser esse meu principal lócus de análise.

3.1. Em movimento pelo direito à Educação

Ao falarmos do tema da Educação com dados relativos às populações negras, é importante destacar a ação do movimento negro em prol desse direito associado às possibilidades de mobilidade social. Segundo Gomes (2012), a educação é compreendida pelo movimento negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma cara possibilidade de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação.

Sem incorrer na descrição aprofundada dos aspectos históricos da educação do negro no Brasil, tema de fundamental importância, que tem sido abordado por pesquisadores das áreas de História, Educação e Ciências Sociais, destacamos como marcos dessa trajetória: (i) o pós-abolição e a criação de associações recreativas negras e também de uma imprensa negra, que em muitos casos fomentavam a educação da população negra; (ii) o Teatro Experimental do Negro, no Rio de Janeiro, criado em 1944 por Abdias do Nascimento, que formou extensas turmas de alfabetização¹⁶; e (iii) nos anos 1990, os cursos pré-vestibulares populares entre os quais se destacam o Instituto Steve Biko de Salvador-BA (criado em 1992), o Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), do Rio de Janeiro (criado em 1993), e o Projeto Educação para Afrodescendentes (Educafro), de São Paulo (criado em 1997, por um grupo ligado à Igreja Católica que atuava no PVNC)¹⁷. No Sul, em Porto Alegre, podemos citar o Superação, iniciativa do movimento social com aulas realizadas nas

¹⁶ Em Porto Alegre/RS, em 1943, havia a União dos Homens de Cor que atuava nesse sentido, solicitando aos associados que “adotassem” um negro não alfabetizado e o ensinassem a ler.

¹⁷ História da Educação do Negro e outras histórias/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

dependências do tradicional Colégio Nossa Senhora do Rosário, e o Projeto de Educação da Associação Satélite Prontidão, um dos mais antigos clubes negros do Estado¹⁸.

A partir dos anos 1990, o discurso por uma educação universalista no interior do movimento negro mudou para uma postura mais radical e de enfrentamento, muito em função das mudanças sociais, econômicas e políticas que não apenas o Brasil, mas toda a América Latina vinha passando em função das respectivas mudanças constitucionais. A questão racial, assim como a questão da mulher, toma outra centralidade na sociedade e nas políticas de Estado, conforme Gomes (2012), onde destacamos a demanda por ações afirmativas na educação e no trabalho.

Conforme Sotero (2013), quando tratamos de mudanças na educação superior brasileira, o acentuado crescimento do setor é um dos dados mais relevantes, como verificado a partir da década de 1990, intensificado entre 1998 e 2002 com o crescimento da oferta de vagas, em especial pelo setor privado, voltado ao suprimento de expressiva demanda por educação superior não contemplada pelo setor público, de menor abrangência, altamente seletivo e voltado às carreiras tradicionais.

De maneira geral, o desempenho do conjunto das mulheres em todos os níveis educacionais é superior ao dos homens, mas ao acrescentarmos a variável raça aos dados, vislumbramos formas de desigualdades ainda que em um quadro geral que desconsidera regiões ou estratificação social. Observamos uma grande diferença entre mulheres brancas e negras e entre as mulheres negras e os homens brancos. Mais fortemente destacável é a distância desses indicadores em relação aos homens negros, conforme Tabela 1 a seguir. Nela, vê-se, também, que apesar do aumento da taxa líquida de escolarização na educação superior, as desigualdades raciais persistem. Na sequência, a Tabela 2, baseada em dados do Censo da Educação Superior, fornece dados sobre ingresso e conclusão de cursos de graduação por mulheres e homens no período 2004 a 2014, onde vemos a vantagem feminina em relação aos homens em ambos os setores: público e privado.

¹⁸ Embora não tenha encontrado registros, há relatos orais de iniciativas de preparação para o acesso à educação superior na Faculdade de Educação da UFRGS implementadas pela professora negra Marieta dos Santos Silveira.

Tabela 1 – Taxa líquida de escolarização, por sexo, cor e nível de ensino (1995-2009)

Ano/Raça	HOMENS		MULHERES	
	Branco	Negros	Branca	Negras
1995	8,16	1,57	9,92	2,37
1996	8,4	1,25	10,04	2,35
1997	9,26	1,74	10,57	2,19
1998	9,64	1,71	12,15	2,38
1999	10,42	2,05	12,9	2,94
2001	12,61	2,72	15,48	3,74
2002	13,66	3,04	17,18	4,64
2003	14,89	3,66	18,16	5,18
2004	14,59	3,94	17,42	5,98
2005	15,31	4,52	19,15	6,53
2006	16,83	5,06	21,33	7,51
2007	17,33	5,9	22,09	7,96
2008	18,24	6,25	22,7	9,22
2009	18,7	6,76	23,81	9,91

Fonte: Ipea et al. (2011).

Obs: 1. A PNAD não foi realizada no ano de 2000.

2. Em 2004 passa a contemplar a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

3. O grupo negros é formado pela soma de pretos e pardos.

Tabela 2 – Número de Ingressos por Processo Seletivo, Matrículas e Concluintes em Cursos de Graduação Presencial por Sexo – Brasil – 2004-2014

Ano	Esfera	Ingressos proc seletivo		Matrículas		Concluintes	
		Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
2004	Total	717.853	585.257	2.346.516	1.817.217	391.995	234.622
	Pública	154.721	132.521	644.244	534.084	129.244	73.018
	Privada	563.132	452.736	1.702.272	1.283.133	262.751	161.604
2005	Total	767.883	629.398	2.488.927	1.964.229	446.724	271.134
	Pública	153.601	135.080	638.064	554.125	119.895	75.659
	Privada	614.282	494.318	1.850.863	1.410.104	326.829	195.475
2006	Total	788.228	660.281	2.605.611	2.071.035	446.263	290.566
	Pública	154.306	143.101	641.998	567.306	109.404	73.681
	Privada	633.922	517.180	1.963.613	1.503.729	336.859	216.885
2007	Total	792.016	689.939	2.680.978	2.199.403	452.295	304.504
	Pública	152.286	146.205	650.801	590.167	114.994	78.537
	Privada	639.730	543.734	2.030.177	1.609.236	337.301	225.967
2008	Total	808.269	697.550	2.772.828	2.307.228	478.668	321.650
	Pública	159.277	148.036	662.219	611.746	109.876	77.882
	Privada	648.992	549.514	2.110.609	1.695.482	368.792	243.768

2009	Total	813.478	697.910	2.820.287	2.295.609	485.961	340.967
	Pública	183.569	170.762	700.041	651.127	105.789	82.015
	Privada	629.909	527.148	2.120.246	1.644.482	380.172	258.952
2010	Total	858.950	731.262	3.016.304	2.432.816	492.201	337.085
	Pública	212.933	195.629	763.236	698.460	100.608	77.799
	Privada	646.017	535.633	2.253.068	1.734.356	391.593	259.286
2011	Total	908.130	778.724	3.174.106	2.572.656	515.809	349.352
	Pública	220.536	206.061	836.857	758.534	110.716	83.950
	Privada	687.594	572.663	2.337.249	1.814.122	405.093	265.402
2012	Total	1.075.490	894.902	3.286.415	2.637.423	522.020	354.071
	Pública	241.842	220.255	911.157	804.595	115.842	86.552
	Privada	833.648	674.647	2.375.258	1.832.828	406.178	267.519
2013	Total	1.066.815	884.881	3.416.238	2.736.167	491.738	338.200
	Pública	234.022	223.184	943.572	834.402	118.490	87.771
	Privada	832.793	661.697	2.472.666	1.901.765	373.248	250.429
2014	Total	1.151.646	959.120	3.611.675	2.874.496	498.040	339.264
	Pública	227.267	225.149	966.126	855.503	132.817	92.897
	Privada	924.379	733.971	2.645.549	2.018.993	365.223	246.367

Fonte: Mec/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed

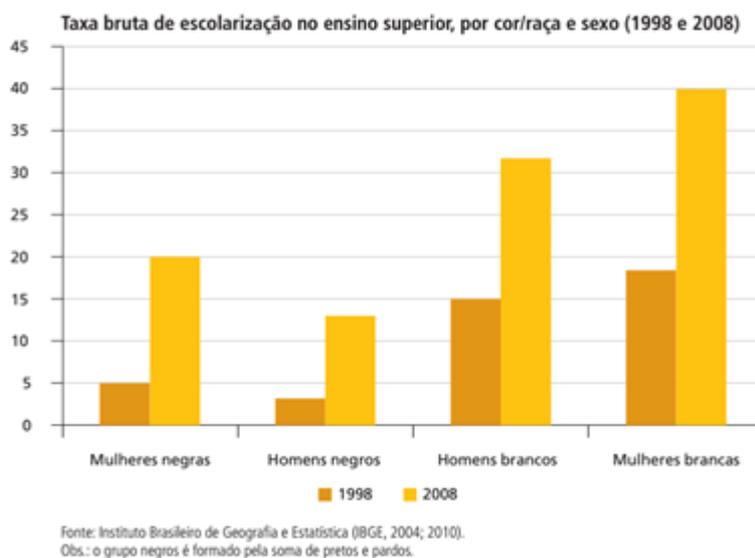
Por outro lado, também as estratégias voltadas para ampliação do acesso à educação pública como reserva de vagas, por exemplo, tiveram impacto nesse aumento do público feminino e negro na educação superior. É importante registrar que com a Lei 12.711, de 2012, a União determinou a implementação de política de ações afirmativas em todas as instituições federais de educação superior voltada para estudantes oriundos de escola pública, negros e indígenas, inserindo o recorte de renda, o que pode ter levado a significativas alterações nas taxas de escolarização.

Além das ações afirmativas em instituições públicas, o governo federal introduziu em 2005 o Programa Universidade para Todos (ProUni), que se constitui em uma política expressiva de concessão de bolsas para estudantes que ingressarem em instituições privadas. Tem em seu desenho também a reserva de vagas para negros e negras de acordo com os indicadores de distribuição racial das populações locais. (SOTERO, 2013).

Outra questão importante é que esses dados não dão conta de explicar a continuidade de desigualdades na educação superior, uma vez que a taxa por si só não responde questões sobre as características dos grupos de cor e sexo que ingressam em cursos de graduação, nem como estas características estão relacionadas à reprodução de

desigualdades na educação que precisariam de informações relacionadas a origem familiar, local de moradia, faixa etária e renda, dentre outras.

Figura 1



Sotero (2013) chama atenção para alguns efeitos do crescimento do acesso à educação superior como a hierarquização e a distribuição desigual de homens e mulheres nas carreiras universitárias, o que posteriormente irá refletir no mercado de trabalho. Com relação à hierarquização¹⁹, a autora se refere ao que Bourdieu e Champagne (1998) chamaram de translação global das distâncias: mesmo com o acesso desses novos estudantes (novas clientelas), a estrutura de distribuição diferencial dos benefícios escolares e seus correlativos sociais tende a ser mantida em essência como uma modificação nas estratégias dos agentes.

Mas a diversificação oficial (em ramos de ensino) ou oficiosa (em estabelecimentos ou classes escolares sutilmente hierarquizadas, em especial através das línguas vivas) tem também como efeito contribuir para recriar um

¹⁹ Para Bourdieu (2007), em termos objetivos, a ampliação do acesso à educação superior provoca um efeito no valor do diploma e no provável retorno no mercado de trabalho, e o autor chama a atenção para o efeito da "inflação dos títulos escolares". Ainda que sejam as relações entre o campo escolar e o econômico que estabelecem o grau de correspondência entre o diploma e os postos profissionais, e que nos momentos em que a produção dos diplomados excede os postos disponíveis no sistema produtivo o título escolar tenda a ser desvalorizado para todos, são os recém-chegados, o público anteriormente excluído, as primeiras vítimas da desvalorização do diploma. Os novos estudantes, como já foi apontado, ingressam em um sistema escolar em condições inferiores aos grupos já inseridos no sistema.

princípio particularmente dissimulado, de diferenciação: os alunos “bem-nascidos”, que receberam da família um senso perspicaz de investimento, assim como os exemplos ou conselhos capazes de ampará-lo em caso de incerteza, estão em condições de aplicar seus investimentos no bom momento e no lugar certo; [...] ao contrário, aqueles que são precedentes de famílias desprovidas [...] são obrigados a se submeter a injunções da instituição escolar ou ao acaso [...] e são voltados a investir na hora errada e no lugar errado, um capital cultural, no final das contas, extremamente reduzido (BOURDIEU; CHAMPAGNE apud SOTERO, 2013, p. 44).

Alguns exemplos dos processos de hierarquização facilmente observáveis são os diferenciais em termos de formação entre estudantes trabalhadores, que não podem participar de grupos de pesquisa ou cursos de idiomas estrangeiros, e estudantes que o fazem, o que pode levar ao fracasso ou adiamento de processo seletivo de pós-graduação. Em artigo sobre desigualdades de raça e gênero na educação superior a partir da base de dados do Sistema Nacional de Educação Superior (Sinaes), Silva (2008) apresentou dados sobre a titulação de docentes de instituição superior com recorte de gênero e raça. Destaco que até 2005, o Sinaes computava 63.234 doutores atuantes na educação universitária, dentre os quais apenas 251 eram mulheres negras.

Assim, o crescimento da participação das mulheres negras na educação superior, incrementado em certa medida pelas políticas de ações afirmativas do Estado, deve ser acompanhado com postura crítica que contemple as variáveis para além dos dados quantitativos, bem como as questões sociais e econômicas que permeiam as desigualdades ainda verificáveis em termos de reconhecimento e redistribuição.

3.2. Mulheres negras na UFRGS

Na presente seção, apresento alguns dados relativos à presença de estudantes negras na Universidade no período de 2004 a 2014. A escolha do período analisado está relacionada ao fato de que foi somente a partir de 2004 que a Comissão Permanente de Seleção (Coperse) adotou de forma contínua e obrigatória a informação quanto à raça do candidato no formulário de inscrição, permitindo assim a sistematização de um conjunto de informações²⁰ que nos permitem a identificação de um quadro mais confiável num período sem interrupções. Nesses formulários, os candidatos ao concurso

²⁰ É importante destacar que esses dados são como uma fotografia do momento da extração da base de dados. Essa fotografia foi “tirada” em 2016 e, portanto, não considera possíveis deslocamentos de estudantes entre os cursos, que é uma possibilidade, assim como desligamentos voluntários ou provocados por problemas de rendimento.

vestibular têm como opções na categoria raça amarelo, branco, indígena, preto, pardo e NA (não informado). Para fins dessa pesquisa, adoto a junção de amarelos e brancos na categoria branco, e, pretos e pardos, na categoria negro, em conformidade com a metodologia do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

No âmbito da UFRGS, tomando por base os dados da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAf) no período 2004 a 2014, podemos observar um expressivo aumento de quase 500% da presença feminina autodeclarada negra na educação superior, ainda que consideremos que o Rio Grande do Sul é um estado onde 80% da população se autodeclara branca. São 2.809 estudantes negras. Assim, pode-se inferir certa coerência na distância entre o acesso de estudantes brancos e negros.

A partir dos dados fornecidos, foi possível verificar que 74,5% das estudantes negras encontravam-se na faixa etária dos 16 aos 24 anos; 23,32% na faixa dos 25 aos 44 anos e 2,15% entre os 45 e os 68 anos. Dessa população, 55,25% indicou a função de estudante como sua ocupação principal; 35,28% se apresentaram como trabalhadoras; e 5,55%, como desempregadas.

As Tabelas 3 e 4 apresentam a distribuição dos ingressantes no período. A primeira mostra o valor total e percentual por gênero, onde observa-se que, à exceção dos anos 2010, 2011 e 2014, o ingresso de homens se dá em maior número que o de mulheres.

Tabela 3 - Distribuição de estudantes selecionados segundo gênero 2004-2014

Gênero	2004	%	2005	%	2006	%	2007	%	2008	%	2009	%
Homem	2025	54,9	2087	56,5	1967	56,3	1929	54,6	1979	52,6	2095	52,2
Mulher	1666	45,1	1610	43,5	1531	43,7	1602	45,4	1786	47,4	1917	47,8
Total	3691	100	3697	100	3498	100	3531	100	3765	100	4012	100

Gênero	2010	%	2011	%	2012	%	2013	%	2014	%
Homem	2213	49,9	2227	48,9	2538	51,2	2685	50,5	2795	49,7
Mulher	2219	50,1	2325	51,1	2420	48,8	2628	49,5	2829	50,3
Total	4432	100	4552	100	4958	100	5313	100	5624	100

Fonte: Elaboração própria a partir de dados brutos da CAF

Na Tabela 4, apresento a distribuição por cor e gênero ao longo do período, constatando um aumento do acesso de estudantes negros e negras de maneira continuada, mas mais expressivamente a partir de 2008, quando inicia-se o programa de

ações afirmativas com reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, pretos e pardos. A partir de 2012, a Lei 12.711 amplia a política de ações afirmativas ao aumentar o percentual da reserva para cinquenta por cento e estabelecer o critério de renda.

Tabela 4 – Distribuição de estudantes segundo cor e gênero no período 2004-2014

Cor/Gênero	2004		2005		2006		2007		2008		2009		2010	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Branco	1843	1511	1845	1468	1726	1384	1692	1459	1659	1486	1740	1603	1888	1873
Indígenas	4	6	10	4	8	5	2	4	4	3	2	1	2	7
Pretos e Pardos	119	92	155	91	146	95	147	78	235	225	272	243	247	247
N/A	59	57	77	47	87	47	88	61	81	72	81	70	76	92

Cor/Gênero	2011		2012		2013		2014	
	H	M	H	M	H	M	H	M
Branco	1873	1965	2063	1939	2084	2065	2160	2267
Indígenas	4	2	5	3	9	9	6	4
Pretos e Pardos	258	273	351	362	449	426	504	430
N/A	92	85	119	116	143	128	125	128

Fonte: Elaboração própria a partir de dados brutos da CAF

Ao observarmos no grupo de mulheres o percentual de ingressantes por cor na Tabela 5, fica mais evidente o efeito da introdução do programa de ações afirmativas na Universidade com a variação percentual que se dá a partir de 2008.

Tabela 5 – Distribuição percentual de mulheres estudantes em relação ao total de ingressantes segundo cor 2004-2014

Cor	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Ingresso total	3691	3697	3498	3531	3765	4012	4432	4552	4958	5313	5624
Branca	40,9	39,71	39,57	41,32	39,47	39,96	42,26	43,17	39,11	38,87	40,31
Pretas e Pardas	2,49	2,46	2,71	2,21	5,98	6,06	5,57	5,99	7,3	8,02	7,65
Indígenas	0,16	0,11	0,14	0,11	0,08	0,02	0,16	0,04	0,06	0,17	0,07
N/A	1,54	1,27	1,34	1,72	1,91	1,74	2,08	1,87	2,34	2,41	2,27

Fonte: Elaboração própria a partir de dados brutos da CAF

Em alguns anos, o processo de seleção através do concurso vestibular apresentou uma redução nos inscritos. Tal situação pode ser explicada pela conjuntura educacional, com uma ampliação de instituições de educação superior que se

capilarizam pelo interior do Estado, assim como um crescimento da educação a distância e da educação técnico. Além disso, o Programa Universidade para Todos (ProUni) disponibilizou em 2007, no estado do Rio Grande do Sul, 10.038 bolsas, sendo elas parciais ou integrais. Em 2008, foram 10.035 e, em 2009, tem-se um salto para 14.198 bolsas. Nos dois primeiros anos citados, o número de bolsas ProUni foi duas vezes maior que o número de vagas que a UFRGS ofereceu no vestibular e, em 2009, o número de bolsas ProUni foi três vezes superior (DOEBBER; GRISA, 2011).

3.3. A UFRGS: espaço acadêmico sob a perspectiva da sociologia das ausências e das emergências

A história da UFRGS se inicia em 1895 e dá início à educação superior no estado, com a fundação da Escola de Farmácia e Química, e, em seguida, da Escola de Engenharia. Ainda no século XIX, foram fundadas a Faculdade de Medicina de Porto Alegre e a Faculdade de Direito. Em dezembro de 1950, a Universidade foi federalizada, passando à esfera administrativa da União. Desde então, a UFRGS passou a ocupar posição de destaque no cenário nacional como um dos maiores orçamentos do Estado do Rio Grande do Sul e como a primeira em publicações e a segunda em produção científica, entre as federais, considerando o número de professores.

A instituição universidade – e nessa concepção incluímos a UFRGS – se constitui em parte da sociedade originalmente pensada e criada para os membros da elite do país, que antes precisavam se deslocar para a metrópole para conquistar o diploma. Desde sua instituição e distribuição em alguns estados, primeiramente sob a forma de cursos específicos e, a partir do início do século Xx, por ser uma instituição social, a universidade realiza e “exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo” (CHAUÍ, 2003).

Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade. Essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma *prática* social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. (CHAUÍ, 2003, p. 5).

Darcy Ribeiro, na obra *A universidade necessária* (1975), promove uma discussão sobre o projeto da Universidade de Brasília (UnB), defendendo a ideia de Universidade como espaço do intelectual público envolvido num processo histórico-evolutivo de sociedade na medida em que se constitui como sede de produção e difusão do conhecimento científico, base para o desenvolvimento de uma nação. Não nega os condicionantes estruturais da sociedade, mas valoriza a agência humana e o papel estratégico das instituições sociais.

Para o autor, o papel da universidade é indissociado da criação de uma consciência crítica, pois a instituição é “preche de ideologias e interesses, portanto, politizada”. O contrário, ou seja, a despolitização, representaria a submissão à lógica dominante incapacitando o papel político da universidade de “poder fazer”, poder transformar a sociedade.

Isto jamais se conseguirá, como destacamos, despolitizando a universidade e, sim, contrapolitizando-a para que sirva aos interesses da grande maioria. Haverá resistências de todo tipo. Resistência ideológica, em nome duma falsa neutralidade das ciências, solenes advertências de que a abertura da universidade ao povo implicará, fatalmente, uma queda de nível de eficácia técnica e científica dos futuros egressos, reiteraões dramáticas sobre a necessidade de manter postura supostamente neutra na Universidade, para que possa cumprir suas funções. (RIBEIRO, 1975, p. 267).

Segundo Santos (2010), a universidade pública é um bem público com características e recursos específicos, como espaço de construção de conhecimento e formação humana, assim como de debates e diálogos, constituindo-se em um espaço público privilegiado de discussão aberta e crítica.

No glossário proposto pela Enciclopédia de Pedagogia Universitária, vemos que o modelo de universidade latino-americana, no qual a UFRGS se insere, é conceituado como concepção de instituição de educação superior fundamentada no caráter político e tendo como pressuposto que a universidade esteja inserida na comunidade e orientada para a reflexão coletiva sobre a realidade social e a busca de caminhos transformadores.

Seus principais postulados são: a realidade sócio-política consubstanciada em participação no coletivo universitário; a formação do intelectual orgânico como condição para elaborar e preservar o capital cultural coletivo; o exercício da autoridade hierárquica nos colegiados acadêmicos como parte constitutiva da consolidação da hegemonia do coletivo; e a liberdade acadêmica orientada pelo coletivo por opção do professor. (MOROSINI, 2006b, p. 227).

Para uma concepção de universidade como espaço público, partimos da noção de espaço público de Arendt (2007) como o lugar por excelência em que o homem alcança a liberdade por meio do diálogo, da visibilidade e da expressão. Em sua obra *A Condição Humana*, Arendt discorre sobre as três esferas da *vita activa*, localizando suas três dimensões, labor, trabalho e ação, mas enfocando especificamente sobre esta última – a ação – como elemento estruturante do espaço público.

A dimensão do *labor* refere-se essencialmente às necessidades vitais, não permitindo a participação política, pois para o *homo laborans* a preocupação maior é tão somente em relação à própria sobrevivência. Na dimensão do *trabalho*, a preocupação tem a ver com a produção de elementos que ultrapassem o ciclo vital no qual a espécie humana se insere. Trata-se de construir um mundo de coisas artificiais duráveis, que não sejam suscetíveis ao infinito ciclo biológico e, com isso, consigam sobreviver e permanecer no tempo. Nessa dimensão também não há interesse coletivo. Na dimensão da *vita activa*, a *ação*, atividade por excelência ligada à vida política, cuja preocupação fundamental pauta-se pela busca do bem comum, é a condição humana que leva em conta a pluralidade, o intercâmbio de ideias e o diálogo orientados ao interesse público. Assim, no âmbito da ação encontramos a noção de participação política e de esfera pública e os conceitos de trabalho e labor, a noção de esfera privada.

A pré-condição para que a ação ocorra de fato é a pluralidade humana, a qual Arendt aponta a existência de um duplo aspecto: igualdade e diferença. Os homens compreendem a si mesmos porque são iguais, possuem a capacidade de realizar planos para o futuro com base em previsões das necessidades das gerações seguintes. E a diferença está justamente na necessidade do discurso, do uso da palavra, para comunicarem suas necessidades individuais, as quais tornam os homens diferentes uns dos outros. A diferença emerge entre os homens somente no discurso, ou no uso público da fala, gerando a ação. (BOARATTI, 2007, p. 17).

Outro aspecto da ação é que a mesma é primeiramente discursiva, em condições de revelar e garantir a visibilidade do homem perante ao mundo. É possível somente num espaço próprio para o desempenho desse tipo de atividade que leva em conta a pluralidade humana: o espaço público. Arendt demonstra isso com clareza na seguinte passagem: "Dada a tendência intrínseca de revelar o agente juntamente com o ato, a ação requer, para sua plena manifestação, a luz intensa que outrora tinha o nome de glória e que só é possível na esfera pública" (ARENDR, 2007, p. 193). O espaço público, como o lugar onde o homem se encontra para a prática da *ação* dialógica, permite criar resistências contra algo que o ameace. Segundo Lafer, restaurar, recuperar,

resgatar o espaço público que permite, pela liberdade e pela comunicação, o agir conjunto, e com ele a geração do poder, é o grande tema unificador da reflexão de Hannah Arendt (LAFER apud BOARATTI, 2007).

A expansão do acesso à educação superior a outros públicos – populações negras, povos indígenas e brancos e negros oriundos da escola pública – via ampliação de vagas, através de programas governamentais como Reuni; reserva de vagas, através de política de ações afirmativas; mas também de mudanças sociais implementadas nos governos Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva que promoveram crescimento econômico e maior distribuição de renda, promoveram mudanças na configuração das universidades. Na UFRGS, universidade situada na região sul do país, num estado em que cerca de oitenta por cento da população se declara branca, segundo dados do IBGE, o período analisado nesta pesquisa revelou uma mudança nas “cores” dos estudantes nos diversos espaços acadêmicos, impactando as relações acadêmicas como um todo.

A argumentação em prol da diversidade étnico-racial e social presente na discussões que levaram à adoção do programa de ações afirmativas na Universidade, iniciadas em 2006, até a redação da Decisão 134/2007, no entanto, parece ser percebida pela academia como uma via de mão única em algumas de instâncias, que veio em benefício apenas dos estudantes usuários da reserva de vagas. A Universidade tem deixado de aproveitar as possibilidades contidas nessa diversidade em termos de “novos projetos, novas ideias e um redirecionamento da curiosidade epistemológica, que foi sempre guiada pelo olhar da elite branca brasileira, são ingredientes fundamentais para a promoção das mudanças científicas necessárias” (DOEBBER; GRISA, 2011, p. 17).

Em sua tese sobre as mobilizações políticas negras contemporâneas, López (2009) ao acompanhar a disputa e os desdobramentos da implementação da política de ações afirmativas no âmbito da UFRGS, reflete sobre os desafios do diálogo intercultural tendo em vista a necessidade de desnaturalização do preconceito em torno da ideia de diversidade. No caso indígena, o fato de sua cultura política não abrir mão da utilização do recurso simbólico de ativar narrativas míticas que possibilitem aos grupos desconstruir as imagens negativas que deles fizeram, faz com que a universidade reconheça a necessidade de diálogo e adequação, embora não tenhamos a pretensão de afirmar que isso se dá de maneira tranquila e sem disputas.

Ainda conforme López (2009), com relação aos estudantes negros, o próprio sujeito do diálogo é destituído de diferença cultural, assim como o não-reconhecimento

de raça como produtora da desigualdade e de uma experiência subjetiva diferenciada, continua a destituí-los no ato de uma medida de inclusão (no caso da reserva de vagas) ou das condições de permanência. Esse processo é definido pela autora como uma espécie cegueira perante as poéticas que compõem uma perspectiva afrodiaspórica que permeou toda a mobilização pelas ações afirmativas na UFRGS. No nosso entendimento, a partir das percepções em torno das trajetórias das sujeitas dessa pesquisa, essa “cegueira” ainda se faz presente.

Uma possibilidade de analisar essa situação é a partir da reflexão epistemológica do sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2007) nominada *sociologia das ausências e das emergências* e definida como

um procedimento transgressivo, uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não existente, como uma alternativa não crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo. (SANTOS, 2007, p. 28-29).

Segundo o autor, a armadilha maior para nós seria reduzir a realidade ao que existe como, por exemplo, um currículo acadêmico limitado ao saber científico ou a naturalização das diferenças que ocultam hierarquias ou a baixa representatividade de docentes negros nos quadros das instituições de educação superior²¹.

As ausências se produzem a partir de cinco formas de nossa racionalidade ocidental, das quais destaco a ideia de que o único saber rigoroso é o saber científico; portanto, os outros conhecimentos não teriam validade. Nesse sentido, práticas sociais baseadas em conhecimentos populares, indígenas, camponeses e urbanos não seriam consideradas críveis, não existem, não são visíveis. Boaventura nomina essa desconsideração de outros conhecimentos como epistemicídio. Para Sueli Carneiro,

o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de

²¹ Segundo os dados de 2005 do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), somente em torno de 1,6% dos professores universitários de todo o país são negros. A UFRGS se constitui como uma das universidades brasileiras mais desiguais no que diz respeito à distribuição racial dos seus docentes. Conforme pesquisa de 2005, dos 2.044 docentes dessa instituição, 1.881 se autodeclararam brancos, 15 amarelos, 32 pardos, 8 negros, 5 indígenas e 103 não declararam sua raça/cor. Considerando esses dados, vemos que não chega a 0,5% o percentual de professores negros na UFRGS (DOEBBER; GRISA, 2011).

conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a seqüestra, mutila a capacidade de aprender etc. (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Outra forma de produção de ausência é a naturalização das diferenças que ocultam hierarquias, entre as quais a classificação racial, a étnica, a sexual são as mais persistentes. Essa forma de racionalidade é não saber pensar diferenças como igualdade e sim vê-las como inferiorização.

Por sociologia das emergências, Santos propõe proceder uma ampliação simbólica dos saberes, das práticas e dos agentes de modo a identificar nesse movimento condições de possibilidade da esperança, uma consciência antecipatória e o inconformismo ante uma carência cuja satisfação está no horizonte de possibilidade. Por isso, ela se move no campo das expectativas sociais (GOMES, 2011), dialogando com os anseios de escuta e mudança no âmbito acadêmico.

É no campo da sociologia das emergências que podemos analisar a criação de coletivos de estudantes negros no âmbito acadêmico como espaços de outras possibilidades de produção de saberes e socialização de maneira insurgente. Paraphrasing Gomes (2011), poderíamos conceber os coletivos negros como confluências de saberes identitários, políticos e estéticos, uma consciência antecipatória e o inconformismo perante uma carência de relações mais humanas e democráticas existentes entre negros e brancos na academia²².

Ao resgatarmos as ideias apresentadas no capítulo anterior sobre as opressões vividas pelas mulheres negras e a constante necessidade de atenção e agência para resistir a essas opressões, propomos um deslocamento do olhar sobre o tema para o âmbito da universidade com sua estrutura voltada para a produção da ciência e formação de quadros de elite intelectual ainda muito identificada a uma ciência do norte (Europa e Estados Unidos).

É dentro desse contexto e pensando a educação superior como estrutura que deveria cumprir atividades que carregam significados bastante complexos, relacionados com as questões epistêmicas, éticas, políticas, sociais, econômicas e culturais (SOBRINHO, 2008), eu me proponho a analisar no Capítulo 4 como a socialização das

²² Atualmente, observa-se na UFRGS a existência de, pelo menos, seis coletivos negros com visibilidade a partir de atuação mais sistematizada na comunidade acadêmica: Coletivo Negração, Dandara, Balanta, Afronta FABICO, Coletivo Negro FACED e Pretos e Pretas na Pós-Graduação.

mulheres negras egressas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul influenciou sua agência e pensamento crítico.

4. Trajetórias de estudantes negras na UFRGS e o “tornar-se mulher negra”

“Fomos socializadas para respeitar mais ao medo que às nossas próprias necessidades de linguagem e definição, e enquanto a gente espera em silêncio por aquele luxo final do destemor, o peso do silêncio vai terminar nos engasgando”
Audre Lorde

Nesta parte da pesquisa, busco junto às nossas sujeitas de pesquisa os elementos necessários para analisar o problema de investigação proposto, ou seja, como a socialização acadêmica afirma e reafirma o pensamento e agência das mulheres negras a partir das trajetórias de nove estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul egressas ou em fase de conclusão do curso.

A partir da escuta de suas trajetórias procuramos identificar situações vividas por meio das quais essas estudantes foram instigadas a problematizar e dar sentido a sua condição de mulher negra, através da agência e da reflexão crítica. Para isso, a análise das entrevistas foi empreendida como um esforço de compreender na trajetória de cada uma o arranjo de disposições que lhe permitiu constituir sua atuação com base no pensamento crítico.

As sujeitas da investigação são oito mulheres negras egressas da UFRGS e uma provável formanda do segundo semestre de 2017, vinculadas a cursos correspondentes às áreas de conhecimento²³ da CAPES e do CNPq. Mulheres com idades entre 25 e 30 anos, algumas das quais me aproximei por conhecimento previamente estabelecido em função do trabalho junto ao DEDS, outras, pelo convívio em coletivo de mulheres voltado ao debate do pensamento de mulheres negras, ou mesmo por indicação de pessoas vinculadas à Universidade ou aos movimentos sociais.

²³ Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas; Engenharias; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes; Outros/Multidisciplinar.

No intuito de preservar seu anonimato, atribuí pseudônimos que remetem a nomes fundantes da produção de conhecimento sobre (e por) mulheres negras no país, prestando uma singela homenagem a mulheres que ousaram, transgrediram e hoje são referências. São elas:

Beatriz – Beatriz Nascimento. Maria Beatriz Nascimento (1942-1995) foi intelectual e militante negra. Graduada em História pela UFRJ. Esteve à frente da criação do Grupo de Trabalho André Rebouças, em 1974, na Universidade Federal Fluminense (UFF). Seu trabalho mais conhecido e de maior circulação trata-se da autoria e narração dos textos do filme Ori (1989, 131 min), dirigido pela socióloga e cineasta Raquel Gerber. Estudiosa das temáticas do racismo e dos quilombos, abordou ainda a correlação entre corporeidade negra e espaço e as experiências de longos deslocamentos socioespaciais de africanos/as e descendentes, por meio das noções de “transmigração” e “transatlanticidade”.

Lélia – Lélia Gonzalez. Lélia de Almeida Gonzalez (1935-1994). Historiadora, geógrafa, filósofa e mestra em Comunicação, foi uma das pioneiras do feminismo negro brasileiro. Promoveu os primeiros cursos de Cultura Negra em instituições de educação superior. Foi, juntamente com outros ativistas, fundadora do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial. Também foi uma das fundadoras do Nzinga – Coletivo de Mulheres Negras. Integrou o Conselho Nacional do Direito da Mulher (CNDM). Participou do I Encontro Nacional de Mulheres Negras, em Valença/RJ. Lecionou no Departamento de Sociologia da PUC/RJ, para o qual foi eleita diretora em 1994. Escreveu vários artigos e obras que são referência para os estudos feministas negros. Cunhou o conceito de *Amefricanidade*.

Luiza – Luiza Bairos. Luiza Helena de Bairos (1953-2016). Doutora em Sociologia pela Michigan State University, graduada em Administração pela UFRGS, intelectual e militante do movimento de mulheres negras e do combate ao racismo. Participou de grupos de estudos sobre racismo institucional, em cooperação com a Comissão de Igualdade Racial no Reino Unido. Foi coordenadora do Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI) e, posteriormente, ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) no governo de Dilma Rousseff. Autora de diversos artigos que são referência nos estudos raciais.

Sueli – Sueli Carneiro. Aparecida Sueli Carneiro Jacoel. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e fundadora do Geledés – Instituto da Mulher Negra. A filósofa é teórica da questão da mulher negra e criadora do único programa brasileiro de orientação na área de saúde física e mental específico para mulheres negras, onde mais de trinta mulheres são atendidas semanalmente por psicólogos e assistentes sociais. Integrou o Conselho Nacional da Condição Feminina, em Brasília. É autora da obra *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*, que traz uma abordagem crítica dos comportamentos humanos e apresenta os principais avanços na superação das desigualdades criadas pela prática da discriminação racial.

Vilma – Vilma Reis é referência em ações de garantia e ampliação de direitos das mulheres, jovens e da população negra em geral. Coordenou o 12º Encontro Nacional Feminista. Socióloga e ouvidora da Defensoria Pública da Bahia, recebeu recentemente a medalha Zumbi dos Palmares.

...

Claudia – Claudia Pons Cardoso. Contadora e historiadora. Doutora em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (UFBA). É uma das fundadoras do Maria Mulher – Organização de Mulheres Negras. Foi coordenadora geral do projeto Reciclando a Cidadania de Meninas/adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Atuou em projetos voltados para a capacitação profissional de mulheres portadoras de HIV; racismo e atendimento psicossocial a mulheres vítimas de violência doméstica. É professora da Universidade Estadual da Bahia (Uneb), onde desenvolve ensino, pesquisa e extensão nas temáticas relacionadas a gênero, mulheres negras, feminismos, raça/etnia, educação, ensino, cidadania, movimentos sociais e políticas públicas.

Conceição – Maria Conceição Lopes Fontoura. Doutora em Educação (UFRGS). Militante do movimento negro e do movimento de mulheres negras. É uma das fundadoras do Maria Mulher – Organização de Mulheres Negras, criada em 1987, onde participa da coordenação. É uma referência nos debates sobre a questão racial no Rio Grande do Sul. Atualmente, é técnica em assuntos educacionais na UFRGS.

Jurema – Jurema Werneck. Jurema Pinto Werneck. Doutora em Comunicação (UFRJ), é graduada em Medicina. Foi uma das fundadoras da ONG Criola, entidade que atualmente coordena. Assumiu a diretoria executiva da Anistia Internacional no Brasil. Integra o Comitê Técnico de Saúde da População Negra do Ministério da Saúde. É uma referência internacional na temática da saúde da população negra, direitos humanos, movimento de mulheres negras, políticas públicas para equidade de gênero e raça.

Djamila – Djamila Ribeiro. Djamila Taís Ribeiro dos Santos. Mestre em Filosofia Política (Unifesp). É também uma das criadoras do Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gênero, Raça e Sexualidades e feminista negra. Organizou a coleção Feminismos Plurais. Colunista da CartaCapital e do Blog da Boitempo. Tornou-se conhecida no país por seu ativismo nas redes sociais.

Relacionamos as sujeitas envolvidas na pesquisa e uma apresentação resumida no quadro a seguir:

Quadro 1 – Sujeitas da Pesquisa

Sujeita/Pseudônimo	Idade	Curso Período	Área de conhecimento	Atividade atual
Beatriz	28	História - Licenciatura 2010 a 2015	Ciências Humanas	Mestranda do PPGEDU UFRGS
Lélia	29	Biomedicina 2009 a 2013	Ciências da Saúde	Doutoranda do PPG em Biotecnologia e Biociências UFSC
Luiza	28	Teatro 2009 a 2014	Linguística, Letras e Artes	Atriz e Produtora cultural
Sueli	30	Ciências Biológicas - Licenciatura 2008 a 2014	Biológicas	Mestranda do PPGDR UFRGS
Vilma	26	Matemática Licenciatura 2008 a 2014	Ciências Exatas e da Terra	Professora em escola particular e em cursos pré-vestibulares populares
Claudia	26	Medicina Veterinária 2010 a 2015	Ciências Agrárias	Mestranda do PPG Zootecnia UFRGS
Conceição	29	Comunicação Social – Publicidade e Propaganda 2010 a 2016	Comunicação	Produtora em empresa de conteúdo audiovisual
Jurema	29	Enfermagem 2010 a 2016	Ciências da Saúde	Desempregada na época da entrevista
Djamila	25	Engenharia de Produção 2010 planeja se formar em 2017	Engenharias	Graduanda e trabalha em empresa de engenharia

Fonte: Elaboração própria (2017).

Na escolha das entrevistadas, busquei identificar seu posicionamento crítico e atuação no âmbito universitário, nos movimentos sociais e também nas redes sociais – ferramentas de reconhecida importância pela possibilidade de alcance das ideias. A participação foi por meio de entrevista semiestruturada, visando à construção de uma narrativa com base em suas respectivas trajetórias de vida. O intuito foi identificar e compreender situações do ambiente universitário por meio das quais essas mulheres foram instigadas a problematizar seu poder de agência como mulheres negras; identificar os processos individuais de socialização e reflexão sobre identidade e agência a partir da experiência acadêmica; e compreender na trajetória de cada uma o

arranjo de disposições que permite constituir sua atuação com base num pensamento crítico.

Os encontros aconteceram em espaços da Universidade, cafés e até mesmo na residência de uma delas. Elaborei um roteiro com temas de apoio que remetessem a processos e espaços cotidianos de socialização e não a situações pontuais exclusivamente, tendo em vista que segundo Lahire (2004) a noção de disposição supõe que seja possível observar uma série de comportamentos, atitudes e práticas que seja coerente, proibindo pensar na possibilidade de deduzir uma disposição a partir de um único registro ou da observação de apenas um conhecimento. Apesar de ter elaborado um roteiro com temas de apoio, muitas vezes optamos por deixar a conversa seguir naturalmente sem interrupções. A proximidade das experiências dessas mulheres com as minhas próprias exigiu minha atenção no sentido de não influenciar suas respostas com minhas impressões. O recurso da trajetória de vida também nos ajuda a nos precaver em relação a outra ilusão: considerar os acontecimentos e fatos narrados como únicos e pessoais quando, frequentemente, são experiências coletivas compartilhadas por pessoas de uma mesma geração ou grupo social.

4.1. A vida não cabe em uma teoria: sobre escolhas metodológicas e categorias de análise

Ao entrevistar nove mulheres negras sobre suas trajetórias de vida, como essas trajetórias as trouxeram ao ambiente acadêmico e como esse espaço as impactou, percebi a miríade de questões subjetivas que envolveriam analisar cada aspecto dessas experiências. Não teria a pretensão de proceder uma análise desse tipo em função do número de entrevistadas e do tempo de realização de um mestrado. Entretanto, uma pesquisa demanda o esforço de um exercício metodológico, motivo pelo qual optei pela sociologia disposicionalista de Lahire, dentro da sociologia em escala individual.

A sociologia em escala individual diz respeito à investigação de como grupos comportam-se no interior da mente individual ao invés da perspectiva de como os indivíduos se comportam em pequenos grupos, ou como a sociedade atua no indivíduo.

Para isso, o teórico, discípulo e crítico de Bourdieu²⁴, trabalha com trajetórias de vida a partir da construção de retratos sociológicos.

Lahire explica o presente e o futuro em termos do passado, perceptível nas disposições e em sua ativação em contextos particulares no presente, enfatizando o poder duradouro da socialização. Os atores estudados por Lahire são impulsionados por suas disposições. As práticas sociais, conforme Lahire, são resultado das disposições dos indivíduos desdobradas nos contextos ou, dito de outra forma, do passado incorporado somado ao contexto de ação. Esta formulação responderia à questão de por que as pessoas agem, pensam, sentem da maneira como o fazem.

Estas práticas sociais podem ser entendidas pela referência a uma variedade de processos de socialização que passam pela família, escola, amigos, trabalho, etc. e que encontram sedimentações em um estoque de disposições (tendências, inclinações, hábitos, capacidades, competências, etc.) de diversos tipos (corpóreas, mentais, discursivas, perceptivas, avaliativas, etc.). As disposições não são estáticas, podendo ser ativadas ou inibidas, desencadeadas ou suspensas, reproduzidas ou transformadas conforme os contextos de ação (espaços sociais, situações de interação, etc). Assim sendo, um indivíduo tem normalmente múltiplas disposições decorrentes de seus diferentes marcadores sociais e das intersecções entre os mesmos.

“Contexto” é uma espécie de conceito guarda-chuva, no entanto, que abarca tudo com que os atores se deparam no seu ambiente e que impinge sentidos sobre suas ações no presente, a partir do exterior (classe, poder, organizações, instituições, etc). Essa noção de contexto pode designar espaços sociais abstratos (classe, poder); domínios institucionais ou funcionais horizontalmente diferenciados (sistema de classes, espaço social, campo de poder); ou, ainda, micro contextos (famílias, escolas, fábricas, clubes esportivos, etc.) e situações que formam o pano de fundo imediato da ação.

Assim, em minha investigação, através de um breve exercício de construção de retratos sociológicos, pude identificar algumas disposições das sujeitas da pesquisa que as fazem perceber, pensar e agir no contexto familiar, acadêmico e na sociedade. Nos

²⁴ Dentre as críticas de Lahire a seu mestre, está o entendimento do conceito de *habitus* de Bourdieu, o qual, segundo Lahire não recobre a pluralidade e a heterogeneidade de disposições incorporadas por cada ator nas sociedades com forte diferenciação social, nas quais a família não tem mais o monopólio da educação legítima das crianças. Autores como Lima Júnior e Massi (2015) identificam em Lahire a constatação quanto à prerrogativa dos indivíduos incorporarem novas disposições a cada nova experiência social duradoura a qual se deparam, acumulando, ao longo da sua trajetória de vida, um patrimônio de disposições e competências irreduzível a qualquer origem social, ao contrário de uma posição mais determinista de Bourdieu.

retratos sociológicos como dispositivo metodológico criado por Lahire, a partir de uma série de entrevistas com os mesmos pesquisados, busca-se captar nos entrevistados os efeitos causados pelas grandes matrizes socializadoras (família, escola, universo do trabalho, etc) e identificar as disposições múltiplas.

Em sua obra “Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais”, Lahire (2004) descreve que para a construção de cada retrato foram realizadas seis entrevistas em profundidade, motivo pelo qual considero o procedimento da presente pesquisa como um breve exercício, uma vez que fizemos apenas uma entrevista com cada sujeito da pesquisa. As entrevistas foram transcritas, sistematizadas em tópicos e enviadas às sujeitas de pesquisa para apreciação, correções, supressões ou inclusões.

A análise das entrevistas me levou a identificar algumas disposições individuais e coletivas, que, relacionadas ao contexto institucional, permitiram dar sentido e inferência às categorias de análise que podem responder ao problema de pesquisa. Alguns conceitos foram apresentados nos capítulos anteriores. Assim, a partir das percepções em torno da identidade, agência e crítica, acolhimento e conservadorismo verificados no processo de socialização das sujeitas de pesquisa, logrei aproximações em termos de resposta ao problema de investigação proposto.

Dentre as disposições que identifiquei, destaco a disposição para o *instinto gregário*; para a *disciplina*; para a *transgressão*; para a *coletividade*, que apresento a seguir.

A disposição para o *instinto gregário* é um conceito que tomo emprestado de Souza (2010), ao discorrer sobre capital familiar e sua importância na ascensão e mobilidade social da classe trabalhadora. Diz respeito ao comportamento de união e fortalecimento de laços que ligam nossas sujeitas de pesquisa a seus familiares, mesmo após a saída da casa dos pais. Esse comportamento é também estendido às amigas de infância e adolescência. Caracteriza-se pelo estabelecimento e manutenção de vínculos de proximidade, bem como uma forma de valorizar sua origem social e as dificuldades superadas ao longo da trajetória.

As exigências decorrentes da necessidade de reaprender (e muitas vezes, aprender) a estudar, tendo em vista as diferenças entre educação básica e educação superior, levam indivíduos a incorporar a *disposição pela disciplina* na trajetória acadêmica, sem a qual é quase impossível o êxito nessa etapa de formação. Saber aliar foco ao tempo livre se mostra essencial para o atingimento dos objetivos do curso e a obtenção de bom desempenho. Normalmente, a *disposição para a disciplina* é

incorporada na infância, na socialização familiar, em função de cobranças com relação à organização da casa, dos objetos, do desempenho escolar. Segundo Lahire (2008), a cobrança de disciplina por parte dos pais de famílias de classes populares é uma forma de ajudar seus filhos com relação às atividades escolares, uma vez que esses mesmos pais não dispõem de outros recursos como conhecimento acadêmico ou profissional. Nesse sentido,

Como não conseguem ajudar os filhos do ponto de vista escolar, tentam inculcar-lhes a capacidade de submeter-se à autoridade escolar, comportando-se corretamente, aceitando fazer o que lhes é pedido, ou seja, serem relativamente dóceis, escutando, prestando atenção, estudando e não brincando [...] Em casa podem exercer um controle exterior direto da escolaridade dos filhos: sancionar as notas baixas e os maus comportamentos escolares, assegurar-se de que as tarefas tenham sido feitas... Indiretamente, também, podem controlar o tempo consagrado aos deveres escolares, proibindo ou limitando as saídas noturnas, restringindo o tempo que passam diante da televisão... (LAHIRE, 2008, p. 25).

A disciplina acaba também por exercer papel importante na relação entre professores e alunos porque define essa relação em termos de respeito, valorização mútua e confiança para aprender, para ensinar, para gerar oportunidades de estágio e autonomia.

Tomo de empréstimo a noção de transgressão de bell hooks²⁵ (2013) e de autodefinição e autoavaliação de Patricia Hill Collins (2016) para definir a **disposição para a transgressão** como uma capacidade de reconhecimento de modos de repressão, opressão e formas e controle sobre a mulher negra, através de estereótipos e imagens de controle²⁶, bem como a capacidade de não aceitar essas formas e reagir direta ou indiretamente através da autodefinição. Segundo Collins,

A insistência quanto à autodefinição das mulheres negras remodela o diálogo inteiro. Saímos de um diálogo que tenta determinar a precisão técnica de uma imagem para outro que ressalta a dinâmica do poder que fundamenta o próprio processo de definição em si. Feministas negras têm questionado não apenas o que tem sido dito sobre mulheres negras, mas também a credibilidade e as intenções daqueles que detêm o poder de definir. Quando mulheres negras definem a si próprias, claramente rejeitam a suposição irrefletida de que aqueles que estão em posições de se arrogarem a autoridade de descreverem e analisarem a realidade têm o direito de estarem nessas posições. Independentemente do conteúdo de fato das autodefinições de mulheres negras, o ato de insistir na autodefinição dessas mulheres valida o

²⁵ Na obra “Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade”, bell hooks com base nas noções de pedagogia crítica e educação para liberdade, trabalha a sala de aula como fonte de limitações, mas também como espaço de possibilidades de uma educação para liberdade (hooks, 2013).

²⁶ mulheres negras são como burros de carga para o trabalho, mulheres negras são agressivas, mulheres negras são sexualmente mais intensas, por exemplo

poder de mulheres negras enquanto sujeitos humanos. O tema relacionado da autoavaliação de mulheres negras põe todo esse processo um passo adiante. Enquanto a autodefinição de mulheres negras dialoga com a dinâmica do poder envolvida no ato de se definir imagens do *self* e da comunidade, o tema da autoavaliação das mulheres negras trata do conteúdo de fato dessas autodefinições. (COLLINS, 2016, p. 130-104).

Tanto Collins quanto hooks chamam a atenção para a condição da mulher negra como indivíduo que vive à margem, em “casas de família” ou na invisibilidade dos espaços acadêmicos, o que lhe conferiria a vantagem de captar um ponto de vista único quanto ao *self*, à família e à sociedade. Ela operaria analiticamente como uma “forasteira de dentro”, possibilitando uma compreensão das relações de dentro para fora e de fora para dentro.

A *disposição para transgressão* relacionada à autodefinição e autoavaliação diz respeito ao desafio ao processo de validação do conhecimento político que resultou nessas imagens de controle, substituindo-as por imagens autênticas de mulheres negras (intelectuais, trabalhadoras, acadêmicas, mães, etc.).

Ao pensar na *disposição para a coletividade*, defino-a como uma forma de vivenciar a filosofia *Ubuntu*²⁷, que significa de maneira reduzida “eu sou porque somos”. Timbane (2016) ressignifica e interpreta essa ideia como

[...] a pessoa se forma no coletivo; não estamos sozinhos no mundo, fazemos parte um do outro. Por outro lado, as pessoas utilizam as experiências, umas das outras, no aprimoramento das suas capacidades de entendimento das situações com que se confrontam no seu cotidiano e utilizam-nas para melhorarem as suas contribuições na construção do conhecimento coletivo sobre a vida e a convivência levando em consideração o bem estar da sociedade. (TIMBANE, 2016, p. 16).

Apresento essa disposição em função dos relatos da importância dos coletivos, das pessoas mais velhas, das comunidades quilombolas, dos grupos de alunos para o processo de formação da identidade das sujeitas da pesquisa. Na maioria das narrativas, encontramos referência à solidariedade, ao contato com o outro, ao compromisso com o outro para essas mulheres, o que nos levou a buscar uma expressão que definisse esse senso de comunidade que não apenas tangencia vivências, mas também as define.

²⁷ Conforme Timbane (2016), essa expressão tem variantes em outras línguas bantu, por exemplo, “*umuntu ngumuntu ngabantu*” (em zulu) e tem origem nas expressões “*umunhu*” (em *xirhonga*), “*ubuntu*” (em zulu), que a enriquecem de significados. Nelson Mandela afirmava que *ubuntu* significa respeito, partilha, ajuda mútua, confiança, humildade. Para ser feliz, é preciso viver em coletividade, em harmonia com o que está a sua volta. Para Desmond Tutu, *ubuntu* significa o coletivo como essência do ser humano: “eu preciso de você para que eu me torne eu, da mesma maneira que você precisa de mim para que você se torne você”. Já para Ramose, *ubuntu* é um dos conceitos filosóficos e dos princípios organizacionais essenciais das populações que falam línguas bantu (TIMBANE, 2016).

Ao relacionarmos as disposições ao contexto da universidade, estamos nos referindo ao espaço social onde as sujeitas de pesquisa estão inseridos. Ao longo de nossa trajetória, vivemos simultânea e sucessivamente em diferentes contextos sociais (família, escola, trabalho, universidade) ou, como Lahire refere, diferentes universos sociais não equivalentes. Esses universos às vezes se organizam – mas não sistematicamente – sob a forma de campos de forças e de lutas, como no caso da universidade, onde verificam-se relações de poder e lutas em defesa de interesses a partir da forma como a mesma se estrutura.

Observamos nas falas entrevistadas percepções positivas e negativas com relação ao contexto universitário – modos de aprendizagem e ensino, normas, modos conservadores e pouca permeabilidade às diferenças introduzidas pelos novos públicos que têm acessado a educação superior. Por outro lado, as falas fazem registro das possibilidades de acolhimento, sociabilidade e formação cidadã a partir das atividades de extensão universitária, criação de coletivos, participação no movimento estudantil, participação em ações voltadas para a educação popular, expressão de *práxis* de uma sociologia das emergências, produzindo experiências possíveis e já existem como emergência (SANTOS, 2007, p. 38).

Ao analisarmos as entrevistas, verificamos que a maior parte das sujeitas não participa organicamente de movimentos sociais, tendo atuando mais nos movimentos do âmbito acadêmico como diretórios acadêmicos e coletivos estudantis. Essa constatação não invalida a verificação de sua capacidade de agência se considerarmos que alguns espaços acadêmicos se confundem e às vezes dialogam com movimentos sociais. Também nesse sentido, entendo que a capacidade de construir crítica e se tornar agente não vem necessariamente do movimento social, mas sim de outras relações que são igualmente importantes.

Segundo Boltanski e Thévenot (1991), a crítica não necessariamente está numa frente articulada ou tradicional de movimento social, como estaria no passado. Ela também se constitui a partir do cotidiano, de situações de conflito em que o indivíduo, quando confrontado, precisa tomar uma posição fazendo o exercício da crítica e da agência. Os autores trabalham com o conceito de agência e reflexividade enquanto crítica.

Assim, a essas sujeitas, cujas gerações anteriores em sua quase totalidade não tiveram acesso à universidade ou não desenvolveram uma tradição de convivência no

meio universitário, estar na universidade por si só se constituiria em uma situação de tensão. Uma situação de desestabilização em que precisaria ser construído um novo aprendizado, uma nova visão, algo que possibilitaria explicar sua condição e também lhe daria forças para estar neste espaço. As respostas das sujeitas vão tomando lugar sem grandes matrizes políticas organizadas, sem grande vanguarda, mais num exercício de reflexividade sobre o cotidiano.

4.2. Das trajetórias e descobertas

Nesta seção compartilho as trajetórias de nossas sujeitas de pesquisa a partir dos temas de apoio²⁸: processo de ingresso na UFRGS, história familiar, história escolar, mudanças de vida em função do ingresso na graduação, hábitos e estratégias de estudo e de permanência na academia, vivências e impressões sobre o ambiente acadêmico e o curso escolhido, ação política.

Para a maioria das entrevistadas, o acesso à educação superior representa a possibilidade de ascensão social, mas sobretudo a responsabilidade de ser a primeira integrante da família a conquistar um diploma universitário. Em entrevista recente, a historiadora e professora da UFRJ, Giovana Xavier (2017), cuja mãe foi a primeira da família a cursar na universidade e cujos alunos narram experiência semelhante, pontuou que isso revela uma característica típica de famílias negras, ou seja, o investimento na formação de um indivíduo - geralmente o mais novo - como projeto de liberdade e transformação coletivo. Considera essa marca um saber aprimorado pela comunidade negra e que evidencia os limites da meritocracia como conceito que dê conta de explicar as oportunidades desiguais percebidas quando destacadas as variáveis raça, gênero, classe, sexualidade²⁹.

Sete das entrevistadas ingressaram através da reserva de vagas com recorte racial. As outras duas, por serem oriundas de escolas particulares, ingressaram pelo acesso universal. Cinco trabalhavam antes de ingressarem na educação superior e cinco (não as mesmas entrevistadas) precisaram de bolsa para se manter no curso. Três das

²⁸ Os temas de apoio para as entrevistas constam do Apêndice 1 desta dissertação.

²⁹ Entrevista concedida ao periódico eletrônico Nexo, em outubro/2017. Disponível em <https://www.nexojournal.com.br/profissoes/2017/10/16/Como-me-tornei-historiadora.-E-a-vida-entre-livros-e-salas-de-aula>

entrevistadas ingressaram em programas de pós-graduação imediatamente ao término da graduação.

Embora na maioria das entrevistas seja relatado o desejo pessoal de fazer uma faculdade como algo projetado mesmo antes da finalização da educação básica, a influência da família na decisão de acessar a educação superior é evidente nas falas das sujeitas de pesquisa. Mostra, em algumas trajetórias, um projeto coletivo de ascensão muito semelhante ao relato acima, seja pela qualificação profissional que garanta um emprego, seja pela formação educacional em si.

Isso fica evidente a partir do relato de Luiza, filha de um professor de matemática do ensino fundamental e uma professora de creche, que cresceu ouvindo que tinha que fazer faculdade. “Cresci ouvindo isso, então, não foi uma coisa que num belo dia, resolvi ‘vou fazer uma faculdade’”. Da mesma forma, para Vilma, não fazer curso superior nunca foi uma opção. Esse plano sempre esteve presente na família. Os pais pagaram por boas escolas, logo, isso era o esperado. Claudia e sua irmã mais velha também estudaram sempre em colégio particular. Para elas, cursar uma faculdade era o esperado. A irmã fez Psicologia e Claudia optou por Medicina Veterinária porque sempre gostou de animais e também porque almejava uma formação que lhe possibilitasse trabalhar e buscar a independência econômica.

No caso de Beatriz e Conceição, havia o desejo de fazer faculdade, mas não pensavam na UFRGS como uma opção. Beatriz, porque considerava a universidade federal uma instituição burguesa, onde somente “patricinhas” estudavam, e Conceição, porque sua intenção era fazer o curso de cinema na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) através do Proni.

Em Beatriz, Lélia, Sueli e Conceição e seus familiares, percebe-se que a continuidade dos estudos é desejada em termos de formação profissional que possibilite boas colocações e independência, mas também que havia preocupação com relação a sua manutenção em termos materiais durante o curso. Assim, a perspectiva de estudar e trabalhar era a tônica do projeto. No caso de Sueli, a perspectiva de uma possível perda na renda familiar chegou a ser fonte de preocupação e discussões.

Vilma e Claudia vêm de famílias de classe média alta, cujos pais puderam oportunizar acesso a boas escolas particulares assim como a bens culturais. Ainda que essa situação permitisse fazer toda a faculdade sem preocupações materiais, Claudia buscou realizar estágios e trabalhar como bolsista pensando nos aspectos profissionais envolvidos nessa decisão. Já Vilma deu aulas particulares durante todo o curso de

Matemática e, ainda enquanto estudante, passou a dar aulas voluntariamente num curso pré-vestibular popular criado por estudantes da UFRGS.

Djamila e Jurema, ainda que não tendo as mesmas condições de Vilma e Claudia, também tinham o apoio da família para estudar sem preocupações materiais, mas também procuraram estágios e bolsas durante o curso.

Beatriz, Lélia, Sueli e Conceição trabalhavam para se manter, para pagar cursos preparatórios para o vestibular e, no caso de Sueli, até mesmo para ajudar com as despesas familiares. No entanto, o ritmo de estudos na universidade logo as fez recuar e buscar bolsa e outros benefícios do programa de permanência.

No caso de Luiza, há o relato de um período em que os recursos ficaram mais escassos e ela precisou estabelecer estratégias em termos de aquisição de materiais de estudo e deslocamentos como, por exemplo, acessar bolsa Prael e dividir custos de impressões com colegas. Posteriormente, para poder fazer um tratamento psicológico, acessou uma bolsa para trabalhar junto à biblioteca da Escola de Administração da UFRGS.

Acredito que esses relatos fornecem dados sobre classe social que, relacionados às questões racial e de identidade, permitem problematizar a interseccionalidade existente entre as categorias mulher, raça e classe, mostrando como as esferas de desigualdades se apoiam umas nas outras para a manutenção do *status quo* (CARDOSO, 2012). A afirmação de Angela Davis, Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro de que raça estrutura classe fica evidente a partir de relatos como o de Claudia, que, apesar de sua confortável condição econômica, ainda é questionada se trabalha na limpeza ao esperar carona em frente ao seu condomínio, ou ainda, no relato de Lélia, que, apesar de ter outros colegas no curso pré-vestibular em que trabalhava, era a única solicitada para limpar o chão. Assim, a desigualdade é naturalizada como diferença.

Pensando a abordagem interseccional como uma possibilidade de reconstrução das experiências vividas, das percepções culturais e da construção social das mulheres negras, conforme Zerai apud Cardoso (2012), buscamos sistematizar algumas falas das sujeitas da pesquisa que nos fornecem elementos para pensar nessa construção social como identidade. Avtar Brah (2006) afirma que “questões de identidade estão intimamente ligadas a questões de experiência, subjetividade e relações sociais”.

Conforme Hall (1997), identidade é algo em permanente transformação e que se forma a partir da interação constante com a sociedade, grupo ou cultura.

Quadro 2 – Identidade: construção social e experiências vividas (intersecções)

Entrevistada	Raça	Mulher	Classe
Beatriz	<ul style="list-style-type: none"> - Sofreu discriminação racial em contato com a família do namorado. - Com traços fenotípicos mais claros, tinha um discurso familiar que amenizava sua angústia com relação às discriminações sofridas ao invés de se fortalecer. - Iniciou seu processo de conscientização a partir da opção pela autodeclaração como negra na inscrição para o vestibular. - Hoje se mostra indignada consigo porque durante muito tempo procurava alisar o cabelo. - Também em função dos traços mais claros, demonstra uma constante preocupação com a propriedade de ocupar lugar de fala na questão racial, buscando sempre a autorização das mais velhas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Indignação frente ao ataque racista e sexista de colega do curso de História. - Identifica-se como feminista negra. - Reconhece nos laços com outras mulheres negras uma fonte de fortalecimento para as disputas raciais em todos os espaços que circula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica-se como trabalhadora e moradora da periferia. - Entende ser essa também a forma com que toda a sua família se identifica: “ser pobre, ser periférico, morador de vila”.
Lélia	<ul style="list-style-type: none"> - Auto-ódio do pai com sua condição de homem negro como um dos motivos que a levou a pensar tardiamente na sua identificação racial. - Identifica que o avô materno era simpatizante do nazismo. - Alisava o cabelo e se identificava, quando necessário, como clara ou parda. - Inicia um processo de reflexão e autorreconhecimento em conversas com amigo e colega de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Processo de identificação inicia com as discussões junto ao movimento estudantil. 	<ul style="list-style-type: none"> - Classifica sua família na época em que ingressou no curso superior como classe média baixa. - A sua fala remete sempre ao fato de reagir ao ser identificada como uma trabalhadora de atividade de baixa complexidade, de ter sempre que lutar para provar que pode estar ocupando o espaço acadêmico.
Luiza	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica-se num primeiro momento a partir do episódio da escola, onde foi preterida no papel de Cinderela. - Depois, aprofunda a reflexão a partir do diálogo com colegas do Teatro que já faziam essa discussão no seu percurso. - Proximidade com a cultura negra a partir da dança. - Aproximação com frequentadores do Africanamente³⁰, que a fizeram repensar a relação com sua estética. 	<ul style="list-style-type: none"> - Processo lento, talvez em função de seus problemas de autoimagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - É estudante de origem popular, relatando que, em alguns momentos, teve dificuldade para financiar seu deslocamento até a Universidade e seu acesso a materiais de estudo.
Sueli	<ul style="list-style-type: none"> - Vê a questão racial como um processo individual, ainda em andamento, que tem se 	<ul style="list-style-type: none"> - Tem se identificado com a questão feminina a partir dos debates com mulheres na 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhou desde antes de ingressar na educação superior e, com seu

³⁰ Ponto de cultura localizado na Zona Norte de Porto Alegre onde são oferecidas aulas de capoeira angola e outras expressões da cultura afrobrasileira.

	<p>direcionando para o coletivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lembra as recomendações da mãe quando eram pequenos sobre a identificação religiosa umbandista. - Associa a questão racial com o modo de pensar colonizado, onde negro é associado à feiura, ao que é ruim. - Acredita que é na luta por um pensamento não colonizado que se encontra a possibilidade de transformação. 	<p>Frente Quilombola.</p>	<p>salário, contribuía para a renda familiar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O ingresso na UFRGS, a mudança para a casa de estudante e a saída do emprego geraram tensão num primeiro momento.
Vilma	<ul style="list-style-type: none"> - Acredita que ter passado a maior parte de sua vida em um espaço de privilégio como a escola particular, não permitiu que enxergasse o processo de branqueamento e silenciamento vivido. - Apesar de saber-se negra, não via cobranças em relação a isso. Foi na fala de uma aluna do curso pré-vestibular popular em que dava aula que ela percebeu a importância do reconhecimento e do autorreconhecimento. - A partir daí, passa por todo um processo de escuta, de atenção às questões raciais numa apropriação gradual. - Traz em si elementos da estética negra como o cabelo <i>black power</i> e tatuagens com temas étnicos e poemas emblemáticos de autores negros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Da mesma forma que outras entrevistadas, a identificação como mulher negra encontra-se ainda num processo de conhecimento e compreensão. - Tem procurado participar de rodas de conversa onde o tema é abordado. 	<ul style="list-style-type: none"> - É consciente de ser uma privilegiada no que se refere à classe social - Demonstra empatia aos colegas cotistas e/ou trabalhadores, assim como aos seus alunos.
Cláudia	<ul style="list-style-type: none"> - Em casa, a principal recomendação a Cláudia e sua irmã era que cuidassem sobre como se comportar para não sofrerem agressão racial. - Sentiu a diferença racial na escola, na sala de aula e no ambiente acadêmico em função da presunção com relação ao lugar e à condição do negro. Na escola, pela excepcionalidade da presença. Na sala de aula e na academia, pela presunção de que se entrasse na universidade federal seria por cotas. - Sente ainda a diferença em espaços privados como no seu próprio condomínio e na casa de amigos, onde é questionada se é diarista. - Sente que tem que provar o tempo todo que tem o direito e pode ocupar estes espaços. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apesar da mudança no perfil do curso, que passou a contar com mais estudantes mulheres, vê muito machismo naquela comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhece sua condição social e busca a formação para mantê-la.
Conceição	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica na família um processo de auto-ódio, de buscar o branqueamento através de casamentos. - Identifica na infância 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica também a experiência da mobilidade acadêmica com a UFRJ como importante na sua identificação como mulher negra. Foi a 	<ul style="list-style-type: none"> - Oriunda de classe popular, trabalhou desde antes de ingressar na educação superior. - Viu na universidade uma

	<p>situações que a levaram a não sentir orgulho de seus traços, gerando insegurança e silenciamento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Define a experiência de mobilidade como fundamental para iniciar seu processo de conscientização racial a partir da aceitação estética, transcendendo para um debate mais amplo e estendido ao círculo familiar. - Hoje, não permite que familiares naturalizem situações de discriminação e racismo como faziam. Sente que há espaço para o diálogo nesse sentido. 	<p>partir daí que definiu o tema do trabalho de conclusão de curso e entrou em contato com coletivos de mulheres negras na busca por diálogo e referências.</p>	<p>forma de ascensão social e crescimento intelectual, que busca estender para o círculo familiar.</p>
Jurema	<ul style="list-style-type: none"> - Acredita ter sofrido a primeira experiência com racismo nas séries iniciais do ensino fundamental. - Em casa, nota uma dificuldade dos mais velhos com o autorreconhecimento, o que interpreta como efeito perverso do racismo. - Apesar de saber da existência do movimento negro, nunca chegara a se aproximar. Foi na universidade, através do movimento estudantil, que passou a debater e atuar com relação à questão racial. - Vê dificuldade em levar esse debate para fora da academia. 	<ul style="list-style-type: none"> - A identificação como mulher negra se deu a partir do movimento estudantil e, mais especificamente, dos debates no Coletivo Negração. - Tem consciência do conjunto de violências e desigualdades ao qual as mulheres negras estão submetidas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Embora pertencente a uma família de origem e condições humildes, pôde estudar sem sofrer pressões materiais. - À época da entrevista ainda não havia conseguido uma colocação no mercado de trabalho.
Djamila	<ul style="list-style-type: none"> - Afirma que sempre enxergou racismo na sociedade brasileira, mas a identificação com a questão racial veio a partir da inserção nas atividades do Coletivo Negração. - Em casa, a discussão se dá de maneira mais turbulenta, tendo que medir as palavras para não ser taxada de radical ou mesmo de racista. - Acredita que, aos poucos, ela e sua família têm conseguido dialogar e refletir sobre a questão racial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vê que a identificação como mulher negra se dá de maneira mais lenta, tendo em vista sua crítica ao feminismo. - Procura ler para compreender. - Vê tratamento diferenciado no local onde trabalha e conclui que há uma hierarquização onde a mulher negra está na base. 	

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Na teoria da justificação de Boltanski e Thévenot (1999), vemos que os indivíduos devem ter reflexividade para identificar as chamadas convenções adjacentes a cada situação de disputa e adequar suas justificações a essas convenções. Isso exige capacidade crítica e competência por parte dos indivíduos. As convenções são entendidas como coações ou regras de normalidade que os atores devem seguir para ter

sucesso em suas reivindicações. São elas que determinam os critérios de justiça e de injustiça de acordo com os quais serão avaliadas as disputas.

Quadro 3 – Agência e crítica

Entrevistada	Vida acadêmica	Movimento Social/Político	Atuação profissional
Beatriz	<ul style="list-style-type: none"> - Atuou como bolsista do Programa Conexões de Saberes no Território de Ações Afirmativas. - Participou de encontro de conexas no Rio Grande do Norte. - Representou os estudantes extensionistas em evento institucional de recepção aos calouros. - Foi tutora do curso Procedimentos Didático-Pedagógicos, ofertado pelo DEDS. - Participou de cursos e seminários de extensão sobre a temática racial. - Foi bolsista voluntária do grupo de pesquisa Laboratório de Ensino de História (LHIST). 	<ul style="list-style-type: none"> - Aproximou-se do movimento negro a partir das vivências junto ao Conexões de Saberes, passando a acompanhar debates e agendas. - Participou da articulação entre o movimento estudantil e o movimento negro para discussão e acompanhamento do processo de avaliação e renovação da política de ações afirmativas. - Participou da organização local da Marcha das Mulheres Negras contra o racismo, a desigualdade social e de gênero e pelo bem viver. - Participou efetivamente da Marcha. - Participa do Coletivo Oluchi sobre estética e cultura negra. - Participa do Atinuké – Grupo de Estudos sobre o Pensamento das Mulheres Negras - Sua circulação nesses espaços a leva a ser constantemente convidada a falar para a juventude negra feminina. 	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciada em História e Mestranda em Educação, tem pesquisado a educação das relações étnico-raciais; intelectuais negras; racismo.
Lélia	<ul style="list-style-type: none"> - Fez parte do grupo que acompanhou e discutiu o processo de avaliação da política de ações afirmativas. - Foi representante discente junto ao CEPE e ao CONSUN. - Participou de ações do Coletivo Negração, como a campanha contra a objetificação e hipersexualização da mulher negra no carnaval. 	<ul style="list-style-type: none"> - Filiou-se ao PSOL, onde fez parte do Movimento Contestação, que atuava no âmbito universitário. - Participou de reuniões do movimento negro e da Frente Quilombola - Atualmente faz parte de um grupo de capoeira que trabalha questões raciais e quilombolas. - Viu na atuação junto ao movimento estudantil e movimento social a possibilidade de poder debater e buscar formas de transformar realidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tem se dedicado ao doutorado e à resistência intelectual num espaço elitista e branco.
Luiza	<ul style="list-style-type: none"> - Não participou do movimento estudantil ou de coletivos, mas organizou-se junto com colegas de curso para aquisição e compartilhamento de materiais. 		<ul style="list-style-type: none"> - Seu trabalho como atriz e produtora cultural tem sido direcionado à temática racial e também regional (latina), em uma busca de possibilitar o processo de tomada de consciência ao público. - Atua como pesquisadora de manifestações culturais negras como o jongo no âmbito nacional.

Sueli	- Fez parte do Coletivo da Casa do Estudante, organizando rodas de conversa, formações, debates e ciclos de cinema.	- Ao término do curso, passou a fazer parte da Frente Quilombola.	- Como professora contratada, busca inserir no espaço escolar um debate crítico em torno da conjuntura social e política do país.
Vilma	- Participou de alguns eventos dos Coletivos Negração e Afronta Fabico.		- Dedicou-se à educação popular, buscando garantir para seus alunos uma preparação qualificada que permita o acesso à educação superior, mas, sobretudo, uma formação voltada para a consciência crítica. - Reconhece-se como uma agente política.
Cláudia	- Participou de algumas reuniões para discussão do currículo do curso. - Atuou como voluntária num projeto de extensão voltado ao acolhimento e cuidado de animais abandonados no Campus do Vale. - cursou por iniciativa própria disciplina no curso de Saúde Coletiva para compreender como o profissional da veterinária pode atuar no Sistema Único de Saúde.		- Como mestrande da área de zootecnia e, especificamente, num nicho que envolve muito a iniciativa de produtores familiares na região sul, se sente apreensiva com o racismo existente no interior do estado.
Conceição	- Atuou na criação de uma mostra de cinema voltada para apresentação e divulgação de curtas produzidos por estudantes. - Discutiu no trabalho de conclusão a representatividade da mulher negra nos anúncios de produtos para cabelo. - Participou da criação do coletivo de estudantes negros da Fabico, o Afronta. - Juntamente com outras colegas, não levantou durante a execução do hino riograndense em repúdio ao trecho considerado racista.	- Participa do Atinuké – Grupo de Estudos sobre o Pensamento das Mulheres Negras.	- Tem buscado na sua atuação profissional abordar a temática racial e as diferenças.
Jurema	- Participou de encontros nacionais do movimento estudantil. - Fez parte da Executiva Nacional dos Estudantes de Enfermagem. - Participou da criação do Coletivo Negração. - Participou da criação da campanha do Coletivo Negração contra a objetificação e hipersexualização da mulher negra no carnaval - Participou de manifestação criticando a		- Ainda sem colocação, sua fala na entrevista e também suas postagens nas redes sociais evidenciam uma preocupação com uma atuação profissional mais humana. - Tem interesse na área da saúde da mulher e humanização do parto.

	insuficiência da política de permanência e a postura elitista da universidade.		
Djamila	- Participa de ações do Coletivo Negração.		- Tem se conscientizado que há um processo de hierarquização no seu local de trabalho, onde ela, como mulher negra, está na base sendo preterida em promoções. Ainda não se sente com propriedade para agir sobre isso.

Fonte: Elaboração própria, 2017.

No Quadro 4, buscamos detalhar a partir das falas das entrevistadas as percepções negativas relativas ao contexto acadêmico, dentro da perspectiva da sociologia das ausências, onde fica mais claro o que conceitualmente procuramos abordar nos capítulos anteriores como o elitismo e as ausências desse espaço.

Quadro 4 – Contexto institucional: percepções negativas e ausências

Entrevistada	Currículo	Postura dos atores	Organização burocrática
Beatriz	- Limitado quanto à temática racial. - Voltado unicamente para pesquisa.	- Postura elitista de alguns professores do curso, que acaba promovendo a exclusão. - Falta de resposta da instituição no episódio em que seu colega distribuiu texto racista e sexista. - Postura desrespeitosa do DCE com a pauta dos estudos negros quando da avaliação da política de cotas.	- Questiona o fato do curso de História, que faz opção clara em formar pesquisadores, não permitir que seus alunos de licenciatura tenham como orientadores formais docentes da Faced. - Limitação em termos de representatividade: relata que tinha apenas um professor negro.
Lélia	- Currículo voltado unicamente para a pesquisa. - Ausência de discussões sobre questões sociais, o que seria necessário em função da área do curso envolver saneamento básico, doenças negligenciadas e saúde.	- Impermeabilidade ao diálogo por parte dos professores quanto às dificuldades dos estudantes, evidente no discurso “adapte-se ou saia”. - Impermeabilidade ao diálogo também nos quesitos diferenças e condição social implicados na área da saúde.	- Discorda da obrigatoriedade de matrícula em todas as disciplinas logo no início do curso. Vê que esta medida desconsidera a formação do aluno de origem popular. - Divulgação insuficiente da política de permanência. - Limitação em termos de representatividade: relata que tinha apenas um professor negro e não dava aula na Biomedicina.
Luiza	- Crítica à ausência do Teatro Negro no currículo do curso. - O debate quanto a uma formação crítica fica restrito a alguns professores.	- Crítica a postura institucional de pensar que o debate racial é de interesse exclusivo do aluno negro, não considerando que o crescimento seria para todos os estudantes. - Admite que sua educação foi voltada para o respeito à autoridade do professor.	- Crítica a falta de manutenção da infraestrutura do curso, que acaba prejudicando a formação do estudante. - Limitação em termos de representatividade: relata que tinha apenas uma professora negra, que ministrava uma disciplina eletiva.
Sueli	- Crítica o modo de ensino do curso de Biologia, que leva o estudante a se limitar a decorar e não a aprender. - Não viu no currículo	- Tinha impressão que os professores não tinham tempo de preparar as aulas e formas de avaliação. - Relata situação de constrangimento imposta por	- Crítica o fato dos calouros da modalidade reserva de vagas ingressarem no segundo semestre, levando a uma estigmatização. * Esta separação já foi alterada.

	uma preocupação com questões sociais.	técnicos no dia da primeira matrícula.	- Considera que o valor da bolsa deveria ser atualizado, pois para o estudante trabalhador não dá conta.
Vilma	- Critica a falta de formação para lidar com pessoas no curso de Matemática.	- Não se sentiu apoiada pelos professores. - Relata ocasião em que os alunos se saíram mal em uma prova, o professor disse que não aguentava ensinar, que preferia a pesquisa e que os alunos deveriam fazer terapia.	- Resolução 19 do Cepe, que tenta resolver a retenção escolar com uma norma de exclusão sem buscar a devida solução para a retenção.
Cláudia	- Critica o fato do curso ser muito teórico, com pouquíssimas atividades práticas; a forma de ensino que leva o aluno a somente decorar. - Critica a quase inexistente possibilidade de debater temas voltados para a questão social: existe apenas a cadeira de Sociologia Rural.	- Critica a postura competitiva dos colegas e também o desinteresse por questões sociais e por questões envolvendo projeto pedagógico do curso.	- Limitação em termos de representatividade: relata não que não teve nenhum professor negro. Além disso, teve poucas professoras.
Conceição	- Critica a falta de debate em torno da representação do negro na publicidade.	- Critica a postura do orientador.	- Limitação em termos de representatividade. Relata a existência de apenas três professores negros na Fabico.
Jurema	- Critica a falta de abordagem mais humanizada no currículo do curso. - Critica a falta de abordagem de especificidades da área da saúde como saúde da população negra, saúde da mulher, saúde do homem, saúde da população indígena.	- Observa que os professores de um modo geral não tinham abertura para questões sociais.	- Limitação em termos de representatividade. Relata a existência de apenas duas professoras negras na Enfermagem e mesmo assim não tem certeza se se identificavam como negras.
Djamila	- Critica a pouca formação voltada para o aspecto humano no currículo. - Critica a falta de debates em torno das questões sociais.	- Se ressentida da falta de sensibilidade dos professores com a recorrência de mau desempenho dos alunos. Acredita que quando identificada a recorrência, o professor poderia entender as causas e fornecer algum tipo de orientação.	- Limitação em termos de representatividade: relata a existência de apenas um professor negro que ministra duas disciplinas eletivas.

Fonte: Elaboração própria, 2017.

No mesmo sentido, através do Quadro 5 trazemos os relatos das percepções positivas em relação ao contexto na perspectiva da sociologia das emergências e suas possibilidades.

Quadro 5 – Contexto institucional: percepções positivas e emergências

Entrevistada	Movimentos estudantil/Coletivos estudantis	Política de permanência	Extensão e Pesquisa
Beatriz	<ul style="list-style-type: none"> - Seu diretório acadêmico foi atuante no sentido de divulgar a política de permanência. - Participou de algumas ações do Coletivo Negração. 	<ul style="list-style-type: none"> - Foi bolsista e utilizou RU, o que permitiu que pudesse se dedicar mais às aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que a extensão foi um dos espaços de acolhimento fundamentais para sua decisão de permanecer no curso e concluir. Permitiu que vivesse a universidade e tivesse acesso a leituras e debates que não tinha na História.
Lélia	<ul style="list-style-type: none"> - Participou do diretório acadêmico de seu curso e também do Diretório Central de Estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Logo ao ingressar procurou acessar todos os benefícios da política de permanência. 	<ul style="list-style-type: none"> - A atuação junto ao laboratório de pesquisa foi meio importante para superar as dificuldades de estudo.
Luiza		<ul style="list-style-type: none"> - Utilizou os benefícios da política tais como bolsa e RU. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizou atividades de extensão junto ao curso de Dança na Esefid, que lhe auxiliaram a superar problemas de expressão. - Dentre as atividades, estavam as vinculadas ao grupo Brincantes do Paralelo Trinta, que a despertaram para as manifestações culturais negras. A partir dessa oportunidade, passou a atuar também como pesquisadora.
Sueli	<ul style="list-style-type: none"> - Coletivo da casa do estudante como espaço de acolhimento, sociabilidade e crescimento pessoal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizou todos os benefícios disponíveis. - A partir de 2012, passou a utilizar os recursos do PAG. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhou como bolsista em laboratórios de pesquisa onde pode exercitar habilidade e pôr em prática teorias apresentadas em sala de aula. - Participou do Programa Convivências realizado junto à comunidade quilombola de Casca. Credita a esta e a outras aproximações com a temática racial, sua escolha pelo mestrado em Desenvolvimento Rural.
Vilma		<ul style="list-style-type: none"> - Utilizou apenas RU, tendo em vista que passava o dia inteiro no campus. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participou como convidada para facilitar/mediar duas ações do DEDS: uma formação no Curso Pré-Vestibular Esperança Popular da Restinga e uma roda de conversas do Conversações Afirmativas. - Considera esses programas como espaços de acolhimento da universidade.
Cláudia		<ul style="list-style-type: none"> - Foi bolsista visando mais 	<ul style="list-style-type: none"> - Atuou como bolsista no

		complementar a formação do que por questões materiais.	laboratório onde acabou por dar continuidade à formação. - Relata que foi bem acolhida e pôde desenvolver habilidades. - Estagiou junto ao Hospital Veterinário.
Conceição	- Participou da organização de ações do coletivo de estudantes negros da Fabico: o Afronta.	- Fez uso dos benefícios da política de permanência.	- Atuou como bolsista de extensão e de iniciação científica. - Foi coordenadora adjunta da mostra de cinema que criou e acabou se tornando uma ação de extensão. Reconhecimento.
Jurema	- Fez parte do diretório acadêmico do seu curso. - Participou da criação do Coletivo Negração.	- Foi bolsista para ajudar nas despesas e utilizou o RU.	- Foi monitora no curso de Enfermagem
Djamila	- Participou das ações do Coletivo Negração.	- Foi bolsista e utilizou RU.	- Foi bolsista no escritório técnico de projetos, o que lhe deu autoconfiança num momento em que sua autoestima estava baixa em função do mau desempenho acadêmico.

Fonte: Elaboração própria, 2017.

No Quadro Disposições individuais: processos de socialização, sistematizei as falas que remetem aos processos de socialização das sujeitas de pesquisa no contexto familiar, escolar e universitário.

Quadro – Disposições individuais: processos de socialização

Entrevistada	Família	Escola	Universidade
Beatriz	<ul style="list-style-type: none"> - Participação ativa da mãe e incentivo permanente à continuidade dos estudos; - convívio e diálogo com tios e tias do lado materno; - ausência do pai. 	<ul style="list-style-type: none"> - Percepção da falta de incentivo para continuidade dos estudos por parte dos professores na educação básica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades de socialização no curso escolhido por ingressar em disciplinas diferentes de seus colegas calouros de semestre, tendo em vista aproveitamento de disciplinas realizadas em outra instituição. - A partir de dificuldades quanto a forma de estudar, viu no discurso elitista de alguns professores uma forma de desmotivar o estudante oriundo de classe popular. - Classifica como solitário o modo de ser estar na academia no que diz respeito a forma de estudar. - Processo de socialização se dá mais facilmente a partir da participação em ações de extensão universitária.
Lélia	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivo dos pais (ambos técnicos em enfermagem) a buscar uma formação que possibilitasse uma vida profissional e independência. - Participava de movimento de juventude católica canismática em igreja católica do seu bairro de origem. - Contato unicamente com a família materna. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relata que as atividades escolares não exigiam muito esforço e que não havia muita atividade extracurricular. - Proximidade entre residência, escola e demais colegas, permitia uma socialização mais fácil. - Não manteve contato com colegas do ensino médio. - De modo geral, não destaca professores do fundamental ou do médio como importantes nas suas escolhas. - No curso técnico, conversas com professores a ajudaram a definir-se pelo ensino superior e curso. 	<ul style="list-style-type: none"> - De modo geral foi bem acolhida no curso, relatando apenas uma situação de discriminação por parte de uma colega que a interpelou pelo fato de ser cotista e “roubar” uma vaga. - Tinha um bom relacionamento com colegas, mas não de proximidade em função da diferença de classe social. - A dificuldade no estudo em termos de apropriação do conteúdo a fez sentir-se com baixa auto estima porque via que a maioria dos colegas, vindos de escolas particulares não tinham tanta dificuldade assim. - Viu nas habilidades aprendidas no pré-vestibular, na diferença de idade e na atuação junto ao laboratório uma vantagem comparativa em relação aos colegas porque aliava a teoria à prática. - Com grande facilidade de comunicação, passou a fazer parte do movimento estudantil e a conhecer outros debates.
Luiza	<ul style="list-style-type: none"> - Filha de professores, cresceu ouvindo que tinha que fazer faculdade. - Irmão como exemplo e busca da aprovação da mãe. - Buscava enfrentar as dificuldades escolares sozinha por receio de contar aos pais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participava das atividades extracurriculares em função do pai ser diretor e buscar dar exemplo. - Sentia-se cobrada a estudar e ser boa aluna. - Decepção e tristeza com colegas e professora em situação de discriminação racial na escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - A abordagem do curso de Teatro dividindo as atividades entre teoria e prática foi de fácil adaptação. - Seus problemas de auto imagem a fizeram ter alguma dificuldade para se posicionar no curso. Foi estimulada por uma professora a procurar terapia. - Outra maneira de superar o problema foi através de atividades realizadas junto ao curso de Dança. - Apesar de ter poucas amizades no início do curso, se sentia bem por não ser obrigada a socializar como sentia que era no ensino fundamental e médio. Pode fazer isso no seu ritmo. - A forma de ensino do curso de Teatro envolve muitos exercícios e jogos para que os alunos se conheçam e estabeleçam relações de confiança.

<p>Sueli</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incentivo da família para adquirir uma formação que possibilitasse trabalho e independência. - Incentivo e exemplo da mãe, que chegou a cursar Pedagogia antes de falecer. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aluna estudiosa. Tinha a admiração dos professores. - Se relacionava bem com os colegas, procurando apoiar os considerados desordeiros. - Também contou com o incentivo dos amigos na decisão de se inscrever pela reserva de vagas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ingressou no segundo semestre juntamente com outros seis colegas negros, com os quais logo estabeleceu relação de proximidade e por sentirem uma certa rejeição dos demais. Era o primeiro ano de ingresso por cotas. - A exemplo das outras entrevistadas, sentiu grande dificuldade de adaptação às exigências do estudo e ritmo das aulas. - Sentiu mais facilidade de se aproximar dos colegas do curso e demais estudantes quando passou a morar na casa do estudante. Esta mudança também permitiu que vivesse mais o ambiente acadêmico. - Foi bem recebida nos laboratórios em que atuou como bolsista, mas desistiu de um por não ter domínio do inglês e sentir que estava sempre atrás nas discussões.
<p>Vilma</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoio e incentivo dos pais para os estudos e acesso a bens culturais. - A mãe era exigente em relação aos estudos. - Os pais, alguns tios e primos do lado materno têm curso superior. A maioria Direito e Matemática. - Ela e o irmão sempre estudaram em escolas particulares. - Não fazer curso superior nunca foi uma opção. 	<ul style="list-style-type: none"> - O final do ensino fundamental e todo o ensino médio foram cursados numa escola de elite da zona sul de Porto Alegre onde ela contabilizava além dela mais dois colegas negras. Ao todo na escola havia cinco alunos negros. - Se esforçava para ser “a mais legal, a mais engraçada, a que ajudava”. - Identifica neste período o momento da elaboração da convicção de querer ser professora. Gostava do espaço escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ingressou aos dezessete anos na UFRGS em Matemática e na PUC em Direito. - Avalia que por timidez e pelo fato de seus amigos terem ingressado no curso de História, acabou se relacionando mais com os alunos da área de humanas ao invés dos seus colegas da Matemática. - Apesar de oriunda de escola particular, sentiu grande dificuldade nos estudos, não se sentindo confiante, chegando a pensar em desistir. - Buscava acolhimento e apoio junto a outros colegas com dificuldade também. Estudavam juntos. - O gosto pelo estudo e pelo espaço escolar foram perdidos na universidade. Sente que simplesmente passou pela universidade sem viver grande parte de seus espaços - Encontrou na atuação como professora particular e de cursos pré-vestibulares populares a motivação para continuar na Matemática. - Contou com três professores para mudar sua má impressão com relação ao curso.
<p>Cláudia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoio e incentivo dos pais para os estudos e acesso a bens culturais. - Ambos têm ensino fundamental. - Ela e a irmã sempre estudaram em escolas particulares. - Curso como forma de garantir a independência financeira e manter estilo de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Da mesma forma que Vilma, Cláudia e a irmã identificavam apenas mais um aluno negro na escola que frequentaram durante o ensino fundamental. Considera essa situação de excepcionalidade bastante difícil para uma adolescente. - O ensino médio foi feito no Colégio Rosário. - Sentia um tratamento diferenciado, às vezes, por parte de professores e colega. - No ensino médio, quando iniciou as discussões sobre cotas, sentiu uma hostilidade por parte dos colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avalia o curso como muito elitista, ficando frustrada pela expectativa não atendida de poder conviver com pessoas de diferentes realidades econômicas. - Achou sua turma muito competitiva e acabou fazendo mais amizades entre os estudantes de semestres anteriores. - Se sentiu mais acolhida e à vontade no laboratório onde atuou como bolsista. - Sentia que colegas, técnicos e professores a consideravam estudante cotista por ser negra. Nunca fez questão de desafazer este entendimento. - Também sentiu dificuldades para se adaptar aos estudos, onde a maioria dos estudantes acaba recorrendo à técnica de decorar os conteúdos para passar.

<p>Conceição</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seus pais sempre incentivaram ela e os irmãos a estudar. - Pensava no ensino superior a possibilidade de crescimento individual, mas também da família. - Quando Conceição ingressou na UFRGS, o irmão já era estudante na PUC com recursos do PROUNI. Depois seu primo também ingressou na UFRGS, no curso de Odontologia. - Sempre teve certeza quanto à área que queria trabalhar – Cinema. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sempre estudou em escola pública. - Fez ensino médio no Colégio Júlio de Castilhos onde era estimulada pelos professores a participar de atividades voltadas à arte como dança e teatro. Desenvolveu ali o gosto e a vontade pela parte de produção. - De modo geral não gostava muito do ambiente escolar, mas reconhece em alguns professores o incentivo ao pensamento crítico. - Trabalhava ao mesmo tempo que se preparava para o vestibular em cursos pré-vestibulares mais baratos ou isentos de pagamento. 	<ul style="list-style-type: none"> - A maioria dos colegas era mais jovem e com outra condição social, levando-a a se relacionar mais proximamente com cerca de quatro colegas, com os quais se identificava em termos de renda e afinidades. - Se sentiu desafiada pela forma de estudar, o vocabulário e as ferramentas de informática necessárias para a profissão. - Fez uso de sua capacidade de organização e foco para superar as dificuldades. - Fez uso de espaços culturais como a Sala de Cinema Redenção. - Encontrou nos estágios e nas atividades como bolsista incentivo para continuar. - Experimentou a mobilidade acadêmica, onde teve oportunidade de cursar cadeiras específicas para a formação de profissional de produção para cinema, rádio e tv.
<p>Jurema</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sempre contou com o incentivo dos pais e da avó para seguir estudando. - Ela e a prima moravam com a avó e estudaram nas mesmas escolas. - Contavam com o exemplo de alguns familiares que haviam conseguido acessar o ensino superior embora, à época, ainda sem concluir. Também com o incentivo de amigos e vizinhos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avalia que docentes e gestores de sua escola não vislumbravam o ensino superior como uma possibilidade para seus alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ingressou juntamente com cerca de treze estudantes negras e logo se identificaram e se apoiaram ao longo do curso. - Sentiu-se acolhida pelo diretório acadêmico de seu curso e ingressou no movimento estudantil, participando das ações e formações. - Assim como as outras entrevistadas sentiu-se desafiada frente as exigências dos estudos. - No início estudava em grupo, passado depois para um processo mais individual. - Avalia que os professores não viam com bons olhos a participação dos alunos no movimento estudantil, preferindo que os mesmos se limitassem ao currículo.
<p>Djamila</p> <ul style="list-style-type: none"> - Foi a única de seu núcleo familiar, composto por pai, mãe e dois irmãos mais velhos, que teve interesse em fazer curso superior. Sempre gostou de estudar. - A mãe tem ensino fundamental e começou a trabalhar muito cedo como modelo. O pai e os irmãos têm ensino médio. - Tem tias e primas no sul do estado que são professoras. - Acredita que o incentivo a fazer o vestibular da UFRGS recebido por parte de seu pai se deu por reflexo da ação de uma colega de trabalho dele. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fez o ensino médio da Escola Padre Reus, onde há bastante incentivo ao ingresso no ensino superior por parte dos professores e gestão. Relata que os professores trabalham questões de vestibular ao longo do curso numa forma de preparar os alunos. - Sempre achou fácil fazer amizades no ambiente escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ingressou no curso de Engenharia da Produção ao mesmo tempo que no Técnico em Contabilidade. - Relata grande diferença em termos de socialização no ambiente universitário, onde sentiu-se por vezes rejeitada, invisibilizada e quase sempre muito solitária. - Estabeleceu uma relação mais próxima com outra estudante negra que ingressou quando ela estava no quarto semestre. - Teve grande dificuldade para se adaptar aos estudos dada a exigência e forma. - Sentiu uma melhora em sua auto confiança quando começou a trabalhar como bolsista. - Passou a participar das atividades do Coletivo Negração, onde fez amizades de chegar a frequentar a casa uns dos outros.

5. Considerações Finais

Nesta dissertação, busquei identificar, nas trajetórias de estudantes negras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como os processos relacionados à socialização acadêmica afirmavam e reafirmavam seu pensamento e agência enquanto mulheres negras. Estudantes negras na educação superior se constituem em um recorte de uma parcela de uma população (mulheres negras) que ao longo dos últimos anos tem aumentado sua escolaridade, mas ainda recebe os menores salários no mundo do trabalho. Se o racismo atinge a população negra em termos de acesso a condições igualitárias de renda e direito à vida em comparação com brancos, a questão de gênero revela ainda mais injustiça conforme os dados apresentados no capítulo 2.

As informações trazidas no citado capítulo visam denunciar a naturalização das diferenças entre homens e mulheres, assim como entre brancos e negros, como construções sociais e históricas, baseadas na expropriação de um grupo sobre o outro e que promove dominação, desrespeito e desumanização em diferentes esferas. Isto tem implicações nas relações sociais e de poder.

Delimitei o contexto da pesquisa a partir das conquistas e limites do movimento negro e do movimento de mulheres negras na redução da desigualdade social contínua e persistente que vivenciamos. Para isso refleti sobre essa persistência, na qual identifiquei o caráter estrutural do racismo, que faz com que as estruturas cognitivas da sociedade brasileira, a despeito das conquistas dos movimentos sociais e políticas públicas voltadas ao emprego e ao acesso à educação (nomeadamente ações afirmativas), não se alterem na velocidade desejada, fazendo com que desigualdades salariais, discriminação, violência e opressão continuem a incidir sobre as mulheres negras. Também apresentei alguns conceitos que constituem a base do pensamento das mulheres negras a partir da apresentação de intelectuais negras como Lélia Gonzalez, Patricia Hill Collins e Jurema Werneck.

Aqui o entendimento adotado a partir de Cardoso (2016) é de pensamento de mulheres negras não como ato reflexivo ou mera elaboração de juízos, mas sim de discurso, produção escrita, artística, concepção de mundo, forma de organização social e intervenção política, construídos a partir de um lugar situado à margem da sociedade, que se constitui em lugar de resistência e protagonismo na defesa dos direitos de seu gênero e da sua comunidade.

Para pensar a socialização no ambiente acadêmico buscamos contextualizar a universidade como espaço imaginado e a educação superior como oportunidade de ascensão social e construção e fruição e pensamento crítico assim como suas contradições identificadas a partir da sociologia das ausências de Boaventura (2007). Também buscamos contextualizar a presença das mulheres negras na universidade no período 2004 a 2014, definido em função da inclusão do dado raça/cor no formulário de inscrição para o concurso vestibular da UFRGS, que permitiu a análise. Nesse período, verificou-se um continuado aumento da presença feminina negra no período de 2004 a 2014. No período estudado, houve um aumento de pouco mais de quinhentos por cento no acesso de mulheres negras, observando-se, ainda, uma maior presença masculina nos anos 2010, 2011 e 2014. Com relação às mulheres negras, foi possível verificar que 74,5% das estudantes negras encontravam-se na faixa etária dos 16 aos 24 anos, ou seja, dentro da idade líquida; 23,32% na faixa dos 25 aos 44 anos e 2,15% entre os 45 e os 68 anos. Dessa população, 55,25% apontou a função de estudante como sua ocupação principal; 35,28% se declararam trabalhadoras; e 5,55%, desempregadas. No Anexo 1 desta dissertação, podemos verificar a distribuição de mulheres por cor e por curso.

Para localizar os processos de socialização das sujeitas de pesquisa recorri à Sociologia em Escala Individual de Lahire (2004), onde a partir de temas de apoio que remeteram a processos e espaços cotidianos de socialização e não a situações pontuais exclusivamente, pude elaborar um exercício de construção de retratos sociológicos, visando elaborar o arranjo de disposições.

A partir das entrevistas e da construção dos retratos sociológicos, foi possível identificar algumas disposições enquanto competências e valores incorporados pelas sujeitas da pesquisa em diferentes contextos de socialização – família, escola, universidade que refletem em sua atuação (agência) e criticidade. Disposição para o *instinto gregário* (observável nos relatos sobre capital familiar, ascensão e mobilidade social da classe trabalhadora, as amizades, a manutenção de vínculos, valorização da origem social), para a *disciplina* (organização da casa, dos objetivos, do desempenho escolar, a cobrança de correição por parte dos mais velhos), para a *transgressão* (capacidade de reconhecimento de modos de repressão, opressão e formas e controle sobre a mulher negra, autodefinição, autoavaliação) e para a *coletividade* (compreensão/constatação de que a pessoa se forma no coletivo, participação em coletivos, colegiados e movimentos).

As entrevistas também permitiram identificar as situações do ambiente universitário por meio das quais as estudantes foram instigadas a problematizar seu poder de agência como mulheres negras. Ao contrapor as disposições incorporadas às percepções quanto ao contexto universitário, verifiquei que as práticas sociais, as vivências, influenciaram as sujeitas de pesquisa em sua identidade ao fazerem-nas pensar e agir com base nas dimensões mulher, raça e classe.

De um modo geral, as sujeitas da pesquisa se veem como *pessoa negra*. Algumas identificam o início da constituição dessa identidade no ambiente escolar enfrentando situações de racismo; para outras, o início se dá no ambiente do trabalho; outras, ainda, no momento da autodeclaração como preto, pardo ou indígena no formulário de inscrição no vestibular. Para outra entrevistada, esta consciência se deu a partir da fala de uma aluna no curso pré-vestibular onde trabalhava. A consciência de si enquanto *mulher negra*, para a maioria, dá-se a partir da socialização no meio acadêmico.

Apesar de observar que a maior parte das entrevistadas não participava organicamente de movimentos sociais, não resta invalidada sua capacidade de agência se considerado o espaço acadêmico como espaço de disputa e, muitas vezes, espaço em constante diálogo com esses movimentos. Nesse sentido, salientamos que as sujeitas de pesquisa revelaram diferentes graus de capacidade de agência frente às percepções de desigualdade de sua condição do ser estar negra na UFRGS.

A partir de Boltanski e Thevenot (1991) verificamos que a capacidade de construir crítica e se tornar agente não vem necessariamente do movimento social, mas sim de outras relações que são igualmente importantes. Estar na universidade por si só se constitui em situação de tensão para pessoas que até pouco tempo atrás eram excepcionalidade. Reafirmando a ideia de que uma situação de desestabilização em que precisaria ser construído um novo aprendizado, uma nova visão, algo que possibilitaria explicar sua condição dar forças para estar neste espaço. Dessa forma, as respostas das sujeitas vão tomando lugar sem grandes matrizes políticas organizadas, sem grande vanguarda, mais num exercício de reflexividade sobre o cotidiano, assim como a consciência de si como mulher negra.

Entendo que a presente pesquisa é uma possibilidade de abordagem desse tema rico em sentidos e gostaria de ter podido explorar de maneira mais aprofundada. O tema é complexo, está longe de se esgotar e sugere desdobramentos em trabalhos futuros. Ainda assim, tenho a expectativa de ter contribuído para uma maior compreensão do

atual momento de mudança nas relações sociais e na posição da mulher negra como portadora de um corpo que importa, com voz e agência. Espero que esse momento possa gerar no âmbito da academia mais interesse pela produção de conhecimento nessa temática.

Referências

- ARENDRT, Hannah. *A Condição Humana*. 10ª Edição. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ASANTE, Molefi K. *Afrocentricidade: Notas Sobre uma Posição Disciplinar*. In: *Afrocentricidade: Uma abordagem disciplinar inovadora*. NASCIMENTO, Elisa L. (Org). São Paulo: Selo Negro, 2009, pp. 93-110.
- AZEREDO, Sandra. *A questão racial na pesquisa*. In: Azeredo, Sandra; Stolcke, Verena (orgs.). *Direitos reprodutivos*. São Paulo: FCC (Prodir), 1991, pp. 125-130.
- BAIROS, Luiza. *Nossos femininos revisitados*. In: *Revista Estudos Feministas*. v.3 n.2, Rio de Janeiro:UFRJ, 1995.
- BARBOSA, Muryatan. *Guerreiro Ramos: o personalismo negro*. In: *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, v. 18, n.2. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ts/v18n2/a11v18n2.pdf>
- BARRETO, Raquel. *Enegrecendo o feminismo ou Feminizando a Raça: Narrativas de Libertação em Angela Davis e Lélia Gonzalez*. Dissertação de Mestrado. PUC RJ, 2005.
- BAUER, Martin e GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. <http://docslide.com.br/documents/bauer-martin-w-gaskell-george-ed-pesquisa-qualitativa-com-texto-imagem-e-som.html>
- BOARATTI, André. *Um estudo sobre o conceito de espaço público em Hannah Arendt*. In: *Encontro de Pesquisa em Comunicação e Cidadania, 2007, Goiânia*. Livro de Resumos do Encontro de Pesquisa em Comunicação e Cidadania, 2007. Disponível em www.ucg.br/ucg/ser/ArquivosUpload/1/file/Artigos/pdf/estudo_sobre_conceito.pdf Acessado em 25/09/2016.
- BOLTANSKI, Luc. *Uma crítica para o presente: entrevista com Luc Boltanski*. Realizada por Camila Gui Rosatti, Eduardo Vilar Bonaldi e Mariana Toledo Ferreira. *Plural, Revista do PPG em Sociologia da USP*, São Paulo, v. 21.1, 2014, pp. 217-230
- BOLTANSKI, Luc e CHIAPELLO, Ève. *O Novo Espírito do Capitalismo*. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2009.
- BOLTANSKI, Luc e THÉVENOT, Laurent. *De la Justification: les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard, 1991.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 7ª edição - Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

BRAH, Avtar. *Diferencia, diversidad y diferenciación*. In: Hooks, Bell; Brah, Avtar; Sandoval, Chela; Anzaldúa, Glória. *Otras inapropiables - Feminismos desde las fronteras*. Traficantes de Sueños: Madrid, 2004.

CANTO, Vanessa. *O devir “mulher negra”: Subjetividade resistência em tempos de crise do capitalismo*. Dissertação de mestrado. PUC RJ, 2009.

CARDOSO, Claudia Pons. *História das mulheres negras e pensamento feminista negro: algumas reflexões*. In: *Fazendo gênero. Corpo, violência e poder*. Anais Eletrônicos...Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/Claudia_Pons_Cardoso_69.pdf.

_____. *Outras falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras*. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2012.

_____. *Pensamento das mulheres negras brasileiras: protagonismo e autonomia*. In: *DEDS em Revista*, Porto Alegre, n. 1, Vol. 1, março de 2016. Publicação do DEDS/PROEXT/UFRGS.

CARNEIRO, Sueli. *Gênero e raça*. In: *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. BRUSCHINI, Cristina e UNBEHAUM, Sandra (Orgs.). São Paulo: FCC, 2002.

_____. *Mulheres em movimento*. *Estudos Avançados*, vol. 17, n. 49, São Paulo, set/dec. 2003. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300008

_____. *Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir da perspectiva de gênero*. In: *Ashoka Empreendimentos Sociais; Takano Cidadania (org.)*. *Racismos Contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003, pp. 49-58.

_____. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese de doutorado. USP, 2005.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. *A universidade pública sob nova perspectiva*. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 24. Set/Out/Nov/Dez. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>

COLLINS, Patricia Hill. *Black feminist thought: Knowledge, consciousness and the politics of empowerment*. New York/London: Routledge, 2000.

_____. *Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro*. *Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016*

CORRÊA, Diogo Silva. *de Luc Boltanski De la Critique: Précis de Sociologie de l'émancipation*. *Revista Sociedade e Estado*. Volume 25 Número 3 Setembro/Dezembro 2010.

CORRÊA, Diogo e DIAS, Rodrigo de Castro. *Crítica e os momentos críticos: de La Justification e a Guinada Pragmática na Sociologia Francesa*. MANA 22(1): 67-99, 2016 - DOI <http://dx.doi.org/10.1590/0104-93132016v22n1p067>

COSTA, Wellington Narde Navarro da. *Sociologia em "Mangas de camisa": representação do negro brasileiro nos livros didáticos*. Dissertação de mestrado. UFRGS. 2017.

CRENSHAW, Kimberle. *A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero*. Revista Estudos Feministas, nº1, 2002.

DOEBBER, Michele e GRISA, Gregório. *Ações afirmativas: o critério racial e a experiência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 92, n. 232, p. 577-598, set./dez. 2011.

DUBAR, Claude. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. *Entre Dandaras e Luizas Mahins: mulheres negras e anti-racismo no Brasil*. In: PEREIRA, Amauri e SILVA, Joselina (orgs). *O Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil*. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

EVARISTO, Conceição. *Becos da memória*. Belo Horizonte: Mazza, 2006.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FERREIRA, Carolina. *Feminismos web: linhas de ação e maneiras de atuação no debate feminista contemporâneo*. In: Cadernos Pagu, n. 44, jan-jun 2015.

FRASER, Nancy. *Reconhecimento sem ética*. Revista Lua Nova, n. 70, São Paulo, 2007, pp. 101-138.

_____. *Políticas feministas na era do reconhecimento: uma abordagem bidimensional da justiça de gênero*. In: Gênero, democracia e sociedade brasileira. BRUSCHINI, Cristina e UNBEHAUM, Sandra (Orgs.). São Paulo: FCC, 2002.

GERHARDT, Tatiana e SILVEIRA, Denise (Orgs.). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Nilma Lino. *Intelectuais negros e a produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça*. Educação & Sociedade, vol. 33, n. 120, jul-set, 2012, pp. 727-744. Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, Brasil.

GONZALEZ, Lélia. *Racismo e sexismo na cultura brasileira*. In: SILVA, Luiz. Antônio Machado A. et al. *Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos*. Brasília, ANPOCS, 1984.

GROSS, Karine e PRUDÊNCIO, Kelly. *O conceito de movimentos sociais revisitado*. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC Vol. 2, nº 1 (2), janeiro-julho 2004, p. 75-91

HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

HASENBALG, Carlos. Introdução. In: HASENBALG, Carlos; VALLE SILVA, Nelson do (orgs.). *Origens e Destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, p. 9-35, 2003.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2017.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34. 2003.

KERGOAT, Daniele. *Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais*. Tradução Antônia Malta Campos. Novos Estudos CEBRAP. São Paulo, março/2010
Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000100005

LAHIRE, Bernard. *O Homem Plural: os determinantes da ação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. *Retratos Sociológicos – Disposições e variações individuais*. Tradução de Didier Martin e Patrícia Reulliard. São Paulo: ARTMED, 2004.
Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000200009 acessado em 10 de julho de 2016

_____. *Patrimónios individuais de disposições: Para uma sociologia à escala individual*. Sociologia, Problemáticas e Práticas, n. 49, 2005, pp.11-42.

_____. *Esboço do programa científico de uma sociologia psicológica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n.2, p. 373-389, mai/ago. 2008.

_____. *Trajetória acadêmica e pensamento sociológico*. Entrevista concedida à Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 315-321, maio-ago 2014.

LIMA JR, Paulo e MASSI, Luciana. *Retratos Sociológicos: uma metodologia de investigação para a pesquisa em educação*. In: Ciência e Educação, Bauru, v. 21, n. 3, p. 559-574, 2015.

LÓPEZ, Laura Cecilia. *"Que América Latina se sincere" : uma análise antropológica das políticas e poéticas do atavismo negro em face às ações afirmativas e às reparações no Cone Sul*. Tese de doutorado. UFRGS. 2009.

LOURO, Guacira. *Gênero: questões para a Educação*. In: *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. BRUSCHINI, Cristina e UNBEHAUM, Sandra (Orgs.). São Paulo: FCC, 2002.

MELUCCI, Alberto. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTAGNER, Miguel. *Trajatórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana*. In: *Sociologias*, Porto Alegre, Ano 9, n. 17, jan-jun 2007, p. 240-264.

MOROSINI, Marília Costa. *Modelo Latino-Americano*. In: _____ (Ed.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Glossário. Brasília: Inep, 2006b. v. 2. p. 227-228.

NUNES, Georgina H. L. *Ser mulher, sul mulher: "a gente tem que sempre fazer vento!"*. In: *O Movimento de Mulheres Negras*. Silva, Joselina e Pereira, Amauri N. (orgs). Belo Horizonte: Nandyala, 2014.

OLIVEIRA, Dennis de. *Dilemas da luta contra o racismo no Brasil*. In: *Margem Esquerda*. Revista da Boitempo, n. 27, outubro-2016, São Paulo: Boitempo Editorial.

OLIVEIRA, Vanilda. *Um olhar interseccional sobre feminismos, negritudes e lesbianidades em Goiás*. Dissertação de Mestrado em Sociologia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

PAIXÃO, Marcelo. *O justo combate: reflexões sobre relações raciais e desenvolvimento*. UFES. Revista Simbiótica. Vol. 2, n.2, dez., 2015. Disponível em <http://periódicos.ufes.br/simbiotica/article/viewfile/11721/8418>

QUEIROZ, Delcele e SANTOS, Carlinda. *As mulheres negras brasileiras e o acesso à educação superior*. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 45, p. 71-87, jan./abr. 2016.

RAMOS, Alberto Guerreiro. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. 1ª edição 1955. Rio de Janeiro, Editora UFRJ.

_____. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editorial ANDES Limitada, 1957.

RIBEIRO, Darcy. *A Universidade Necessária*. Editora: Paz e Terra, 1975.

RIBEIRO, Djamila. *Feminismo negro para um novo marco civilizatório*. Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos, v. 13, n.24, 99-104, 2016.

_____. *Quem tem medo do feminismo negro? A necessidade de entender que existem várias mulheres e especificidades*. Carta Capital. Blog Escritório Feminista, publicado 24/03/2015. Acesso out.2017.

_____. *O que é lugar de fala*. Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

RIBEIRO, Matilde. *Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil (1986-2010)*. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

RODRIGUES, Cristiano. *Atualidade do conceito de interseccionalidade para a pesquisa e prática feminista no Brasil*. In: *Fazendo gênero. Anais Eletrônicos...* Florianópolis, 2013. Disponível em http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1384446117_ARQUIVO_CristianoRodrigues.pdf

SANTOS, Boaventura. *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, Outubro, 2002, p. 237-280. Acesso dez. 2017.

_____. *A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Ivair. *Direitos humanos e as práticas de racismo*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

SETTON, Maria da Graça. *A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea*. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>

SETTON, M. da G. J. *Teorias da Socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 37, n. 4, p. 711-724, dez 2011.

_____. *Processos de socialização, práticas de cultura e legitimidade cultural*. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.15, n.28, p. 19-35, 2010.

SEYFERTH, Giralda. *A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos*. In: *Anuário Antropológico/93*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

_____. *O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre o racismo*, In: SEYFERTH, Giralda. et al (Org.). *Racismo no Brasil*. São Paulo: ABONG, 2002.

SILVA, Joselina. *Desigualdade de raça e gênero na educação superior: um olhar sobre a base SINAES*. 26ª Reunião de Antropologia. Porto Seguro, 2008.

SOBRINHO, José. *Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?* In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 88, p. 703-725, Especial – out.2004
Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acessado em 25/09/2016

SOMÉ, Sobonfu. *O Espírito da Intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre relacionamentos*. São Paulo, Odysseus Editora, 2003.

SOUSA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOUZA, Jessé. *Os Batalhadores Brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SOTERO, Edilza. *Transformações no Acesso ao Ensino Superior Brasileiro: Algumas implicações para os diferentes grupos de cor e sexo*. In: Dossiê Mulheres Negras – Retrato das Condições de Vida das Mulheres Negras no Brasil. IPEA, 2013.

TIMBANE, Sansão Albino. *Dilemas Éticos no Coletivo: Vivência de Valores e o Fundamento a munhu i munhu ka vanhu (uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas)*. Tese de doutorado CINTED/UFRGS. 2016.

WERNECK, Jurema. *Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo* In: Vents d'Est, vents d'Ouest: Mouvements de femmes et féminismes anticoloniaux [en línea]. Genève: Graduate Institute Publications, 2009 (generado el 13 octubre 2016). Disponible en Internet: <<http://books.openedition.org/iheid/6316>>. ISBN: 9782940503827. DOI: 10.4000/books.iheid.6316. Acesso em 11 jul. 21017

Vídeos:

Café Filosófico CPFL. *Movimento feminista negro no Brasil | Núbia Moreira*. Publicado em 20/11/2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=TQa0La1YIFw>. Acesso em 11/08/2017.

Anexo 1

Distribuição de mulheres por raça e curso no período 2004-2014

Curso	Branças	Negras	Indígenas	N/A
Administração Diurno	344	30	0	16
Administração Noturno	468	83	1	28
Administração Pública Noturno	122	31	1	5
Agronomia	281	28	0	11
Arquitetura e Urbanismo	686	44	0	24
Arquivologia Noturno	132	24	0	6
Artes Plásticas	132	7	1	8
Artes Visuais Bacharelado	155	13	0	11
Artes Visuais Licenciatura	162	17	1	12
Biblioteconomia	412	94	5	15
Biomedicina	205	22	1	8
Biotecnologia	65	11	1	3
C. Biológicas - Mod. Médica FFFCMPA	5	0	0	0
Ciências da Computação	84	15	0	7
Ciências Atuariais Noturno	130	11	0	6
Ciências Biológicas	526	81	0	30
Ciências Contábeis Noturno	469	95	2	19
Ciências Econômicas Diurno	308	29	1	7
Ciências Econômicas Noturno	64	9	0	2
Ciências Jurídicas e Sociais Diurno	441	49	0	18
Ciências Jurídicas e Sociais Diurno Noturno	360	74	0	21
Ciências Sociais Diurno	252	30	2	11
Ciências Sociais Noturno	305	61	1	16
Comunicação Social - Jornalismo	271	27	0	10
Comunicação Social - Publicidade e Propaganda	216	20	0	12
Comunicação Social - Relações Públicas	315	61	0	17
Dança Licenciatura	116	23	1	4
Design Produto	144	15	1	9
Design Visual	126	17	0	5

Curso	Branças	Negras	Indígenas	N/A
Educação Física Bacharelado	140	12	1	6
Educação Física Licenciatura	205	39	1	8
Educação Física Manhã	49	18	0	8
Educação Física Tarde	68	17	1	4
Enfermagem	688	154	2	38
Engenharia Ambiental	115	10	0	3
Engenharia Cartográfica Noturno	46	9	1	1
Engenharia Civil	377	37	1	16
Engenharia de Alimentos	223	14	0	12
Engenharia de Computação	28	3	0	2
Engenharia de Controle e Automação	19	5	0	1
Engenharia de Energia	46	6	0	1
Engenharia de Materiais	109	7	1	5
Engenharia de Minas	48	7	0	2
Engenharia de Produção	209	17	0	13
Engenharia Elétrica	57	5	0	3
Engenharia Física	28	4	0	1
Engenharia Hídrica	25	2	0	3
Engenharia Mecânica	64	8	0	8
Engenharia Metalúrgica	96	12	0	0
Engenharia Química	358	31	0	17
Estatística	114	13	0	6
Farmácia	792	88	0	43
Filosofia	69	1	0	8
Filosofia Bacharelado Diurno	23	3	0	1
Filosofia Licenciatura Noturno	46	7	0	4
Física Bacharelado Astrofísica	21	3	0	3
Física Bacharelado Física Computacional	9	3	0	3
Física Bacharelado Materiais e Nanotecnologia	15	2	0	0
Física Bacharelado Pesquisa Básica	20	2	0	1
Física Bacharelado	87	4	0	2
Física Licenciatura Diurno	26	4	0	1

Curso	Branças	Negras	Indígenas	N/A
Física Licenciatura Noturno	45	10	0	3
Fisioterapia	101	25	0	8
Fonoaudiologia	151	23	0	3
Geografia Diurno	89	12	1	4
Geografia Noturno	59	14	0	2
Geologia	132	15	0	8
História Diurno	158	25	0	10
História Noturno	116	20	0	3
História da Arte Noturno	70	12	0	8
Letras Bacharelado	447	43	3	11
Letras Licenciatura	697	93	5	28
Matemática Bacharelado	172	18	0	8
Matemática Licenciatura	97	22	1	3
Medicina	726	54	1	33
Medicina FFFCMPA	13	0	0	0
Medicina Veterinária	605	64	2	21
Museologia	103	24	0	10
Música	126	111	1	5
Nutrição	385	52	0	20
Nutrição FFFCMPA	2	0	0	0
Odontologia Diurno	602	57	0	19
Odontologia Noturno	73	18	0	7
Pedagogia	795	144	3	32
Políticas Públicas Noturno	87	28	1	4
Psicologia Diurno	271	20	2	18
Psicologia Noturno	72	21	0	0
Química	250	23	0	3
Química Licenciatura Noturno	103	15	1	5
Química Industrial Noturno	134	12	0	6
Relações Internacionais	229	16	0	14
Saúde Coletiva Noturno	155	29	0	9
Serviço Social Noturno	87	38	0	12
Teatro Bacharelado	113	14	0	3
Teatro Licenciatura	74	12	0	4
Zootecnia	73	8	0	7

Fonte: Elaboração própria a partir de dados brutos da CAF

APÊNDICE 1: Roteiro com temas de apoio à entrevista

- 1) Como foi o processo de ingresso na UFRGS (motivação para buscar ensino superior, escolha do curso, vestibular)?
- 2) O quê, na tua história familiar, te fez estar na Universidade (hábitos familiares, participação da família na sua vida escolar, cultural e no cotidiano, visão dos familiares em relação à educação)?
- 3) Da sua história na escola o que foi importante e influenciou nas suas escolhas (estratégias de permanência e aprovação, papel da escola e dos professores em relação ao seu êxito no ingresso ao ensino superior).
- 4) Como era e o que mudou sua vida depois que ingressaste no ensino superior (cotidiano, relações, participação ou convivência com grupos, movimentos, etc., trabalho, cursos, prioridades de vida) – Observar aqui aspectos de atuação política.
- 5) Sobre o estudo e o saber a partir do acesso ao ensino superior. Hábitos e estratégias de estudo e de saber – Preferências – Dificuldades – Te sentias confiante, determinada ou disciplinada como aluna – Experiências culturais. Como era seu cotidiano de estudos e como vivenciavas os desafios intelectuais.
- 6) O que motivou ou contribuiu para ingressar e permanecer no ensino superior – pessoas, instituições, experiências, afetos, exemplos, desejos ou necessidades.
- 7) Quais as facilidades e dificuldades materiais tivestes para se manter no ensino superior – disciplinas, dificuldades de acesso ou obtenção de materiais didáticos, moradia, etc.
- 8) Sociabilidade e relações no ensino superior – quais percepções e sensações no quesito relações com colegas, professores e técnicos – relações com coletivos. Observar situações de preconceito ou discriminação ou acolhimento pela condição de mulher e negra.
- 9) Sobre o curso escolhido – como o teu curso te influenciou e em que sentido – o currículo do curso possibilitou o desenvolvimento de uma postura crítica em relação à sociedade.
- 10) Ainda sobre o percurso no ensino superior – Participaste de outras atividades além das curriculares ao longo da tua trajetória acadêmica (monitoria, extensão universitária, coletivos estudantis, grupos de pesquisa, etc.)? A escolha dessa participação era relacionada à formação profissional exclusivamente ou poderia ser relacionada a outras motivações? Quais?
- 11) Percurso acadêmico e ação política – Tu consideras que a trajetória acadêmica permite ou deveria permitir uma relação com o político? Tu em algum momento da tua trajetória fizeste essa relação, seja na produção de conhecimento, seja em outras interações?

APÊNDICE 2: Termo Consentimento Informado

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA

Área de Conhecimento: Educação

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Curso: Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado)

Objetivo: Obtenção de dados primários para construção de dissertação

Título da Pesquisa: Mulheres em movimento: trajetórias de estudantes negras na UFRGS e o tornar-se mulher negra

Pesquisadora: Patricia Helena Xavier dos Santos

E-mail: path@ufrgs.br ou path.xavier@gmail.com

Telefone: (51) 99703-0763

Orientadora: Profa. Dra. Célia Elizabete Caregnato

E-mail: celia.caregnato@gmail.com

Telefone: (51) 3308-4526

Endereço:

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação

Av. Paulo Gama, s/n° – Prédio 12.201 – Sala 700–01

Bairro Farroupilha – Porto Alegre (RS)

CEP 90046-900

Eu, _____, autorizo o registro eletrônico da entrevista fornecida por mim e sua transcrição, com utilização destes dados para fins de elaboração da dissertação da pesquisadora, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Universidade: Teoria e Prática. Ficam claros para mim quais são os propósitos do estudo, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízos.

Por ocasião da entrevista, fui informada pela pesquisadora de que:

O objetivo principal da pesquisa é analisar as trajetórias de estudantes negras universitárias que se constituem como agentes de crítica às condições de desigualdades das mulheres negras.

O procedimento de coleta de dados será por entrevistas individuais semiestruturadas, realizadas com diferentes sujeitos egressos da comunidade acadêmica da UFRGS, a partir de questões-guia.

O objetivo desta entrevista é a obtenção de informações e registro de representações que proverão como dados primários para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa.

Os benefícios esperados com a investigação consistem na melhor compreensão e conscientização sobre o tema de pesquisa, no registro de processos institucionais e na reflexão com vistas à evolução institucional e social daí resultante.

As informações obtidas serão analisadas não sendo divulgada a identificação dos entrevistados.

Não despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

APÊNDICE 3: Trajetórias das entrevistadas

Beatriz

Respeito às mais velhas, referências negras

Beatriz tem vinte e oito anos, cursou Licenciatura em História, no período de 2010 a 2015. Atualmente é mestranda em Educação no PPGEDU UFRGS. A entrevista foi feita no dia 01 de julho de 2016 no pátio do entorno da Faculdade de Educação. A escolha de Beatriz como sujeito de pesquisa se deu por sua atuação nas redes sociais, em coletivos de mulheres negras e também por sua participação na organização da marcha das mulheres negras realizada no ano de 2015 em Brasília.

Permitindo-se estar na instituição UFRGS

Beatriz ingressou no ensino superior primeiramente na Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, depois na Faculdade Porto Alegrense – FAPA, onde cursou História durante um ano, porque, segundo ela, “queria estudar, queria fazer faculdade de qualquer maneira”. A escolha pela ULBRA foi porque a instituição era a única que aceitava que o ingressante fizesse poucas cadeiras e Beatriz poderia pagar no máximo três disciplinas por semestre com seu salário. A mudança para a FAPA foi pela proximidade com sua residência, no bairro Leopoldina.

Ainda no Ensino Médio, sonhava cursar Direito, mas o estágio junto a uma delegacia de polícia civil a fez reconsiderar a sua escolha, passando para História que era sua segunda opção.

Nunca cogitara a UFRGS como possibilidade por considerar uma instituição burguesa, onde somente “patricinhas” estudavam. Foi durante o curso na FAPA que Laura, uma de suas colegas, começou a incentivá-la a fazer vestibular para a UFRGS com a opção de reserva de vagas. A mãe de Beatriz também a incentivou a tentar, trazendo o exemplo de uma das enfermeiras do hospital em que trabalhava e que estudara a vida inteira em escola pública havia conseguido, levando nossa entrevistada a acreditar na possibilidade.

Na hora da inscrição para o vestibular da UFRGS, Beatriz relata que pensou muito se marcava ou não a opção pelas cotas porque tinha dúvidas sobre como seria depois de entrar, se não iria sofrer preconceito. Optou por marcar.

Diz que ao longo das provas pensou várias vezes em desistir, mas Laura que ficou na mesma sala que ela e no mesmo colégio sempre a incentivava a continuar. Ao saber da aprovação, sua primeira preocupação era como iria trabalhar, pois sempre ouvira dizer que quem estudava na UFRGS não podia trabalhar e, há época, trabalhava o dia inteiro com carteira assinada em um hospital. Beatriz trabalhava desde o ensino médio, fazendo estágios e, posteriormente, atuando no setor de comércio ou serviços com carteira assinada.

A mãe e o incentivo permanente para continuar a estudar

A mãe de Beatriz sempre a incentivou a estudar. Ela hoje trabalha em um hospital como técnica em enfermagem, mas já trabalhou como doméstica, trabalhava em residências, em empresas e ela via o quanto a educação garantia o futuro.

Beatriz cursou magistério no ensino médio e relata que os professores não estimulavam os alunos a buscar algo além da formação em educação infantil. Mesmo havendo uma professora que também dava aula de Pedagogia na ULBRA, a continuidade da busca por formação, ensino superior ou oportunidades não eram temas debatidos em sala de aula. Sua impressão é que os professores do ensino médio e mesmo do ensino profissionalizante desistem dos alunos.

Sua mãe foi fundamental nesse sentido, pois quando concluiu o ensino médio, Beatriz ficou um ou dois anos sem estudar, só trabalhando. Ela relata que sua mãe “ficou chata”, dizia que ela tinha que estudar, fazer alguma coisa. A mãe, até então, era a melhor qualificada da família por ter um curso técnico e porque ninguém na família ainda tinha ingressado no ensino superior. A maioria dos tios de Beatriz tem ensino fundamental. Para eles o ingresso na universidade não era importante, o principal era o trabalho. Ter um trabalho, poder se manter.

Tive a oportunidade de assistir a banca de qualificação do projeto de mestrado de Beatriz e observar sua mãe na primeira fila cheia de expectativa e orgulho.

O ingresso no curso e as mudanças

No dia da matrícula, Beatriz tinha expectativa de ter que apresentar alguma prova documental, mas a única exigência era o documento da auto declaração. Nesse mesmo dia, soube das condições de permanência como RU, benefícios e bolsas através dos integrantes do Centro dos Estudantes da História – CHIST, que aproveitaram o momento da matrícula para fazer esta divulgação através de panfletos.

Ao realizar a matrícula, pode aproveitar as cadeiras que havia feito na FAPA. Preocupada com o trabalho, matriculou-se em apenas três disciplinas, duas na FACED e uma no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – IFCH, no Campus do Vale. Beatriz chegava na aula sempre atrasada e cansada por causa do trabalho, afirmando que não conseguiu aproveitar a universidade durante esse primeiro ano de curso.

No final do primeiro ano de faculdade, Beatriz decidiu que sairia do trabalho e tentaria uma bolsa. Fez algumas seleções e esperou até que um dia recebeu um e-mail do Programa Conexões de Saberes³¹. O Programa fazia uma formação prévia com os bolsistas selecionados durante os meses de janeiro e fevereiro e mesmo nossa entrevistada podendo participar somente a partir de fevereiro, em função do contrato de trabalho, foi aceita. Diz que foi a partir da experiência do Conexões que passou a viver a universidade. Participou do Território Ações Afirmativas, o que permitiu entender o que eram as ações afirmativas, seus objetivos e a partir daí relata que foi como uma explosão, uma vez que começou a se apropriar dos debates, a conhecer o movimento negro, a compreender como eram antes os processos de acesso à universidade.

A participação no Conexões proporcionou à Beatriz a oportunidade de fazer sua primeira viagem de avião, quando juntamente com outras três estudantes negras, participou de um encontro de conexas no Rio Grande do Norte. “A gente quase perdeu o vôo porque ficou no espelho do aeroporto tirando foto e aí começaram a chamar nossos nomes. (...) Foi uma verdadeira festa. A primeira vez que viajo e foi para atravessar o país”.

Ela considera que esta e outras experiências foram importantes porque pode ver que muitas vezes era mais potente buscar outras formas de conhecimento do que as apresentadas em sala de aula. Destaca que quando participou de uma recepção aos alunos no Salão de Atos, representando os bolsistas da extensão, o reitor se aproximou para cumprimentar os participantes e disse que a sala de aula na universidade era o de menos, que uma universidade, como o próprio nome diz, tem que proporcionar outras coisas.

Primeiros passos nos movimentos sociais e a questão racial

Com a proximidade da avaliação para renovação da política de ações afirmativas em 2012, Beatriz como participante do Programa Conexões de Saberes foi incentivada pela diretora do

³¹ Programa Conexões de Saberes - Programa federal que incentiva o protagonismo de estudantes de graduação de origem popular. Na UFRGS, o Conexões tinha a coordenação adjunta do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social – DEDS. Os atores do Programa Conexões participaram ativamente do debate sobre cotas na universidade e seus resultados geraram alguns estudos, dissertações e teses que podem ser verificados no Repositório digital Lume <http://www.lume.ufrgs.br/>

DEDS, Rita Camisolão, a participar das discussões que antecederiam a decisão no CONSUN. Ela entrou em contato com estudantes que haviam participado do Grupo de Trabalho e do Fórum de Ações Afirmativas, movimentos que trabalharam ativamente para a implantação das cotas, para rearticulação deste último visando ao acompanhamento das discussões para que não houvessem retrocessos nas conquistas.

Esse processo, que envolveu articulações com DCE e Movimento Negro, foi, segundo Beatriz, bastante desgastante, revelando uma falta de respeito do diretório central às decisões construídas coletivamente por Movimento Negro e estudantes negros da UFRGS. Após essa experiência, ela relata que decidiu dedicar-se exclusivamente aos estudos e ao estágio junto a Secretaria do Trabalho. “(...) foi o único semestre em que passei com A em todas as cadeiras”.

Em 2013, Beatriz ingressou como tutora a distância no curso Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena³², experiência importante para ela em termos de formação como educadora, fazendo-a pensar a escola pública e a educação básica. Neste sentido, Beatriz reflete que, apesar de estar em um curso de História, não tinha contato com essas temáticas tendo em vista o mesmo ser mais voltado para a pesquisa.

Estratégias para superar as dificuldades nos estudos

As exigências do curso em termos de volume e grau de dificuldade de leituras, assim como a autonomia do aluno, fez com que Beatriz se sentisse um tanto perdida por ser, nas suas palavras “uma forma de estudar que não se aprende na educação básica, onde tudo vem pronto, dado. (...) na universidade o aluno tem que se virar sozinho”.

Relata que ficava muito tempo nos finais de semana lendo os textos, buscando o tempo inteiro se adequar ao ritmo do curso, onde os professores davam referências que ela nunca ouvira falar. Nesse sentido, ela destaca a importância do Conexões pela possibilidade de acesso a leituras sobre questões mais estruturais, mais sociais da sociedade brasileira, que não eram oferecidas no curso.

Ao longo do curso, foi aprendendo e desenvolvendo estratégias de como estudar, quais horários estudava melhor, quais os métodos de leitura. Um processo de autoconhecimento.

Espaços de acolhimento frente aos movimentos de exclusão da instituição

O caráter elitista do curso de História também impactou nossa entrevistada que relata ter tido aula com professores que se gabavam de ter índices de reprovação semelhantes às cadeiras de Cálculo, ou, ainda recomendando viagens à Europa e leituras complementares em alemão, numa total falta de sintonia com os estudantes de origem popular que passaram a ingressar em maior número a partir da aprovação de política de ações afirmativas.

Em 2014 voltou a se relacionar com os movimentos sociais quando fazia estágio na Secretaria de Direitos Humanos e na Secretaria da Saúde – atuando com saúde da população negra. A temática racial se fez presente através dos estágios e também na atuação junto ao DEDS com o curso Procedimentos.

Relata que os estágios, a proximidade com os movimentos sociais e a tutoria a levaram a conhecer a obra de intelectuais como Oliveira Silveira e Abdias do Nascimento dentre outros. Beatriz tem a impressão que o curso de história ficou sempre em segundo lugar por “não se encontrar ali” e sim nestes outros espaços. Lembra que um dia procurou uma de suas

³² Curso Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, curso de extensão semipresencial, oferecido pelo DEDS a 500 educadores vinculados as redes de ensino de 14 municípios gaúchos. O curso utilizava a plataforma Moodle e contava com tutores selecionados dentre os alunos de graduação da UFRGS.

professoras porque não ia bem em uma das cadeiras e foi questionada sobre suas atividades. Ao saber da rotina de Beatriz a professora disse que a universidade era espaço para dedicação total ao curso, não sendo lugar para quem trabalha ou participa de movimento social, que ela precisava fazer escolhas. Nesse momento, Beatriz voltou a pensar que a UFRGS não era para ela, chegando a comentar com a diretora do DEDES que se tivesse dinheiro, voltaria para a FAPA porque nessa instituição se sentia mais acolhida ao que Rita respondeu que nem pensar uma coisa dessas ainda que Beatriz se sentisse perdida com a universidade.

Situações como essa fazem ela acreditar que é na falta de acolhimento e de sentido do curso que reside o alto índice de desistência³³. Cita a presença do professor Rivair, o contato com colegas também oriundos de escola pública, pessoas vinculadas a movimentos sociais e o próprio movimento negro como fatores que a levaram a permanecer no curso. “Então, se não tivesse tido esses outros apoios, eu não sei se teria continuado. (...) Conhecer a história de luta do Movimento Negro. Isso me influenciava bastante, me fazia pensar ‘os caras enfrentaram coisa muito pior que tu’, e me fazia cobrar a mim mesma. Por conhecer isso e estar com eles nisso e também por ir conhecendo algumas pessoas ao longo do curso”.

Na opinião de Beatriz, a universidade, de um modo geral, não acolhia. Traz o relato que em 2012 um colega dela espalhou no curso um texto de teor racista, falando que as mulheres negras eram ainda piores que os homens negros porque não poderiam reproduzir uma raça pura. Embora soubesse de quem era a autoria do texto, a instituição não adotou nenhuma medida, apenas um professor, individualmente, abriu um processo. “Imagine como eu me sentia tendo que sentar com aquele colega em sala de aula, sabendo o que ele pensava a meu respeito... Foi muito difícil ver a falta de reação da universidade”.

Socialização

Em função de ter aproveitado cadeiras da instituição de frequentara anteriormente à UFRGS, Beatriz ingressou no semestre sem seus colegas de barra (semestre), o que, acredita, dificultou no seu processo de adaptação e socialização. Mesmo passado o primeiro ano, não conseguia se sentir à vontade em participar das atividades propostas pelo CHIST.

Foi quando ingressou como bolsista no programa Conexões de Saberes que Beatriz fez amizade com alunos de outros cursos, se sentindo mais confiante para se aproximar dos colegas do curso de História. Também a partir do Conexões, estabeleceu relação com os coletivos de fora da universidade em função do debate para renovação das cotas.

Do Coletivo Negração³⁴, Beatriz diz que, apesar de apoiar e participar de algumas ações, nunca fez parte do mesmo organicamente, uma vez que esse foi criado num período em que ela fez a escolha por se dedicar totalmente ao curso de História.

Sobre o lugar

Beatriz relata que, no fundo tinha um sentimento de que a universidade estava fazendo um favor em lhe aceitar, por ter ingressado enquanto cotista. Lembra de ter chegado em casa e falado sobre o RU e outras políticas de permanência e a família toda ficar espantada. “As pessoas têm uma ideia que isso é um favor, que é uma barbada”.

³³ O curso de História tem um dos maiores índices de evasão dentre as graduações da área de humanas.

³⁴ Movimento de estudantes negros e negras de diferentes cursos de graduação da UFRGS, pensado e gestado desde 2010, mas efetivamente implementado por estes estudantes no ano de 2012, visando o debate de temas como a produção de conhecimento voltada às demandas do povo negro e trabalhador; ações afirmativas e o combate ao racismo institucional, conforme manifestado em seu blog <http://coletivonegracao.blogspot.com.br/2014/01/manifesto-do-coletivo-negracao.html>. O Coletivo é mencionado por várias entrevistadas como importante espaço de socialização e de compartilhamento de experiências.

Formação profissional e cidadã

Questionada se o curso contemplara suas expectativas em termos de uma formação profissional e cidadã, Beatriz diz acreditar que sim em certa medida, embora o curso seja voltado para a pesquisa. Diz que a partir do segundo semestre os alunos do curso de História vão desenvolvendo uma visão mais crítica sendo mais estimulados ao debate. Nesse momento vão se notando algumas mudanças. Pondera, entretanto, que há um viés de esquerda visível no conjunto de docentes da História e que isso algumas vezes traz desconforto a alguns estudantes.

Dentre as críticas em relação ao curso, destaca a preparação insuficiente para os desafios de sala de aula tendo em vista o foco na pesquisa. “Então, quando chega a hora dos estágios, a gente quase morre. Os professores quando estão dando a disciplina – Idade Média, Moderna, etc. – eles dão dentro da historiografia e não como tu vais ensinar isso. Então, na sala de aula a gente sabe que não vai poder usar o texto que o professor deu na faculdade para uma turma de sétima série”. Segundo Beatriz, é um processo muito solitário, onde o futuro estudante tem que aprender na prática, nos estágios o que é ser professor.

Além disso, ela argumenta que a licenciatura não trouxe temas relacionados à questão racial, temas de interesse para Beatriz, que teve que buscar fora do curso para a realização do seu trabalho de conclusão e mesmo para melhor compreensão da política de ações afirmativas ao longo da academia. Beatriz disse que ao longo do curso esperava que houvesse alguma discussão sobre cotas, mas não houve discussão nenhuma, um desaparecimento da condição de cotista enquanto sujeito de política pública conquistada pelo movimento social, ao mesmo tempo que um entendimento tácito de que todo o estudante negro é cotista, ainda que tenha ingressado pelo sistema universal ou que seja oriundo de escola particular. Cita a disciplina de História da África (eletiva) e as cadeiras de História do Brasil como as poucas possibilidades de se fazer uma reflexão sobre a condição do negro.

Disposição para agência

Beatriz ao pensar no seu percurso (e constantemente o faz porque às vezes é convidada para falar em escolas), faz a reflexão da importância do momento em que optou por fazer o vestibular se auto declarando negra, pois ali decidiu que “iria arcar com as consequências disso. Ali eu me comprometi com isso (a questão negra). Antes, tinha consciência, mas nem sabia da existência do movimento negro e dos movimentos sociais de uma forma geral”. Foi a partir da experiência na universidade que começou a ter ciência e participar.

As ações de extensão universitária que participou (Conexões de Saberes, Procedimentos, LHIESTE, o curso Lideranças Negras³⁵ e outros) tinham a busca pela formação enquanto professora de história, mas também representavam uma extensão mais engajada com a questão negra. A extensão, segundo Beatriz, contemplou a possibilidade de um debate que não viu no currículo da graduação. No entanto, também credita ao curso uma certa influência em sua disposição para agência, pois no seu entendimento, não tem como estudar a história do país e não estabelecer uma compreensão mínima sobre as questões atuais, permitindo um posicionamento.

Mulher negra em movimento

Beatriz se identifica enquanto feminista negra. Diz ter sido a partir do contato com os movimentos sociais, especificamente o movimento negro que passou a ter acesso aos debates que a fizeram se identificar enquanto feminista, porque no curso de história, até então não tinha também esse debate de gênero.

Quando havia algum debate, o mesmo se dava mais por iniciativas pessoais, quando em alguns trabalhos, os professores deixavam a temática em aberto e os alunos escolhiam esses temas

³⁵ Seminário de extensão universitária, coordenado pelo DEDS, realizado em duas edições.

pouco debatidos – gênero, raça. Vê uma forte mudança na atualidade em que esse debate está mais forte e, por demanda dos movimentos sociais, tem se refletido no oferecimento de disciplinas específicas no curso de História a partir de 2016. Observa que essas mudanças também têm grande relação com a reverberação de ideias possibilitada pelas redes sociais. Acrescenta que foi através das redes sociais que a marcha das mulheres negras, movimento que Beatriz participou e apoiou a organização no âmbito local, começou a ser organizada.

Diz ficar feliz que isso tenha reflexo dentro da academia, entretanto, pondera se a discussão que tem lugar agora não está restrita ao círculo acadêmico e aos movimentos sociais. Se não está muito limitada pela teoria. Se preocupa quanto ao alcance desse debate junto as periferias, trazendo o exemplo de sua própria família, onde a discussão quanto aos direitos das mulheres não se dá de maneira fácil. Ainda que, na sua opinião, as mulheres de periferia sejam sempre militantes. “Elas nascem militantes, acordam cedo, direcionam os filhos, organizam toda a vida familiar, trabalham, são donas do espaço, são donas de si, mas nem sempre têm consciência do quanto militam. Não há uma pausa para reflexão”.

Beatriz acredita que com ela, como moradora da periferia, também foi assim, a diferença é que num determinado momento, lhe foi possibilitada a pausa para reflexão, para se questionar feminista. Para buscar respostas e viu que sua busca pela igualdade política, econômica e social e pelo direito ao corpo era feminismo. “Não sabia que nome dar a isso e a mesma coisa acontece com milhares de mulheres que são feministas, apenas não sabem. Não sabem que sua prática é feminista. Minha mãe é feminista, mas ao mesmo tempo tem várias dificuldades de debater a liberdade”.

Ainda assim, vê com otimismo a apropriação que estudantes do ensino médio estão fazendo do tema. Relata que, convidada para uma conversa sobre feminismo negro no Colégio Júlio de Castilhos, se surpreendeu com o grau de apropriação da temática por parte de meninas de quinze, dezesseis anos “temas como a solidão da mulher negra, representatividade, corpo e eu chocada porque com dezesseis anos eu era uma tapada e elas estão num movimento de, pelo menos, conhecer”.

Questionada sobre os sentidos do movimento das mulheres negras para ela, Beatriz relata que o contato com os movimentos sociais a faz pensar constantemente a questão de sua identidade racial. Filha de uma mulher branca e um homem negro, nunca teve contato com a família do pai porque o mesmo não quis assumir a paternidade, o que a levou a ter o primeiro debate racial com a própria mãe, no sentido de esclarecer fatos sobre seu pai biológico e as diferenças fenotípicas em relação a parte materna da família. A mãe procurava dessa maneira instrumentalizá-la no enfrentamento contra o possível racismo, que surgiu em várias situações, sendo a primeira com a família de um namorado, que deixava claro que não gostava de negros. Segundo Beatriz, aí houve uma oportunidade de discutir um pouco o tema dentro do ambiente familiar, mas se frustrou pela amenização da situação por parte das tias com frases como “mas tu nem é tão negra assim” ou “teu cabelo não é ruim”. Ela relata que mãe vivenciara situação semelhante com a família quando se relacionou com seu pai.

Atualmente, circulando por diversos espaços, Beatriz vê a diversidade de pautas das mulheres negras, onde, na sua opinião, não cabe um único pensamento ou forma de ação. Questionada frequentemente sobre o que pensam as mulheres negras sobre determinado assunto, busca explicar que não pode falar em nome das mulheres negras “como se tivéssemos um único pensamento, uma única forma de agir”. Segundo ela, entre a juventude feminista negra, por exemplo, existem várias disputas, vários debates influenciados pela academia.

Beatriz diz que já teve várias conversas com as mulheres mais velhas do movimento sobre ela estar nesse lugar de debate e uma das questões discutidas é quem é que dá essa autorização de estar ou não estar em um lugar de militância. Esta é uma de suas preocupações. Ela diz que a relação com as mulheres negras foi uma das maiores experiências de afeto que teve ao

compartilhar experiências, buscar entender os dilemas com o cabelo, sentar e conversar com as outras e se ver nas vivências. “Isso é maravilhoso”. Experiências com relação ao cabelo, por exemplo. Ela relata que em sua família, uma de suas tias tem o cabelo crespo e refere-se ao próprio cabelo como ‘cabelo ruim’, o que permite à Beatriz a possibilidade de refletir e debater sobre este tema que já foi muito sofrido para ela. Ela recorda que quando recebeu o primeiro vencimento de estágio, ainda no ensino médio, a primeira coisa que fez foi comprar uma chapinha para alisar o cabelo. Então, para ela é importante encontrar outras mulheres negras que relatam histórias iguais as suas. Entender que as coisas não acontecem somente com ela é fonte de cumplicidade e alívio.

“Também com relação às situações de racismo, muitas vezes não temos certeza, ficamos em dúvida e depois, ao compartilhar e discutir, percebemos que determinadas situações poderiam ser consideradas como atos de racismo. Hoje em dia sim. Eu me dou conta na hora. As pessoas me criticam dizendo que tudo pra mim é racismo. Pode ser”.

Reflete que se acontecesse hoje a fala da sogra, mãe do ex-namorado – eu não gosto de negros – direcionada diretamente para ela, seu posicionamento seria outro.

Beatriz analisa como doloroso o fato que, mesmo nas famílias negras, a maioria das sujeitas se dá conta de sua identidade a partir de situações negativas, de ofensa, de racismo. “É muitas vezes pelo racismo que tu te tornas negro. Conheço duas ou três pessoas que tiveram sua identidade construída a partir de aspectos positivos. Conheço a filha de uma amiga militante que conta que estava na escola e a discussão era sobre origem e uns diziam ser descendentes de italianos, outros de alemães e ela disse ser descendente de africanos, o que gerou risadas e deboches como se isso fosse uma coisa ruim”.

Sobre a questão racial no ambiente familiar, Beatriz brinca que já estragou vários almoços de família por não mais aceitar comentários do tipo ‘fez um serviço de negro’, comuns entre seus tios que trabalham com construção civil. Sua percepção e de seu núcleo familiar com relação a identidade sempre foi em função da classe – ser pobre, ser periférico, morador de vila. Logo, o debate racial neste núcleo social a faz questionar sua capacidade de militância.

Voltando a discorrer sobre a importância do contato das mulheres negras em sua trajetória, ela, que há época da entrevista recém havia sido selecionada para o mestrado em educação, diz que não esperava passar. Aliás, nem pensava em fazer a seleção, mas que foi em “empurrada” por algumas intelectuais negras como Fernanda Oliveira e Marilene Paré. Segundo Beatriz, as mais velhas foram decisivas, impulsionando-a a fazer a seleção. O dia em que entregou seu trabalho de conclusão da graduação antecedeu o dia da Marcha Nacional das Mulheres Negras³⁶, dia que eu tinha que viajar para Brasília, onde, chegando lá, todas perguntavam já sobre o mestrado.

Sobre a importância de estar mulher negra na pós-graduação cita uma fala de Vilma Reis proferida em seminário promovido pela Themis³⁷ em abril de 2016, sobre a presença de mulheres negras no ensino superior “Ela disse que nós mulheres negras estamos nesses espaços (academia) numa disputa de identidade nacional, no sentido de colocar uma nova identidade nacional, e de interceptar as interpretações erradas sobre nós”.

Conclui que estar no mestrado foi por incentivo dessas mulheres, não por incentivo da universidade em si, nem do curso.

³⁶ A Marcha Nacional das Mulheres Negras contra o racismo, a desigualdade social e de gênero no país e pelo bem viver foi realizada em 18 de novembro de 2015 em Brasília, reunindo cerca de 50 mil mulheres negras de diversos estados do Brasil.

³⁷ Themis – Gênero, Justiça e Direitos Humanos é uma Organização da Sociedade Civil com sede em Porto Alegre (RS/Brasil), criada em criada em 1993 com o objetivo de enfrentar a discriminação contra mulheres no sistema de justiça e ampliar as condições de acesso à justiça.

Lélia

(...) se dá para gente mudar alguma coisa, vamos tentar mudar

Lélia tem vinte e nove anos, cursou Biomedicina na UFRGS no período de 2009 a 2013. Concedeu-me a entrevista no dia 06 de março de 2017 em Florianópolis no apartamento que compartilha com outros estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina, onde está realizando doutorado na área de Biotecnologia e Biociências. A escolha de Lélia como uma das entrevistadas deu-se em função de sua atuação no movimento estudantil e especificamente nas discussões do grupo formado para acompanhar e discutir a avaliação da política de ações afirmativas na Universidade, prevista na Decisão nº134/2007 do CONSUN para 2012.

Da escolha do curso ao caminho trilhado e as estratégias para vencer obstáculos

A escolha pelo ensino superior deu-se por influência indireta dos pais, ambos auxiliares de enfermagem, que a incentivavam a fazer uma formação técnica de forma a garantir uma profissão. Classifica a unidade familiar como classe média baixa. Embora apreciasse a profissão dos pais e se identificasse com a área da saúde, não se via trabalhando com pessoas como exigido pela enfermagem.

Foram três tentativas para passar no vestibular da UFRGS e da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre - UFCSPA. Havia investigado o custo mensal do curso em instituições particulares e considerava inimaginável se manter em alguma delas fazendo da instituição pública sua única opção. A primeira tentativa foi em 2006. Em 2007 fez o concurso com opção por reserva de vagas para estudantes oriundos de escola pública e, em 2008, por reserva de vagas para estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Lélia vê estas escolhas como um passo inicial no seu processo de reconhecimento como pessoa negra.

Os pais sempre foram bem presentes e participativos na sua vida. A mãe ajudava mais nos trabalhos escolares. Além disso, as escolas que frequentou eram sempre próximas de onde morava, assim, ela e os vizinhos iam juntos para escola na Zona Sul de Porto Alegre, no bairro Cavalhada.

Na visão de Lélia, a expectativa dos pais era que ela buscasse uma formação que permitisse um bom trabalho e independência econômica, mas nunca teve uma cobrança do tipo 'é importante que tu faças uma faculdade'. Lélia relata isso sem emissão de juízo de valor, uma vez que seus pais não foram criados assim, nunca tiveram esse tipo de cobrança por parte de seus pais. A busca deles sempre foi pela garantia do sustento por isso o incentivo para fazer o curso técnico. Ela acha que para eles o curso técnico era mais importante que a graduação. Logicamente eles sentiram muito orgulho quando ela se formou. Foi a primeira a se formar por parte da família materna. Hoje em dia, a família já espera mais do sobrinho de Lélia em termos de escolarização.

Estudou a maior parte da vida escolar em instituições públicas, onde, na sua opinião não havia muito desafios. Relata que a exceção de alguns passeios, excursões mais técnicas, não havia muitas atividades extraclasse. Ainda que existisse um apego maior a alguns professores em relação a outros, Lélia não identifica nenhum que pudesse dizer que lhe acolhesse ou que fosse por ela considerado um exemplo. Havia o grupo de amigos dentre as turmas de cerca de trinta alunos por sala, mas, de maneira geral, não identifica no período escolar grandes referências. Dos colegas da época, sabe que alguns poucos ingressaram no ensino superior em instituições privadas. À época, três colegas engravidaram, alguns foram para cursos técnicos, outros ingressaram no mercado de trabalho. Foi perdendo o contato. Hoje, não saberia dizer se mais

tarde seguiram com os estudos, mas vivendo o cotidiano da universidade, só encontrara um ou outro de outras turmas do ensino médio de sua escola.

Antes de ingressar no ensino superior, Lélia trabalhou durante três anos num curso pré-vestibular para poder pagar pela preparação para o vestibular. Ela considera este um período de transição entre os dois momentos de sua formação. Na época do colégio, participava do grupo de jovens da igreja, tinha um convívio quase que só no bairro e alguma coisa no entorno. Nesse grupo ficou durante cerca de oito anos. Ao entrar na adolescência, passou a conviver mais na Cidade Baixa – bairro de características boêmias de Porto Alegre, mas ainda com amizades restritas ao bairro de origem.

Quando começou a trabalhar do curso pré-vestibular, Lélia passou a conviver com pessoas de outros bairros e cidades da região metropolitana de Porto Alegre. Já na universidade, Lélia relata uma mudança radical no círculo de convívio porque havia pessoas da cidade, da região metropolitana e do interior.

Sobre a escolha do curso de Biomedicina Lélia diz que a principal motivação foi ter gostado do curso técnico e ter definido que saúde era a área que gostaria de seguir. Entretanto, seus professores no técnico recomendaram que fizesse uma graduação, pois é uma área com crescente interesse por parte das pessoas, levando a uma acentuada competitividade. Nas palavras de Lélia, “isto para mim foi definidor. Não havia muita escolha, ou mata ou morre”. Na busca por informações sobre o curso de Biomedicina, viu que o mesmo tinha relação também com medicina forense e logo se encantou com a ideia com a possibilidade de trabalhar como uma CSI³⁸. Lélia, ri ao lembrar da decepção quando iniciou o curso e viu que não era nada do que pensava, mas diz que essa decepção foi breve e logo se encantou pela parte da pesquisa científica, fazer descobertas principalmente na parte das doenças. Entrou já estudando fungos, não queria estudar câncer porque na sua percepção é uma área que todo mundo hiper explora, enquanto aquilo que mais mata ninguém quer saber. Passou a estudar doenças como Mal de Chagas, refletindo que houve um processo de mudança de pensamento, saindo do estrelismo à la CSI, passando para a necessidade até fazer opções por áreas consideradas não tão nobres pelo simples gostar.

Ao falar sobre as dificuldades encontradas na academia e a necessidade de mudanças na forma de estudar, Lélia relembra que, na escola, havia a rotina da aula, do dever de casa sem um grande nível de dificuldade, onde o estudante vai cumprindo tarefas – às vezes nem cumpre todas as tarefas e mesmo assim está tudo bem. Diz não ter parâmetro para comparar com o modelo de escola particular, mas acredita que na escola pública exige-se o básico, não há um incentivo para fazer além do necessário. Quando ingressou no curso pré-vestibular, teve que fazer toda uma adaptação em torno do conhecimento, aprender técnicas de estudo, definir horas de estudo, organizar o tempo para trabalhar. Ela só podia estudar nos finais de semana, pois tinha aulas pela manhã e trabalhava nos dois turnos seguintes.

Esta mudança do modo “fazer o básico porque precisa” para o “fazer além do básico” a fez adquirir gosto pelo estudar e acabou definindo sua escolha por seguir no caminho acadêmico, fazer mestrado, doutorado. Lélia passou a gostar mesmo de sentar, ler, aprender.

Logo que ingressam no curso de Biomedicina, os alunos são orientados a se matricular em todas as cadeiras do semestre. Lélia relata ter sido reprovada cerca de quatro vezes em cada uma das disciplinas básicas como cálculo e química. Nunca vira no período da escolarização estas matérias no nível sequer próximo ao exigido na graduação.

³⁸ Crime Scene Investigation – série televisiva estadunidense onde um grupo de cientistas forenses desvendam crimes a partir da abordagem científica e tecnologias de última geração.

Estas reprovações tiveram impacto sobre a autoestima de Lélia que relata “(...) todo mundo passou e eu fiquei. Isso te deixa meio marcada. Tu te cobras por rodar, por achar que não está se esforçando. Tu não te dá conta na hora que não é uma questão de esforço e sim de ter que aprender coisas que já deveriam ter sido aprendidas antes”.

Então, as habilidades aprendidas no curso pré-vestibular como definição e organização do tempo de estudo, foco nas dificuldades, foram úteis para a superação das dificuldades na graduação. Também buscou se envolver com laboratório, iniciação científica e extensão desde o início.

Ao mesmo tempo que sentia uma defasagem na bagagem trazida do ensino médio, relata que a entrada no laboratório foi vantajosa em vários aspectos do saber por que facilitavam a ela a aprendizagem na prática. Lélia vê nessa possibilidade de fazer relações entre teoria e prática uma certa vantagem competitiva em relação aos colegas. Outra reflexão que faz é quanto a idade média dos ingressantes que era dezessete, dezoito anos, enquanto que ela com seus vinte e um anos tinha um pouco mais de vivência, havia feito curso técnico antes. Ela acredita que isso tenha facilitado algumas coisas e dificultado outras.

Estratégias de permanência na academia e a percepção de deficiência na comunicação institucional

Com relação às questões de permanência na graduação, Lélia relata que fazia parte de seu trabalho no curso pré-vestibular fornecer informações sobre a universidade. Neste sentido, ela estava sempre atualizada sobre o funcionamento da UFRGS o que garantiu que entrasse sabendo sobre direitos e benefícios que poderia acessar. Como se enquadrava na categoria de baixa renda, ao ingressar acessou a SAE para conseguir benefícios como auxílio transporte e outros como isenção de pagamento do RU e bolsa. Logo no primeiro semestre, observando o valor da bolsa e a possibilidade de maior dedicação ao curso, decidiu pela demissão no trabalho junto ao curso pré-vestibular. Neste aspecto, tece uma crítica à forma como esses benefícios eram divulgados à época, pois a informação não alcança a todos os alunos.

Segundo Lélia, a política de permanência foi fundamental, pois não se sentiria bem se a mãe, já aposentada e com uma renda limitada tivesse que ajudá-la a se manter. Nessa época, o pai já separado da mãe, ajudava de maneira esporádica.

O processo de identificação racial

Filha de mãe branca, de origem alemã, e pai negro, Lélia não se identificava como negra. Quando questionada ela se dizia “clarinha” ou “pardinha”. Relata que seu pai não tinha uma relação tranquila com suas origens, não mantendo e, conseqüentemente, não permitindo que ela mantivesse, contato com seus familiares pelo lado paterno nem mesmo contato com outras pessoas negras. Acredita que seu pai sempre teve muita vergonha de quem ele é.

A conscientização racial foi um processo para Lélia. O pai não escutava samba em casa, dizia que era ‘coisa de preto’ de maneira pejorativa e sempre foi muito agressivo com isso. A mãe veio do interior e as lembranças de Lélia de sua infância na casa dos avós maternos a fizeram perceber que seu avô tinha simpatia pelo nazismo. “Meu avô tinha histórias, livrinhos, sobre como matar os negros. Quando ele morreu eu tinha uns dez, doze anos, mas depois eu comecei a juntar as peças, suas crenças, o fato dele ter uma foto do Hitler. Então, me dei conta que ele era nazista. Quando tu és criança tu não entendes isso, não identifica essas coisas”.

Lélia se emociona quando fala de seu amigo Fabiano como uma das pessoas que não apenas a incentivou a seguir seu objetivo de ingressar no ensino superior, mas também despertou nela uma consciência quanto a sua negritude. Fabiano, colega de trabalho negro e também aluno no curso pré-vestibular, chamava sua atenção o fato de ser uma negra, uma mulher que estava trabalhando para conseguir vencer. Ele se assumia negro e quando Lélia dizia que era clarinha

ou pardinha, ele dizia ‘Não. Tu és negra’. Ele, juntamente com outras duas colegas, foi quem a incentivou a não desistir depois do primeiro insucesso no vestibular. “Quando tu roda tu pensas que não é para ti. Pensa em desistir. Tu queres dar orgulho para teus pais, aí tu vais e não consegues, tu vais de novo e não consegues de novo. Alguma coisa tem de errado aí”. Lélia conta que neste ponto foi o amigo que a ajudou a ver que não era ela que estava errada e sim o sistema, as instituições, fazendo-a questionar a forma de acesso ao ensino superior.

Nesse processo de reconhecimento racial, ela reporta que seu amigo lhe dizia para prestar atenção em como as pessoas a tratavam no curso pré-vestibular onde trabalhavam, chamando sua atenção para a função, sempre destacada para ela, de limpar o chão. Ele a fazia refletir sobre o porquê de estando ela e outra colega (branca), pediam apenas para que ela, Lélia, limpasse o chão. A fazia questionar sobre quantas pessoas negras trabalhavam no curso pré-vestibular e em quais postos. Nesse exercício, Lélia diz ter começado a assimilar a diferença dos lugares, das cores. O amigo questionava, ainda, sua opção pelo alisamento do cabelo.

Lélia hoje faz a reflexão que o ambiente social no curso preparatório era muito tenso, ela trabalhava para pessoas, para as quais fazer uma graduação era apenas uma etapa formal da escolarização. Um caminho garantido. Enquanto que para ela, Fabiano e tantos outros fazer uma graduação era um meio de garantir um bom trabalho, um meio de ascensão social.

Logo no início do processo de cotas, a atitude de se declarar negra a fez pensar nos outros, no entorno. Já na universidade, atuando no Coletivo Negração, ampliou a percepção de que coisas que aconteciam com ela também aconteciam com outras pessoas de sua cor. “Porque sempre pediam que eu, sendo uma consumidora, pesasse as frutas no mercado se eu estava com uma roupa completamente diferente?”

“Tu consegues seguir do início ao fim da vida sem questionar porque tu és negro. (...) percebes a diferença. É óbvio. Não é somente o fato de tu te enxergares, mas como as pessoas te enxergam. Isso para mim foi tentar passar a vida sem querer pensar nisso. O que o Fabiano queria me dizer é que seu eu não conseguia me enxergar, eu deveria tentar me enxergar como os outros me enxergam. Isso foi um processo. Não que eu me achasse branca, eu apenas não queria pensar sobre isso”.

Com relação ao seu campo de atuação, reflete que na área escolhida há um processo não tão velado de embranquecimento do estudante e do profissional a partir dos códigos de vestuário estabelecidos. Turbantes, saias, cabelos crespos ainda são questionados mesmo com todo o debate atual sobre diversidade.

Socialização e acolhimento

Sobre as relações sociais e acolhimento no ambiente acadêmico, Lélia relata que tiveram alguns episódios de discriminação logo no início do curso em função das cotas. “Coisas do tipo uma colega de aula, daquelas que tu encontras e convives todos os dias, passar por ti e dizer ‘ah então foste tu a filha da puta que tirou minha vaga’. Foram pessoas e situações em específico, não foi a regra”. No geral, Lélia diz ter sido muito bem acolhida. Sua facilidade de comunicação a ajudou a fazer amigos rapidamente.

Apesar do bom relacionamento, ela observa que não se identificava totalmente com seus colegas, pois eram pessoas de uma classe social diferente da dela, mesmo os que vinham do interior do Estado. Isso estimulou que ela começasse a se envolver politicamente e conversar com pessoas de outros cursos, ampliando o leque de conhecimento a partir de outros grupos. Nesta época, começou a participar mais do Coletivo Negração, onde foi possibilitado o debate entre pares em torno das questões raciais. Relações estas que a fizeram perceber que coisas que ela escutava não eram apenas casualidades ou destituídas de sentido. Eram coisas que estavam acontecendo com outros estudantes negros e a fez se dar conta, perceber e interpretar como racismo algumas situações e falas que antes ela não o fazia.

Lélia relata algumas incompreensões sobre a universidade como, por exemplo, a obrigatoriedade dos alunos ingressantes se matricularem em doze cadeiras sem considerar sua origem escolar ou que base de conhecimentos ele dispõe. “Eu tinha noção e busquei conversar com os professores e técnicos da COMGRAD sobre isso, sobre não estar conseguindo acompanhar, mas a resposta foi ‘ou tu te enquadras ou tu não és para esse curso’”.

Ela reconhece que isto não é exclusivo da UFRGS. Também na UFSC existe esta lógica “Quem deve se adaptar é tu e não nós”. Ela diz que isso impacta, faz o aluno pensar em sair, mas na caminhada tem outras (poucas) pessoas que apoiam, que compartilham ideias e reagem a este pensar. “Nem tudo foi harmonioso, a adaptação foi dura, mas num geral positiva”.

Ainda com relação à socialização, Lélia cita que o fato do curso de Biomedicina funcionar nos campi Centro e Vale, faz com que os estudantes tenham a possibilidade de circular diferentemente de alguns cursos que têm uma única sede onde os alunos ficam no mesmo cubículo. Na sua opinião isso é positivo.

Atuação política

Antes, com o envolvimento com a juventude católica carismática, sua ação era voltada para o aspecto social e muito restrita ao bairro. Quando ingressa no ensino superior, Lélia logo se envolve com o movimento estudantil e com grupos políticos, tendo como uma das principais bandeiras a questão das cotas. “Então, o que antes era só um convívio extraclasse da igreja, do movimento de jovens, passou a ser mais a participação política. Me filiei a um partido, comecei a participar da discussão das cotas. Vi que ali tinha uma boa divisão do movimento (estudantil). Passei a ter contato com outras leituras, absorvendo outras coisas. Tanto por causa da universidade quanto pelos movimentos que tu passas a ter contato a partir da universidade. É um ambiente muito mais rico politicamente, culturalmente”.

Ao participar do movimento estudantil, atuou bastante como representante discente nos conselhos superiores da universidade e se aproximou do Coletivo Negração e do Movimento Contestação. Este último um coletivo político ligado ao Partido Socialismo e Liberdade – PSOL, no qual, apesar de continuar filiada, não atua mais. Foi a algumas reuniões do Movimento Negro e da Frente Quilombola. Hoje em dia, participa de um grupo de capoeira, que trabalha também as questões raciais e quilombolas.

Sua motivação para participar desses grupos era a identificação com as questões sociais ou raciais, numa busca de possibilidades de aproximação de sua realidade com a universidade. Nada fugia da perspectiva de conhecer pessoas que tinham vivências próximas ou parecidas com as suas, uma vez que dentro do curso escolhido isso não existia.

Essa aproximação começou com um convite que um colega de aula recebeu para participar de um congresso de estudantes na UFRGS e que precisava levar mais cinco colegas. Lélia já ensaiava uma aproximação do Centro Acadêmico para (diz rindo) conseguir uma mochila com o nome do curso. Acabou aceitando participar do congresso com seu colega. No congresso cada coletivo se apresentava e assim as coisas começaram, numa espécie de corrente onde um puxava o outro. Localiza este momento como o despertar pelo interesse da ação política. Achava legal dialogar com pessoas com vivências e pensamentos parecidos com os seus, mas mesmo as discordâncias eram apreciadas. Os coletivos discutiam e buscavam meios práticos de promover mudanças no ambiente acadêmico como a obrigatoriedade de matrícula em todas as disciplinas, as dificuldades de alunos de baixa renda acessarem atividades de lazer. Os coletivos foram se fortalecendo a partir desse congresso e dos temas discutidos.

Lélia relata que tinha resistência com relação às cotas apesar da argumentação do Fabiano (colega do cursinho) sobre sua condição de mulher negra, mas quando entrou e viu que era praticamente só ela em uma turma inteira e em muitos outros espaços da universidade, teve que

concordar que havia alguma coisa errada. “Quando tu estás no teu bairro, tu não vês muita diferença. Tu achas todo mundo igual. Aí tu chegas na universidade e não vês ninguém. Tu só vês um monte de carro, tu vês as pessoas querendo ir nuns bares stupidamente caros. Aí tem coisa. E aí tu começa a reparar em outras coisas. Aí a menina me xinga por que eu roubei a vaga dela. Aí tu reparas que isso também já aconteceu com outros de outros cursos, que bateram no fulano por causa disso. Eu tenho desde o tempo do coletivo de igreja que se dá para gente mudar alguma coisa, vamos tentar mudar.”

Sobre seu posicionamento político, relata que tanto na graduação quanto no mestrado, feitos na UFRGS, todos sabiam de suas ideias e, contanto que não influenciasse os demais alunos e pesquisadores do laboratório, não era vista como um problema. Atualmente fazendo doutorado em Santa Catarina, acredita que o estado é mais racista. É mais cuidadosa na abordagem de questões sociais e raciais porque o posicionamento de professores e estudantes sobre cotas é, segundo ela, mais tenso. Assim, sua estratégia foi de se posicionar desde o início quanto ao que acredita sobre o tema e não tolerar ‘brincadeiras’, delimitando a margem possível de discussão naquela comunidade. “Então, o stress que nunca tive na UFRGS porque todos sabiam minha orientação política, aqui eu tive que colocar à prova desde o início. Tem uma menina que trabalha no laboratório comigo, que é sempre ela que leva comida, que faz o cafezinho. Ela foi tirada pra empregada do laboratório. Quanto tentaram fazer isso comigo eu deixei bem claro que podiam pedir pra outro porque eu não faria.”

Lélia ressalta que a aplicação nos estudos e participação em grupos de pesquisas também tinham uma função estratégica de legitimação de sua atuação política. Notava que muitos estudantes que militavam acabavam por priorizar a agência aos estudos, prejudicando-se.

Academia e cidadania

Perguntada se o currículo do curso escolhido contemplou suas expectativas em termos de formação profissional e cidadã, Lélia explica que existe uma briga dentro do curso sobre a concepção e objetivos da formação. Na disputa se o aluno deve ser formado para ser um pesquisador ou como um profissional para trabalhar no corpo técnico de um hospital, a UFRGS fez a opção de preparar pesquisadores. Sua opção de continuar na área da pesquisa é influenciada por esta concepção, “afinal não restam alternativas uma vez que eles só te ensinam a pesquisar”.

Relata que outra disputa recorrente no curso de Biomedicina é sobre a destinação dos recursos, que normalmente vão para áreas relacionadas com a investigação do câncer quando existem áreas que ela considera de grande relevância para a sociedade como saneamento básico, ‘doenças negligenciadas’ e saúde do trabalhador. Para Lélia, a forma como o curso é desenvolvido não permite uma formação cidadã, pois “tem essa parte de tentar esquecer um pouco da parte social (saneamento, compreender um pouco o que é a pobreza, o que é riqueza), apesar do curso formar sanitaristas”.

Segundo ela, “toda a vez que tu levas uma temática que envolva saúde do trabalhador isso vai gerar um problema. (...) Sociologia da Saúde, fala de Foucault, fala da hospitalização, mas não fala da saúde do trabalhador. Para mim não tem como dissociar uma questão da outra. Se falar da saúde da população negra, (...) No máximo que vai se falar é que tem alguns antígenos no sangue que são diferentes. Fora isso não tem diferença. Tem várias doenças, tem incidência de doenças cardíacas, mas ‘as pessoas são todas iguais’. Aí tu questionas ‘então, porque esta população está morrendo mais?’”.

Relatou que no ICBS, onde está vinculado o curso de Biomedicina, havia apenas um professor negro que lecionava no curso de Nutrição. Crê que até hoje este número se mantenha. Não há referências na área da Biomedicina ou da Biotecnologia de professores ou professoras negras. Apesar de acreditar que a política seja uma presença na academia de um modo geral – temas, relações, disputas –, o curso, através do seu currículo, faz uma recusa em debater questões sociais.

Contrariando a lógica do lugar presumido

Lélia acredita que as pessoas deveriam se engajar mais nas questões políticas no âmbito da universidade. Atualmente no doutorado, ela não está mais atuando politicamente por perceber um certo prejuízo acadêmico com o envolvimento como ser preterida em seleções de intercâmbio ou se deparar com situações constrangedoras com colegas. Fez a opção por se firmar mais na área antes de fazer algum enfrentamento, reconhecendo nessa escolha a forte carga da meritocracia e da disputa do campo acadêmico, reflexo também do campo social. Se emociona ao relatar essa escolha, onde “eu primeiro tenho que provar que não sou a empregada doméstica, depois provar que eu tenho doutorado. Isso é muito cruel. Tem sempre um ‘ah então tu pega e limpa o chão pra mim’. Porque é que eu tenho que limpar ? Eu tô ali com a titulação de mestre escrita”.

“Tu estás ali contrariando a lógica. Tu tens que estar sempre se esforçando. Uma vez uma das minhas amigas disse que a vó dela ensinou que o negro tem ser três vezes melhor que um branco pra ser minimamente igual ao branco. Existe sempre o pressuposto que tu não vais conseguir. O pressuposto que tu não és inteligente o suficiente. O auto reconhecimento é muito difícil porque tem sempre alguém pra te dizer que tu não és tão bom quanto fulano. Tu não és bom o suficiente. Eu nunca tive uma situação de não me escolherem porque a outra menina era loira e eu não. Eu não reparei ainda isso acontecer. Mas eu sempre tenho primeiro que provar quem eu sou, o que eu estudei, o que eu faço, no que eu sou boa para daí as pessoas acharem que podem me dar a chance para eu me tornar alguém”.

Mulher negra e academia

No que identifica como um acúmulo de ausências, Lélia cita o reduzido número de mulheres e, em especial, mulheres negras no meio acadêmico. Na Biomedicina, nas barras anteriores, além do professor mencionado, relata que era ela e outro menino negro, que se formou, mas não seguiu na área. Uns dois anos depois começaram a entrar outros negros, na época do ajuste da redação (no vestibular). Diz não ter certeza dos números atuais, mas na área como um todo, há um baixo número de negros, mulheres negras ainda menos.

“Comecei a problematizar mais ao pensar nos números sobre mulheres negras chefes de família, o quanto as mulheres têm que largar de sua carreira acadêmica para cuidar dos seus filhos. Isso sempre me chamou a atenção. Eu não problematizei em específico, mas casando as duas variáveis (mulher e negra) percebi que diminui a participação ainda mais” (na academia).

A questão racial e também a questão da mulher negra foram, respectivamente, adensadas e incorporadas por Lélia a partir de seu envolvimento com o movimento estudantil e, posteriormente, sua aproximação com o Negração. Segundo ela, o movimento estudantil lhe apresentou o debate em torno de questões feministas, sem, contudo, incluir as questões da mulher negra. Foi através do Coletivo Negração que Lélia e outras estudantes negras passaram a discutir temas como o estereótipo da mulher negra como extremamente sexualizada, o assédio à mulher negra, o que levou um grupo dessas estudantes inclusive Lélia a fazer uma campanha nas redes sociais sobre a objetificação da mulher negra na época do carnaval. Essas discussões fizeram Lélia refletir sobre suas relações, sobre falas que ouvira muitas vezes como, por exemplo, ‘mulher negra não é para casar’.

Afirma não ter propriedade para discutir sobre a questão. Apesar de ter algumas professoras negras na Universidade, nunca teve contato com elas. Esses temas surgiram e foram debatidos por iniciativa de estudantes que faziam parte do coletivo.

Luiza

Onde elas estavam no meu dia-a-dia quando eu andava pela cidade ?

Luiza tem vinte e oito anos, cursou Teatro na UFRGS no período de 2009 a 2014. É atriz e produtora cultural. Concedeu-me entrevista no dia 24 de março de 2017 na sala de reunião do DEDS. Luiza tem se destacado como produtora cultural e pesquisadora de manifestações culturais afro-brasileiras.

Sobre a decisão de ingressar no ensino superior

Luiza, filha de professor de matemática na educação básica e mãe professora de creche, cresceu ouvindo que tinha que fazer faculdade. “Cresci ouvindo isso, então, não foi uma coisa que num belo dia, resolvi ‘vou fazer uma faculdade’”.

Primeiramente, pensou em cursar Medicina apesar de fazer teatro desde pequena, pois nas duas escolas que frequentou a modalidade era oferecida como atividade extracurricular. Convivia com pessoas da área da saúde e, como não via o teatro como uma profissão, decidiu fazer vestibular para Medicina.

Foi reprovada no primeiro processo de seleção e quando estava se preparando para tentar novamente, surgiu um teste para uma peça. Luiza fez o teste, não passou, mas viu que era daquilo que queria viver. Quando fez novamente o vestibular não contou para os pais que era para o curso de Teatro, revelando apenas depois que eles pagaram a inscrição e já não teria como voltar atrás. Dessa vez veio a aprovação. Apesar da apreensão pela dificuldade da prova e a pressão pela incerteza com relação ao futuro profissional, ela tinha esperança por ter passado na prova específica.

Família e motivações

Tem três irmãos. Uma irmã que não seguiu os estudos e que tem dois filhos; um irmão que conseguiu ser selecionado no PROUNI, mas que acabou perdendo a bolsa e outro, que ela tem como seu maior exemplo, Bacharel em Administração na UFRGS. Este, segundo Luiza, é o maior orgulho de sua mãe. “Daí eu pensava que se seguisse o caminho dele, a minha mãe iria sentir orgulho de mim também. Eu pensava muito na relação que minha mãe tem com ele e me espelhava para conseguir alcançar esse olhar”.

Assim, Luiza buscou ser uma aluna aplicada a exemplo do irmão.

Seu temor em revelar para os pais a escolha pelo Teatro não era sem sentido, pois logo que soube, a mãe a chamou de sonhadora, dizendo que ela não ganharia dinheiro. Mesmo assim, a mãe ficou orgulhosa quando soube da aprovação e hoje, segundo Luiza, a apoia e incentiva de tudo quanto é forma, indo nas apresentações e mesmo ajudando na confecção de figurinos ao longo da madrugada. Atitudes que Luiza valoriza muito.

A escola e as descobertas

Durante o ensino fundamental, sempre estudou em escolas onde seu pai era o diretor ou o vice, então, ele a obrigava a participar do balé, do coral e de outras atividades extracurriculares para dar exemplo aos outros alunos. Hoje ela reflete que isso foi bom porque era muito tímida e as atividades ajudaram-na a fazer amigos e também a construir essa apetência pelo palco.

No final do ensino fundamental com a saída do pai da escola, Luiza entrou na fase de não querer mais participar das atividades extracurriculares, não se sentir mais obrigada. Nessa época, sua professora de estudos sociais resolveu fazer uma peça de teatro com a história da Cinderela numa versão moderna retratando situações comuns aos adolescentes como o contato com as drogas, buscando que os alunos, participantes e expectadores refletissem sobre escolhas.

Luiza aponta este fato como um momento de ruptura com a realidade até então conhecida, levando-a a mudar sua forma de estar naquela comunidade além de consolidar mais um pouco sua intenção de atuar. Ninguém queria ser a Cinderela, mas quando ela se candidatou, os colegas reagiram e não permitiram por ela ser negra, argumentando que uma Cinderela não podia ser negra ainda mais considerando as várias meninas da sala de aula consideradas com características mais “adequadas” para o papel.

A reação dos colegas somada à falta de reação da professora a impactou fortemente. “E aí a minha professora não fez nada e isso me machucou muito porque eu sentia que ela deveria ter falado algo ali. Acho que eu tinha uns treze anos e foi um baque porque ninguém queria ser e quando eu me candidatei eu não fui aceita pela minha cor”.

A dor e a decepção provocaram em Luiza o desejo de voltar a fazer balé e teatro porque no seu entendimento ela poderia ser quem quisesse. “Então, em vez de desistir, isso me impulsionou”.

Durante o período escolar, Luiza diz que não saía muito, nem se sentia bem em grupos porque se sentia alterando seu jeito de ser para se adequar à turma, como uma personagem. Ao entrar na faculdade, não houve uma mudança imediata, mas sentiu que naquele espaço havia menos julgamento entre as pessoas. Ela reflete que talvez seja uma característica do curso de teatro. Ali sentiu que podia ser ela mesma.

No ensino fundamental, sua maior dificuldade era em matemática, mas apesar disso se esforçava, pois, segunda ela, havia uma cobrança por boas notas de todos os professores por ser filha do diretor. Sempre me sentia muito cobrada a estudar. No ensino médio, a dedicação às matérias e as consequentes boas notas estavam diretamente relacionadas às relações de afeto com os professores.

Luiza relata que nunca contava para a família quando ia mal em alguma disciplina, preferindo estudar sozinha ou mesmo pedir ajuda para alguma colega da escola por receio de contar para os pais as suas dificuldades.

A academia, modos de lidar com as novas experiências e antigos temores

O curso de teatro era dividido em atividades práticas e muita teoria e Luiza relata que conseguiu administrar bem essa forma.

Questionada sobre as motivações para se manter no ensino superior, relata que quase desistiu porque via um distanciamento em termos de bagagem profissional em relação aos demais colegas, o que a tornava insegura. Além disso, se limitava artisticamente por sofrer de distúrbios de imagem, bulimia entre eles. “Eu não gostava de mim. Não gostava do meu corpo, do meu cabelo. Não gostava da minha voz. Eu me via gorda. Eu não contava da minha vida para as pessoas e eu chegava na cena com muito medo de ser olhada e que as pessoas dissessem ‘olha a gorda ali’. Então, para criar uma personagem isso era horrível. Dependendo do figurino, eu me achava muito exposta. Não queria soltar o cabelo. Achava que não iria me adaptar”.

Conta que foi aconselhada por uma professora de expressão vocal a fazer terapia após uma crise de choro durante uma aula. Conseguiu uma bolsa numa biblioteca e assim pode pagar as sessões, o que lhe possibilitou manejar esta situação e dar continuidade ao curso. Acredita que sem esta atitude não teria concluído o curso.

Luiza relaciona o não gostar do cabelo com a questão racial, achava feio ter cabelo crespo, volumoso, vivia de coque, não gostando de usá-lo solto. Relaciona isso ao pouco convívio com outras pessoas negras, limitando-se ao seu núcleo familiar. Na escola em que estudou não havia muitas crianças negras e sua primeira professora negra foi no curso de teatro. Com relação a isso, ela diz que a sensação ao ter contato com essa professora pela primeira vez e em vários

momentos subsequentes foi de paz. Ela já estava no segundo ano e o ingresso dessa professora a fez se sentir mais à vontade. “Olha só uma mulher negra, resolvida”!

Ainda sobre as dificuldades enfrentadas no ensino superior, relata que no primeiro semestre passou por situações como não conseguir bolsa ou emprego, onde ficou sem recursos para transporte e também para as fotocópias dos textos. “Aí tinha que ficar pedindo para a família e, dependendo da época do mês, eles também não tinham. Apesar disso, não lembro de ter deixado de ir à aula por este motivo. A gente dava um jeito de ir pedindo para outros.”

Luiza relata que ela e os colegas do DAD estabeleceram a estratégia de estudar juntos para economizar nas cópias, pois havia outros alunos que também não estavam conseguindo dar conta desta demanda e, por ser um curso diurno, ficava difícil conciliar horário para tentar trabalhar.

A partir do segundo semestre, conseguiu uma bolsa e pode melhor organizar a questão financeira. Além disso passou a acessar os benefícios PRAE para estudantes com baixa renda como o auxílio passagem por exemplo. Ela estudava nos turnos da manhã e da tarde e trabalhava à noite na biblioteca da Administração.

O desafio de permanecer no curso

A busca pelos benefícios da política de permanência se deu de forma tranquila para Luiza. Lembra que quando iniciou a procura por uma bolsa, uma colega estava deixando a bolsa da biblioteca e recomendou que ela fosse diretamente no setor. Lá mesmo os técnicos a orientaram sobre como acessar o sistema no portal do aluno para fazer a solicitação da bolsa auxílio, bem como sobre a documentação necessária.

No primeiro dia de aula, ela conta que se perdeu e acabou chegando atrasada juntamente com uma outra aluna negra na mesma situação. Esta acabou se tornando sua primeira amiga na universidade. “Assim foi mais fácil porque era um mundo novo e a gente passava o dia ali na faculdade”.

De personalidade reservada, Luiza no princípio socializava somente com esta amiga. A relação com os professores foi tranquila, sua educação foi voltada para o respeito e valorização da figura do professor, de sua autoridade. Ela conta que no Teatro, os professores, mesmo nas aulas teóricas, estimulam atividades em grupo. Antes de começar um exercício cênico, eles já fazem jogos para que os alunos se conheçam e estabeleçam relações de confiança.

Sobre o currículo do curso, ela relata que na época em que cursou estava acontecendo uma mudança de teatro clássico para teatro pós-moderno, o que, na sua opinião trouxe uma defasagem em termos de embasamentos teóricos sobre o teatro clássico, fazendo com que tivesse que buscar fora do curso.

Luiza esclarece que o curso de Teatro em determinado momento exige que o aluno tenha que se virar sozinho, pois é esperado que o aluno seja preparado para produzir e dirigir uma peça teatral. Entretanto, ela diz que sentiu falta de embasamento para isso. Cita o exemplo da cadeira de Iluminação, onde teve somente aulas teóricas, uma vez que os equipamentos ou inexistiam ou não funcionavam dependendo do semestre. Essa situação a levou a aprender somente a fazer um plano de luz, um projeto. No entanto, a realização prática da mesma não pode ser implementada apesar de ser uma obrigatoriedade do currículo. “Isso eu achei muito falho. São dois teatros (da Sala Alziro Jornada e da Sala Qorpo Santo) e nenhum dos dois estava funcionando para a disciplina”.

Percepções quanto a formação acadêmica e questões identitárias

Com relação a uma formação mais crítica, Luiza relata que isso dependia dos professores de cada disciplina. Ela diz que começou a se sentir forçada a pensar mais as relações sociais

quando foi aluna de uma determinada professora, que cobrava esse olhar dos alunos. “Quem não pegava essa professora tinha uma outra visão de mundo, de si, de qual era o teu papel na sociedade, qual era o teu papel na tua profissão. Ela cobrava muito isso da gente. Não é só ser ator, tem que ser um cidadão assim assim. Então tu ficavas sempre se questionando qual era tua função na arte, qual era tua função na universidade. Que não era só chegar e escolher qualquer texto e sim o que tu queres passar para o mundo. Neste sentido, acho que sim (que o currículo permitiu o desenvolvimento de uma maior criticidade)”.

Sobre sua condição enquanto mulher negra, ela diz que não consegue identificar essa reflexão sendo feita diretamente no curso, mas fala de sua proximidade com uma das estudantes³⁹ que a fazia pensar bastante sobre isso. O curso de Teatro não tem no currículo o Teatro Negro, que tem elementos relacionados à formação social e política do país, à educação do negro, desde a segunda metade dos anos 1940. Acredita que com o ingresso recente de uma professora negra no curso, esta discussão foi possibilitada. Luiza diz que em sua época não se estudavam autores negros nem autoras mulheres, independentemente de ser negra ou não. Isto se dava somente se o aluno, por interesse próprio quisesse estudar.

Lembra que esta colega sempre trazia estas questões, chamando a atenção que nos textos não havia nenhuma indicação sobre a cor das personagens, incentivando ela e outras estudantes negras a tentar fazer os papéis.

Luiza relata que por não gostar do próprio corpo, tinha muita dificuldade de se enxergar como mulher. Assim, quando surgia um papel feminino forte sentia-se insegura. Lembra que quase no final do curso, teria uma adaptação de Romeu e Julieta que ela insistiu para fazer, mais segura e muito mais por influência dessa colega integrante do Pretagô do que pela universidade.

Durante o curso de Teatro, fez também disciplinas no curso de Dança, vinculado à Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança – Esefid, para auxiliar no processo de desenvolvimento de habilidades de atuação, bem como na superação de suas dificuldades de se relacionar com o próprio corpo. Neste movimento, Luiza fez várias disciplinas eletivas da Dança e teve contato com a ação de extensão Brincantes do Paralelo Trinta⁴⁰, onde teve oportunidade de se encontrar também como pesquisadora de algumas manifestações da cultura popular como maculelê, jongo e outras vinculadas à cultura afrobrasileira, fortalecendo sua identidade negra. “(...) lá eu me achei. Me achei mais que na extensão oferecida pelo DAD. (...) Eu me sentia mais à vontade lá na Dança, tive acesso às danças afro. Me fez sentir que era mais o meu mundo. (...) Eu vi que tinha um mundo que eu não conhecia e aí me senti muito à vontade ali. Eu quis ficar por isso, para conhecer mais estas manifestações negras”.

Pensamento e agência

Ao relacionar sua trajetória acadêmica com sua atuação e forma de pensar, nossa entrevistada faz a reflexão que se tornou mais ativa depois de se formar e, mais especificamente, depois que conheceu o Africanamente⁴¹. Foi na aproximação com esse espaço que Luiza identifica seu tornar-se mulher negra. Ali passou a usar suas ações de atriz de maneira mais direcionada a questão racial para que também outras pessoas se enxergassem negras (tomada de consciência), “se enxergassem poderosas”.

³⁹ A estudante que Luiza refere é uma das integrantes do grupo Pretagô, coletivo artístico composto por alunos negros da UFRGS, responsável pela produção dos premiados espetáculos “Qual a diferença entre o charme e o funk ?” e “Afrome”.

⁴⁰ Fundado em 2004, o Brincantes do Paralelo 30 é um grupo de pesquisa e projeto de extensão universitária, onde são realizadas vivências e apresentações sobre temas da cultura popular.

⁴¹ Africanamente é um ponto de cultura e espaço escola, onde acontecem cursos de capoeira, seminários, vivência e encontros para exibição de vídeos, palestras, vivências, intercâmbios culturais e produções audiovisuais, visando potencializar e ampliar ações voltadas a divulgação e valorização da cultura de matriz africana na cidade de Porto Alegre..

Ela conta que conheceu o Africanamente porque se inscreveu para uma oficina de dança nigeriana que entendia como importante para o processo de preparação de um espetáculo de bonecos, o qual fazia parte – Realeza Africana. O espetáculo conta a história de um príncipe africano que morou em Porto Alegre e influenciou a cultura e religiosidade local – o Príncipe Custódio.

Nessa época, Luiza que ainda tinha problemas de aceitação do próprio cabelo, relata que quando chegou ao ponto de cultura e viu várias mulheres negras com cabelos naturais, soltos em diversos estilos ou com acessórios como turbantes, ficou impactada. “Eu fiquei impressionada. Me perguntei onde elas estavam no meu dia-a-dia, quando eu andava na cidade. Eu fiquei encantada. Achava elas lindas e elas diziam que eu também era. Foi ali que eu comecei a me sentir à vontade (com a questão estética). Comecei aos poucos a soltar o cabelo, comecei a usar turbante. Senti que surgiu um outro eu. Antes eu andava com vergonha, andava de cabeça baixa, não querendo que me olhassem. (...) Senti que tinha um lugar no mundo e que era maravilhosa”. Para Luiza, foram estas mulheres que encontrou no Africanamente que a fizeram enxergar essa outra realidade.

Além dessa autodescoberta, a preparação para o espetáculo Realeza Negra também fez com que Luiza buscasse mais informações sobre história e cultura negra.

Embora a ocorrência do episódio da peça da Cinderela no ensino fundamental, ela diz não saber identificar ter vivido outras formas de tensão racial. Diz também não achar que tenha sofrido discriminação ou ato de racismo até este acontecimento, talvez por ser filha do diretor ou por manter-se focada em ser aluna exemplar. Reflete que a questão da aceitação do cabelo estava mais nela do que nos outros.

Luiza relaciona sua conscientização enquanto negra às descobertas possibilitadas pelo contato com a cultura e com a representatividade de atores negros nos espaços culturais em que circulava. Atores como sua professora negra, colegas de curso negros, colegas de profissão e frequentadores do ponto de cultura. Segundo ela, o contato com a cultura levou primeiramente à aceitação estética e, posteriormente, a outros elementos como a dança e a religiosidade.

Atualmente, ela pesquisa a cultura negra de maneira a ter mais consistência na sua profissão e também da sua posição diante da sociedade. Trabalha como atriz, produtora cultural e continua fazendo parte do grupo Brincantes do Paralelo Trinta, onde segue empreendendo pesquisas sobre maculelê, jongo e outras manifestações, inclusive fora do estado do Rio Grande do Sul. Luiza se vê uma militante neste sentido, pois acredita que são manifestações de grande riqueza cultural ainda de pouco acesso na região Sul, as quais poucos grupos se dispõem a conhecer e divulgar.

Acredita que a universidade deveria fazer um esforço no sentido de compreender as diferenças, e a importância da representatividade. Falando especificamente de seu curso, Luiza questiona a não inclusão de autores e temas negros no currículo, pois considera importante para todos e não somente para os alunos negros “Se nós temos pessoas importantes no Teatro, porque não abordar ? Porque esperar ter uma professora negra pra que ela faça esta abordagem em uma cadeira eletiva e não obrigatória? Isso não é só para os negros, é para os brancos também. Eu sinto muita falta disso. Parece que pensam ‘vamos falar uma coisa aqui para os negros’, aí chamam somente os negros, mas o branco também tem que ouvir”.

Sueli

Quando lutamos contra a padronização (imposta pelo pensamento colonial), damos um passo rumo à transformação social

Sueli tem trinta anos, cursou Licenciatura em Ciências Biológicas, no período de 2008 a 2014. Atualmente é mestranda em Desenvolvimento Rural no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural (PGDR UFRGS). A entrevista foi feita no dia 28 de março de 2017 no pátio da Faculdade de Direito. Pensei em entrevistá-la por sua atuação junto à Frente Quilombola do Rio Grande do Sul.

O ingresso na UFRGS, mudanças e adaptação

Sueli sempre gostou da área das ciências e decidiu-se pela Biologia a partir de conversas com seus professores do ensino médio. Morava em Sapucaia do Sul, trabalhava em São Leopoldo (municípios da região metropolitana de Porto Alegre) e à noite fazia curso preparatório privado em Porto Alegre, pagando com seu salário e economias que vinha juntando.

Ela lembra da ajuda de amigos nos estudos e também na tomada de decisão pela reserva de vagas, que, na época, considerava injusta por considerar que excluía várias pessoas do processo “eu julgava assim antes sem conhecer bem a política, sem conhecer bem as razões”.

Passou na primeira tentativa, ingressando no segundo semestre juntamente com outros seis colegas negros. Da experiência de ingressar no segundo semestre, Sueli relata que ela e os colegas sofreram uma certa exclusão, uma espécie de separação. “A gente falava que era o grupo das pretas porque mesmo a galera branca que entrava pelo sistema de cotas para o ensino público não queria muito se misturar com a gente”. Relata ter sido um pouco difícil, mas conseguiram ao longo do curso ampliar um pouco mais o número de amizades

Ao falar de sua família, Sueli diz que seus pais sempre incentivaram os estudos porque eles não tiveram oportunidade. No entanto, se ela quisesse estudar somente até o ensino médio já estaria ótimo. “Concluir o ensino médio, trabalhar, casar, ter filhos, ser independente já estaria ótimo”. Além dos pais, ela destaca sua irmã mais velha como grande incentivadora dela e dos irmãos. Esta irmã, já falecida em função de um câncer, tinha iniciado o curso de Pedagogia.

Apesar de ter feito vestibular após a morte da irmã, nossa entrevistada identifica nela a pessoa por quem tentou se guiar. À época apenas Sueli e uma prima buscavam formação universitária, mas a partir de 2010, outros familiares ingressaram no ensino superior numa espécie de mudança de trajetória familiar.

Relata que a mãe foi um pouco reticente à sua escolha de buscar o ensino superior porque “para ela estudar na UFRGS era uma coisa muito difícil para a gente que é pobre”. A mãe referia-se provavelmente aos custos de preparação para o vestibular e também ao horário de aulas que impossibilita ao estudante trabalhar e se manter. Isso importava para a família porque Sueli não apenas se mantinha, mas contribuía com as despesas da casa.

Essa foi uma situação de estresse para ela. Estresse ampliado quando, ao ingressar na UFRGS, conseguiu vaga na casa de estudante e, posteriormente, saiu do emprego, cessando a ajuda na renda familiar. Segundo nossa entrevistada, não houve cisão, mas também não houve um grande entusiasmo por parte da mãe com estas conquistas. Sueli compreende o temor de sua mãe, pois além da questão financeira, temia que o ingresso no ensino superior levasse a um distanciamento da cultura familiar. O pai e os irmãos, por sua vez, sempre a apoiaram e sentiram orgulho dela.

Os irmãos depois também seguiram seu caminho e os que tem idade para estar no ensino superior, atualmente, já ingressaram. Sueli, avalia que num contexto maior toda esta mudança

acabou sendo positiva para a família. Diz que sua mãe passou a ver o processo como uma transformação social não só para a filha, mas para toda a família também.

Sueli se coloca como uma grande crítica da mídia e, em especial, da televisão. Diz que uma das mudanças na família foi o teor das conversas. “Porque o acesso em geral que nós pobres temos é o que a televisão passa, é o que o rádio passa, e isso tem um filtro para um lado que não é o que a gente acredita que seja totalmente toda a verdade. É um pedacinho, uma partezinha e há muita manipulação. Agora eles estão conseguindo perceber esta diferença”.

Ela relata que sempre foi muito aplicada na escola, era a queridinha dos professores, embora procurasse manter uma proximidade com seus colegas. “Sempre gostei muito da turma, tinha uma certa admiração pelos desordeiros da sala de aula, estava sempre próxima a eles no sentido de dar apoio quando precisassem”. Na sua opinião, estes colegas – os desordeiros – eram mais livres, eles percebiam que a escola não tinha muitas vezes as coisas que eles buscavam, mas acabavam se perdendo porque o sistema escolar não faz uma reflexão nesse sentido de um modo geral.

Sueli recorda que além de ciências, gostava muito de estudar história e geografia. Gostava de aprender, mas sobretudo de compreender o que estava sendo ensinado através de atividades práticas “Essas coisas da escola eu lembro, quando envolvia prática, quando tínhamos que criar, pintar, desenhar, escrever”.

Como se considerava e era considerada uma aluna aplicada na escola, Sueli achou que também seria assim na universidade. Pensava que “Mesmo sendo a universidade pública, que todo mundo admira, que fala que é difícil, eu sou estudiosa, eu vou me dar bem... Me apavorei quando cheguei na universidade”.

Relata que era um sistema, um ritmo, os quais não estava acostumada, tendo que fazer coisas que nunca gostara de fazer como decorar provas de semestres anteriores para poder passar nas disciplinas. Ela diz não acreditar nesse sistema como algo próprio de aprendizagem. Continua não acreditando que isso seja aprendizagem, refletindo que a impressão que tem é que o processo se baseia em cobranças sobre um modelo de professor que não tem tempo de preparar aula, de preparar uma forma de avaliação. Cobrança também sobre um modelo de aluno que apenas tem que aceitar esse formato, sem questionar, que acaba entrando nesse esquema de decorar e não aprender.

Sueli diz que para ela foi bem difícil a adaptação. Recorda que no curso havia um sistema de apadrinhamento, onde os calouros pegavam materiais dos veteranos, em que ela conseguiu uma “madrinha” muito estudiosa e organizada. Assim, ela estudava também pelo material dela, mas ainda assim tinha dificuldade.

Acolhimento e socialização

Sobre acolhimento e socialização no ambiente acadêmico, ela relata não ter se sentido acolhida pelo pessoal da Biologia e cita como prováveis razões o fato de morar na região metropolitana e também o estranhamento dos colegas e da própria instituição por ser o primeiro ingresso de estudantes pela reserva de vagas. Havia uma sensação de tratamento diferenciado.

A mudança para Porto Alegre, com seu ingresso na casa do estudante, permitiu a Sueli conhecer outros espaços e oportunizou uma maior proximidade com seus colegas de curso. “A partir daí eu vi outras coisas. Antes de vir morar na casa do estudante, vir morar em Porto Alegre, eu não conseguia estar aqui em momentos além das aulas, momentos de reunião da turma para tomar uma cerveja, para conversar, que daí a gente consegue quebrar o gelo”

A vinda para Porto Alegre também permitiu travar conhecimento com alunos de outros cursos, passou a participar do Coletivo da Casa do Estudante, o que avalia ter sido muito positivo em

termos de sociabilidade, de desenvolvimento de habilidade em termos de ação política, de diálogo, de raciocínio e de oratória. Na casa, havia o compartilhamento de ideias, ferramentas de estudo e realização de atividades como sessões de cinema e debates.

Além do Coletivo da Casa do Estudante, Sueli diz não ter participado de outros coletivos do movimento estudantil, nem de algum movimento social. Entretanto, ao concluir a graduação, passou a participar de outros espaços como por exemplo, a Frente Quilombola, o que, na sua avaliação contribuiu e contribui para sua formação em vários aspectos como a questão da história e identidade do povo negro.

No início da graduação, continuou trabalhando, o que lhe impossibilitou se dedicar o suficiente levando a reprovação em algumas disciplinas. Então, decidiu buscar uma bolsa para se manter e poder focar mais nos estudos. Tempos depois, ingressou em curso técnico, ficando novamente sobrecarregada com estágio, o novo curso e a faculdade, mas já havia se adaptado a um ritmo mais intenso.

Uma das motivações para se manter e concluir o curso escolhido foi a busca em superar a fama que tinha no ambiente familiar de começar e não concluir seus projetos. “Acho que concluir a graduação era um tipo de dívida que eu tinha com a minha família”. Além disso, Sueli, ainda que considerasse um desafio difícil, via no curso possibilidades de uma mudança em sua vida. “Eu não podia largar o ensino superior. Acho que foi isso que me fez manter o foco e seguir até o final. O desafio de concluir uma coisa, mas também as portas que o ensino me abriria no final. Eu conseguia visualizar isso e me manter”.

Questionada sobre as condições de permanência, ela relata que infelizmente conheceu tardiamente o Programa de Apoio à Graduação – PAG. Ela avalia este programa de reforço como uma ação importante tendo em vista que o curso cobra matérias do ensino básico, como como física e química, mas que o aluno que vem de escola pública ou não teve, ou teve num nível que não lhe permite acompanhar quando chega na graduação. Sueli, relata soube da existência do PAG quando participou do Programa Convivências⁴² do DEDS, a partir das trocas de saberes realizadas.

Acessou o RU como aluna carente, o auxílio transporte e também o auxílio material. Foi bolsista. Acha que a política de permanência é importante, mas deveria haver uma revisão nos valores, pois as despesas são muitas com livros, fotocópias, jaleco. Segundo Sueli “é bom, mas não é suficiente o apoio que a UFRGS dá pra quem é pobre”.

Do acolhimento da instituição, ela relata um fato negativo ocorrido no dia de sua primeira matrícula, quando estando sozinha na COMGRAD, presenciou a conversa entre duas técnicas onde questionavam a negritude da aluna que havia se matriculado antes dela. Segundo Sueli, elas discorriam sua opinião, carregada de preconceito, sobre a política de reserva de vagas sem constrangimento algum com a presença de uma aluna cotista na sala. “Eu não gostei, mas não me senti segura para fazer alguma coisa. Estava sozinha na sala, recém entrando no curso, com vários outros técnicos e elas falando isso”.

Acredita que isso tem a ver com o perfil do curso que escolheu. Questiona que talvez fosse um receio com a perda da qualidade. Acredita ser um processo que o país está passando, onde tem esperança na mudança da forma de pensar da sociedade. Ela entende a dificuldade dos não

⁴² Programa Convivências é ação de extensão universitária, coordenada pelo DEDS, visando um encontro de saberes entre a Universidade e comunidades populares da Grande Porto Alegre e do interior do estado, como quilombolas, indígenas e periféricas. Através de uma metodologia participativa de construção de conhecimentos, atuam estudantes de graduação, professores e técnico-administrativos da UFRGS de diversas áreas, os quais têm a oportunidade de conviver junto a essas comunidades durante o período de recesso escolar.

negros em dimensionar a importância das ações afirmativas. “Acho que estamos todos, brancos e negros, pagando o peso da história. Sei que tem pessoas não negras que têm essa percepção, tive a felicidade de encontrar com algumas delas, tive vários professores, principalmente o pessoal da Educação”.

Ainda nesse sentido, Sueli reflete sobre discriminação dentro da UFRGS, avaliando que o não acolhimento por parte dos colegas do curso no início por um lado tinha a ver com preconceito racial, por outro lado tinha a ver com a competitividade comum do ambiente acadêmico. “Essa questão da gente ter formado o grupo das cinco no início do semestre eu já considero uma reação a uma forma de racismo”.

Academia, pensamento crítico e agência

Sobre a influência do curso escolhido em sua posição crítica, crê que sua percepção de pessoa negra, de mulher negra não veio do currículo. Pensa que pode ter iniciado indiretamente na universidade, a partir do debate estabelecido em torno da política de ações afirmativas, mas que desabrochou após a conclusão da graduação.

Lembra que no final do curso, seus colegas, participantes do PET-Biologia iniciaram um movimento pela mudança no currículo em busca de um olhar mais voltado para a realidade social.

Nossa entrevistada acredita que a partir da política de ações afirmativas e com um público de origem mais popular ingressando na universidade, tem havido avanços com a chegada de novas discussões e outras realidades. Para ela esse novo público traz diversidade e criatividade ao debate, provocando transformações, mas acredita ser importante pensar um movimento de retorno das ideias e da produção de conhecimento para as bases. “Aproximar a universidade das periferias”.

Questionada sobre sua participação em atividades extracurriculares durante a graduação, Sueli diz que a procura por bolsa estava relacionada à necessidade financeira, mas também à formação profissional. Foi monitora pensando em ser professora e, assim que surgiu oportunidade deu aula em curso pré-vestibular e também na rede pública. “Querida treinar isso, então parti para a monitoria de uma área que gosto muito, a bioquímica. Gosto muito dessa coisa de estar olhando para as reações químicas e biológicas que estão ao nosso redor”. Atuou também como bolsista no laboratório de bioquímica e no acervo de botânica do Herbário ICN da UFRGS, pois pensava que eram caminhos interessantes a serem seguidos. Relata que foi muito bem acolhida pela equipe do Herbário, onde identificou uma preocupação muito forte com as questões sociais.

A saída do laboratório de bioquímica se deu em função da exigência do idioma inglês, que Sueli não dominava e se sentia sempre para trás nas discussões por não conseguir acompanhar as leituras. Chegou a fazer cursos na época, mas não foi suficiente. A partir daí aproximou-se da área de educação ambiental, onde também foi bem recebida e pode desenvolver vários trabalhos voltados à formação de professores da educação básica.

Dentre as atividades de extensão, conforme anteriormente relatado, participou do Programa Convivências em 2011, junto à comunidade remanescente de quilombo de Casca, em Mostardas, no litoral norte do Estado.

Ela recorda que participou do Convivências porque recebeu um e-mail do DEDS divulgando o programa para os estudantes cotistas. Uma amiga sua já havia participado e contado a ela, descrevendo a oportunidade como uma experiência positiva a ser feita durante o período de férias.

Acredita que estes percursos com suas possibilidades e limitações a conduziram às escolhas atuais de atuar junto à Frente Quilombola e fazer mestrado em Desenvolvimento Rural. Sueli sempre buscou na sua formação uma aplicação do conhecimento na prática. “Eu sempre fui uma pessoa muito prática, muito de encaminhar as coisas. Lembro quando a gente estava se preparando para ir para a comunidade de Casca, eu ficava propondo várias coisas, vamos fazer isso e aquilo e uma outra estudante que também iria participar me alertou ‘tu tens que olhar para as pessoas, tens que escutar. Tu não tens que chegar lá e dizer o que as pessoas têm que fazer.’”

Sueli relata ter ficado incomodada com isso, pois não entendia como a universidade iria a uma comunidade e não ajudaria a resolver os problemas a partir de seus conhecimentos. “Eu fiquei balançada com aquilo. Como assim vou chegar lá e não vou ajudar as pessoas? Achando que isso (intervir no cotidiano das pessoas, dizendo o que elas deveriam fazer) era ajudar. Foi muito bonita a experiência lá”.

Perguntada sobre a relação da academia com sua atuação política, ela reflete que não há um momento em que a sociedade e, nesse caso, a universidade, para e define que é hora de discutir política. Para ela as pessoas se deparam com várias situações onde o pior caminho é feito por que em algum momento optaram por se ausentar da discussão. A opção de se posicionar criticamente ou não é sempre pessoal mesmo que a instituição, o curso ou alguma disciplina abordem algum tema ou provoque com alguma discussão. Segundo Sueli, no curso de Biologia, poucos professores traziam temas sociais para o debate em sala de aula, ficando muitas vezes restrito aos da área da Ecologia e da Educação.

Para ela, a UFRGS é muito conservadora ainda que demonstre uma imagem relacionada à esquerda. Acredita que os estudantes deveriam participar mais das discussões e debates dos centros acadêmicos e do DCE de forma a assegurar direitos da coletividade. Cita como referência o movimento de ocupações dos estudantes do ensino médio.

A questão racial

Sobre sua identificação com a questão racial, Sueli diz achar que foi um processo de descobrimento individual, que depois foi direcionando para o coletivo. Em sua família não houve uma preparação para lidar com essas questões. Acredita que nunca pararam para pensar e discutir, havendo uma certa naturalização sobre a questão. Cita, como exemplo, a orientação que sua mãe, então umbandista, dava aos filhos quando crianças para não comentarem sua religião na escola para não sofrerem preconceito por parte dos colegas.

“Acho que ser negro é uma questão que impõe uma série de ‘vergonhas’. Vergonha do teu cabelo, vergonha da tua forma de fazer festa, vergonha da tua forma de se expressar na religião. Tudo tu és punido. É feio ser preto. É sempre ‘é batuqueiro, é batuqueiro’. Acho que minha família tem isso e eu não culpo eles porque é uma coisa que vem de fora pra dentro”.

Para ela, sua trajetória de descoberta, de ser negra, começou na universidade, mas culminou com a conclusão do curso, quando passou a acessar outros espaços, inserindo-se em coletivos, num processo ainda em andamento. “Eu ainda estou nesse processo de estar me libertando. Acho importante e bonito que as pessoas tenham coragem de se assumir. Acho importante porque se não podemos trazer nossos processos para a discussão (sobrepeso, orientação sexual, raça...), o colonizador sempre vai homogeneizar, tornar tudo igual, padronizar para servir a algo. Quando a gente consegue lutar por não servir a isso (a essa padronização), damos um passo na transformação da sociedade, em direção ao modelo de sociedade que a gente quer”.

Sueli vê esse processo como uma possibilidade real de crescimento não somente dela, mas também de sua família. Sente que conversam mais, discutem mais sobre temas importantes como a recente rebelião de presos no norte do país ou o fato de um de seus irmãos ter perdido várias oportunidades no trabalho dele por ser negro.

Ela relata que recentemente assumiu o cargo de professora, através de contrato, e que levou essas discussões para a sala de aula e também para o espaço escolar como um todo, o que gerou um momento rico de troca de experiências. Segundo ela, isto fez com que as pessoas fossem percebendo e problematizando o racismo na sociedade. Ela traz em sua fala várias preocupações sobre temas como segurança, justiça, saúde e bem viver, onde identifica e avalia como causa a existência de um projeto política mundial de homogeneização social.

Mulher negra

Participando da Frente Quilombola, Sueli tem tido a oportunidade de discutir com as comunidades a questão da mulher negra em meio a relações ainda muito impregnadas pelo patriarcado e pelo machismo. Embora considere esta uma discussão ainda recente para ela, observa nos debates as percepções das mulheres negras sobre diferenças salariais, racismo, machismo, o índice de mulheres chefes de família, as diferenças de tratamento das mulheres negras no sistema de saúde.

Ela acredita que é preciso enfrentar esta realidade se se quer de fato construir outras formas de relação ou resgatar formas mais comunitárias de convivência. Entretanto, pondera que é uma discussão bem difícil de se fazer na periferia. Entende que é uma discussão que dever ser feita de maneira delicada e responsável. “Nós temos muito a mania de chegar com soluções nos lugares, despejar e depois sair, deixando as pessoas se virarem com a informação. É muito comum não haver uma continuidade na discussão e no acompanhamento cotidiano das consequências do debate”

Vilma

Buscando ser um agente político, um agente de mudança a partir da sala de aula

Vilma tem vinte e seis anos, cursou Licenciatura em Matemática no período de 2008 a 2014. A entrevista foi realizada no dia 28 de março de 2017 no pátio da FACED. Atualmente dá aulas em cursos pré-vestibulares populares e numa escola privada do município de Porto Alegre. Cheguei até Vilma a partir de sua participação em oficina do Curso Pré-Vestibular Esperança Popular⁴³ e no Projeto Conversações Afirmativas⁴⁴, onde compartilhou sua experiência como educadora popular.

Das escolhas até o acesso ao ensino superior

Não fazer curso superior nunca foi uma questão para Vilma, sendo este um plano sempre presente na família. Os pais sempre pagaram por boas escolas, logo, isto era o esperado. Seu pai fez faculdade com quase cinquenta anos, depois que se aposentou no serviço público como segurança. Sua mãe se formou em Estatística, mas nunca atuou na área. Ambos cursaram em instituições privadas. Ela conta que eles não pensaram em fazer pós-graduação. Acredita que para eles a graduação era o diferencial para a questão profissional e de ascensão social. Ela tem ciência que hoje em dia, não poderia pensar em participar de um concurso público para uma instituição de ensino superior sem ter mestrado.

O interesse pela Matemática surgiu no terceiro ano do ensino médio, quando até então só pensava em cursar Direito. Percebeu que era boa em matemática no desempenho escolar e quando passou a ajudar os colegas nos estudos. Assim, em 2008, passou no vestibular para Matemática na UFRGS e Direito na PUC, chegando a cursar os dois ao mesmo tempo ao longo daquele primeiro ano. Ao final do ano, percebendo que a filha não estava dando conta dos dois cursos, o pai de Vilma falou para ela escolher um dos dois, não importando qual, pois a família daria um jeito de pagar se a escolha fosse a PUC.

Ela relata que na família tem várias professoras de matemática e que a escolha pelo curso acabou sendo mais fácil, embora várias pessoas a questionassem por ter “cara de estudante de humanas”. Vilma reflete que a escolha real era ser professora, pois acha que gostaria de dar aula de qualquer coisa e a escolha por matemática lhe pareceu mais fácil de explicar.

Vilma morou com seus pais até os vinte e cinco anos, numa casa própria na Zona Sul. Casa construída por seu avô. Relata que seus pais não tinham muitas condições financeiras no início do casamento. Assim, compraram um terreno e a família foi construindo aos poucos. Ela e seu irmão sempre tiveram acesso a bens culturais como cinema, espetáculos e livros. A leitura foi bastante estimulada em casa. Também sempre tiveram acesso à internet tão logo tenha sido disponibilizada no país, assim como tv a cabo.

Os pais, antes da aposentadoria, trabalhavam na Assembleia Legislativa, tendo ingressando numa época em que não era necessário concurso público. O pai se aposentou aos quarenta e poucos anos. Sempre atenta ao contexto político, Vilma faz a reflexão de que esse é um processo inverso ao que está vivendo. Fala isso em função das mudanças nas leis trabalhistas e da expectativa de alteração na legislação previdenciária que fazem com que sua perspectiva é trabalhar bem mais que seus pais.

⁴³ O Curso pré-vestibular Esperança Popular da Restinga foi criado a partir de demandas da comunidade do bairro Restinga à época do Programa Conexões de Saberes em 2006. Foi coordenado pelo DEDS de 2006 a 2016.

⁴⁴ O projeto Conversações Afirmativas, coordenado pelo DEDS, foi criado em 2011 visando colaborar para o fortalecimento das Ações Afirmativas criando espaços de reflexão e de integração da comunidade acadêmica e da comunidade externa em torno do tema. O Conversações Afirmativas realiza rodas de conversa em espaços da Universidade enfocando temas relacionados à implementação das políticas de Ações Afirmativas.

Ela e seu irmão sempre estudaram em escola particular. Classifica sua família como classe média alta dentro dos critérios sócio-econômicos pensados nos censos, mas admite que atualmente estão vivendo um processo de crise financeira em função de serem aposentados do Estado⁴⁵ e, com a idade avançada, apresentarem outras necessidades em termos de saúde. Além disso, seu irmão ainda mora com os pais.

Observa que a maioria dos familiares da parte materna têm ensino superior, professores, advogados, um primo com doutorado em Farmácia e que mora nos Estados Unidos. Grande parte dos parentes por parte de pai moram na periferia de Canoas e Vilma não tem tanto contato com eles, mas acredita que a maioria não tenha ensino superior.

A escola e as bases de sua identidade e formação

Vilma tem a noção de que as falas que faz durante nossa entrevista são reflexões que faz na atualidade e que talvez não pensasse dessa forma se questionada em momentos anteriores. Ela diz que sua escolarização foi feita em duas escolas particulares, sendo a primeira uma escola de método montessoriano, no bairro Menino Deus, onde estudou da primeira até a sétima série e onde ela avalia que foi onde obteve toda sua formação cidadã, humana, ética e de respeito à diversidade.

Em 2003 a escola fechou e ela foi matriculada no Colégio João Paulo I, uma escola de elite da zona sul de Porto Alegre, onde na sua turma havia ela e mais dois meninos negros. “Na escola, ao todo, não passávamos de cinco alunos negros”.

Sua mãe sempre foi exigente com ela e o irmão em relação aos estudos. Hoje em dia, Vilma identifica que seus problemas nos estudos tinham mais relação com questões de socialização do que cognição. Se auto avalia como uma estudante aplicada e seu irmão como um estudante que talvez tenha sofrido mais no processo de escolarização por sofrer discriminação. Ela acredita que ele ainda não tenha feito esta reflexão.

Ela conta que era uma pessoa sociável, mas observa que isso era fruto de esforço. “Eu era a mais legal, a mais engraçada, eu era a que ajudava. Hoje eu consigo refletir algumas coisas sobre isso. Eu não me afirmava negra porque era um espaço branco e eu fui totalmente embranquecida. Anulada”.

Relata que durante sua escolarização a etnia não era foco de questionamento, mas que quando estava no terceiro ano surgiu o debate sobre as cotas e foi a primeira vez que se sentiu incomodada com a postura racista de seus colegas em sala de aula. Sentiu, talvez pela primeira vez, que havia alguma coisa errada, mas que não se sentia com propriedade para debater. Lembra de ter conseguido se posicionar um pouco melhor a favor das cotas no clube de história, que era um espaço de leituras mais avançadas propostas, pelos professores, para os alunos do terceiro ano. Ali conseguiu ter mais tranquilidade para argumentar que achava a política de ações afirmativas uma forma de justiça, mas se sentia muito envergonhada para fazer um embate mais acirrado. “Acho que eu engolia muita coisa. Hoje em dia nem pensar”.

Ela avalia seu período de escolarização como um processo do qual tem boas lembranças em termos de ambiente e formação, identificando ali a elaboração da convicção de querer ser professora. Era um espaço que gostava de utilizar, se sentia bem indo para escola.

O ingresso na UFRGS e a diminuição das certezas

No ensino superior, este sentimento mudou totalmente. Vilma ingressou aos dezessete anos na universidade e avalia que era meio careta e muito tímida. Relata que enquanto ela optou por

⁴⁵ A atual gestão do Estado do Rio Grande do Sul tem adotado sistematicamente a prática de parcelamento de salários dos servidores ativos, inativos e pensionistas do Estado.

Matemática, seus amigos do ensino médio ingressaram em História e, sendo ambos os cursos no Campus do Vale, acabou socializando mais com o pessoal da área de humanas do que com seus colegas de curso.

Morando na zona sul, ela levava quase duas horas para chegar ao Campus do Vale. Ficava o dia inteiro na universidade, intercalando os estudos e as aulas particulares. Suas aulas eram no turno da manhã, mas como reprovou algumas vezes, fazia disciplinas à tarde e à noite. Como era muita demanda por aulas particulares e se sentindo desestimulada com a faculdade, Vilma fazia muitas vezes a opção por dar aula no lugar de assistir as disciplinas do semestre.

Ela diz que a certeza quanto ao curso escolhido foi se desfazendo tendo em vista as dificuldades enfrentadas ao longo dos semestres. Relaciona estas dificuldades pelo conteúdo e abordagem do currículo, mas também pela não identificação com os colegas e professores. Relata momentos difíceis, de querer desistir mesmo com toda a estrutura familiar para permanecer.

Ela nos conta que desde o início do curso teve dificuldade para estudar e que não se sentia confiante. Não se via estudando geometria ou aritmética, o que a levava a pensar em desistir a cada semestre. As pessoas pensam que somente o aluno da escola pública vai ter dificuldade, mas o grau de exigência acaba impactando a todos. Mesmo os que vem de escola particular, que têm tempo para estudar ou que não precisam trabalhar. Vilma relata que mesmo com estas condições reprovava várias vezes. Não encontrava ajuda nos professores. Pondera que talvez seja coisa da área de Exatas, mas, para ela, não havia um esforço por parte da instituição, de seus professores em acolher e ajudar o estudante vencer. Além disso, havia o pequeno número de estudantes negros. A estratégia era estudar mais e mais e buscar acolhimento nos colegas que também tinham dificuldade. “Eu grudava nos meus colegas que eram cotistas. Não tinha essa de eles e nós. A gente estudava junto. Era um curso em que entravam quarenta e cinco alunos e se formavam, no tempo correto, somente dez. Esses dez certamente já estão no doutorado e o resto está aí dando aula em colégio público, não está na academia”.

A experiência acadêmica para Vilma pode se resumir a “eu passei pela universidade assim: eu entrei e já queria sair. Aquela pessoa dedicada, que tinha obrigação da escola, se perdeu um pouco na universidade. Ela não era nada dedicada ou ela achava outras coisas para se dedicar, como por exemplo dar aula”.

Encontrando seu lugar na academia

Vilma avalia sua vida acadêmica como meio sem graça até dezembro de 2013 quando entrou no Resgate (curso pré-vestibular popular que funciona à noite no prédio da FABICO), a partir de um convite para substituir um dos professores no final do ano, mas com a condição de assumir desde o início no ano seguinte. “Acho que dá para definir minha vida acadêmica com antes e depois de ter ingressado no Resgate, porque ali eu conseguia a certeza de continuar na Matemática, cada vez que eu ainda pensava em desistir. Tudo mudou ali”.

Reflete que passou pela universidade sem viver muitos de seus espaços. Conheceu alguns, como o Coletivo Negração, quase quando estava concluindo o curso. Ela diz que uma de suas falas, como professora dos cursos pré-vestibulares, é sobre estes espaços de compartilhamento de vivências na universidade como os coletivos, a extensão universitária e os cursos pré-vestibulares. Nestes últimos, os professores são estudantes ou egressos da universidade. “Foi uma coisa muito estranha. Eu passei a universidade sem viver muitos de seus espaços, eu não escrevi artigo, eu não participei de congresso. Entrei e sai e talvez ninguém tenha me visto”.

A questão racial

Vilma atribui ao fato de sempre ter estudado em escola particular sua não identificação racial apesar de ser filha de pai negro e mãe branca. Ela diz que se sabia negra, mas não sentia necessidade de se afirmar. “Eu seguia a maré. Eu era negra, mas negra que estudou em escola particular, uma situação peculiar dentro de uma realidade. De alguma maneira, isso me

prejudicou porque meu processo (de conscientização) foi mais demorado”. Avalia que estar em um lugar de privilégio, não permitiu que ela enxergasse outras formas de sofrimento como o processo de embranquecimento e silenciamento no ensino médio.

Na universidade, foi durante a fase de conclusão do curso de Matemática, quando já havia inclusive apresentado seu trabalho de conclusão, que ela começou a participar de eventos relacionados a questão da negritude, da periferia e da educação popular. Esses temas, até então, não faziam parte de sua realidade. Destaca que o processo de mudança de fato ocorreu quando, por volta de março de 2014, uma de suas alunas no Resgate, na saída da aula a interpelou dizendo ‘bah, tu não tens noção de como é importante a gente ter aula com uma professora que tem black (estilo de cabelo), ainda mais de matemática’.

Ela relata que essa fala a fez refletir sobre a questão racial e muita coisa passou a fazer sentido. Sua aluna, Ana⁴⁶ é uma mulher negra, lésbica, que estava se preparando para o vestibular juntamente com sua companheira. É uma pessoa, conforme a descrição de Vilma, com uma vida dura e muito sofrida, o que fez com que nossa entrevistada se perguntasse porque estaria se identificando com ela que tinha uma vida tão diferente. Então, se deu conta que, “apesar de não compartilhar de sua realidade, tinha alguma coisa que nos aproximava, mesmo eu ainda não conseguindo perceber que era a cor da pele”.

Ela diz ter consciência da importância da representatividade para seus alunos negros. Que eles não veem a sua origem escolar, mas sim sua cor. “Não importa de onde tu vens, porque eles já sabiam o que eu não sabia ainda, que mesmo tendo estudado em escola particular, eu sofri muitas coisas por ser preta. Eles já sabiam disso e eu não”.

Ela compreende hoje que não foi a faculdade que a transformou, nem mesmo foi o contato com colegas cotistas na graduação. Foi dando aula num curso pré-vestibular popular para futuros cotistas numa sala dentro da universidade.

Motivação para permanecer no ensino superior

Ela credita ao processo de dar aula no curso pré-vestibular como o grande motivador para concluir o curso. Pragmaticamente, viu que precisa concluir para continuar a fazer o que tanto gostava. Foi também no espaço do preparatório para o vestibular que Vilma compreendeu que não tinha interesse em fazer doutorado ou ser professora universitária e sim trabalhar com educação popular. “(...) Foi o lugar que me fez conhecer a Ana, a D, a S, o A, o G, que era um ex-presidiário, a T, que era camareira e queria fazer Gastronomia. (...) Foi ali que entendi o valor que eu poderia ter. Não foi pensando em vou ser professor, vou fazer doutorado na UFRGS, vou dar aula na UFRGS. A minha vida nunca foi essa. Eu sempre quis ser a professora da Ana mesmo. Só faltava encontrar a Ana”.

Contraditoriamente, dando aula em cursos preparatórios para vestibular, Vilma demonstra mais boa vontade com a universidade, avaliando que o contrário acontecia por que antes ela não conhecia espaços de acolhimento citados, limitando-se à comunidade de seu curso. Avalia que sua principal estratégia para concluir foi dar aula e, assim lembrar do motivo para querer concluir.

Outra motivação foi a consciência da importância do título universitário para sua família. Ela relembra que seu pai fez faculdade com quarenta e três anos. Faculdade paga. Se deslocando diariamente até Canoas numa época em que não tinha carro. Isso tinha um peso para Vilma, que nos conta que os pais foram com ela até o Campus do Vale buscar o diploma de graduada.

Ela consegue identificar alguns professores que fizeram um diferencial na sua passagem pela matemática, o professor Francisco Egger, da FACED, que orientou seu trabalho de conclusão, e

⁴⁶ Nome alterado para preservar a identidade da entrevistada e também da aluna.

os professores Elizabete Búrigo e Marcos Basso, da matemática pela postura politizada. “Essas figuras pra mim são referências porque aí eu vi que eu posso falar de política, eu sou um agente político e dar aula de matemática”.

Agência através da educação

Sua ação nos cursos pré-vestibulares populares e também na escola particular é voltada à preparação dos alunos para acessarem o ensino superior, mas também à cidadania e à importância política da ocupação da universidade pelo aluno de origem popular, pelo aluno negro. “Talvez hoje, se pedisse para eu voltar naquela turma de onde saí há dez anos atrás (terceiro ano do ensino médio) para defender cotas, eles teriam que ficar me ouvindo a noite inteira. Tudo mudou e foi nesse processo”.

Vilma avalia que cresceu juntamente com a política de ações afirmativas, apesar de não ter sido aluna cotista. “A lei de cotas na universidade foi andando e eu também. Às vezes por fora da universidade, por estar nos cursinhos pré-vestibulares populares, mas fui junto”.

Relata que participou de rodas de conversa, aprendeu a falar, mas, sobretudo, aprendeu que deveria falar. “Afinal, como é que alguém que não é preto tá falando? Então, tem que falar né?”. Relata que participar das atividades do DEDES, onde teve oportunidade de falar e ver seus ex-alunos de pré-vestibular, agora estudantes da UFRGS, falando foi uma experiência única.

Vilma se emociona e a mim também quando relata que D, um desses ex-alunos, agora estudante de História na UFRGS, evadiu do curso pré-vestibular Resgate e ela tem certeza que era porque ele não se via, não se sentia pertencente aquele espaço. Diz isso porque esse processo de evasão de um aluno a leva a avaliar sua atuação, a atuação dos colegas professores e também o contexto de acolhimento, levando à busca contínua por melhorar. “É óbvio que a teoria foi a universidade que me deu, mas botar essa teoria na prática e ser a pessoa diferente que eu fui e sou, não foi a universidade. Foi o cursinho popular, foi estar com outras pessoas pretas”.

Embora ela não tenha tido dificuldades materiais para se manter no curso, compreende que a política de permanência é indispensável para o aluno de origem popular. Ela e os demais educadores do Território Popular (um dos cursos onde dá aulas) divulgam os benefícios e depois tentam fazer um acompanhamento dos calouros. Relata que em 2017 foram treze aprovações no vestibular. “Não foi algo que me atingiu (enquanto estudante), mas vi pessoas sendo atingidas por isso e vejo ainda. Acho que com o governo que a gente tem agora vai ser cada vez pior. A gente sabe que os ataques que virão serão no sentido de fazer a gente retroceder. (...) Eu comecei a não ser mais o ‘eles’, essas questões são minhas também. Sempre leio aquele poema *Cota é só a gota* (Cuti) porque tem aquele finalzinho que diz ‘é uma vitória coletiva’, porque se essa pessoa não conseguir terminar, ou não conseguir ir na aula, é uma derrota coletiva também”.

Vilma diz não conseguir afirmar ter sofrido preconceito. Acha que isso está relacionada a sua auto imagem de pessoa não muito sociável e, portanto, acaba atribuindo a si parte da responsabilidade nos problemas de sociabilidade. Mesmo no curso de Matemática, onde não se sentiu acolhida, atribui a sua postura de preservar suas amizades anteriores, não dando muita abertura aos colegas de curso. “(...) eu me identificava com as pautas de outros cursos. Eu não queria discutir conta e prova de cálculo, eu queria falar de política. Eu sempre fui assim”.

Ela identifica na educação popular o seu campo de militância, de ser uma agente política em busca da transformação social. Considera que foi no espaço dos cursos preparatórios populares que ela pode refletir e se apropriar de questões relacionadas a sua negritude, às questões de gênero e de sexualidade. Reconhece a universidade como uma parte desse processo, uma espécie de faísca, onde a sala de aula, a sua práxis como professora seria a gasolina.

Percepções sobre acolhimento e exclusão

Sobre os professores do curso, salvo as exceções citadas, ela avalia que não se identificava com nenhum, citando uma situação onde um deles aplicou uma prova muito difícil em que todos os alunos foram mal e o docente disse que os alunos precisavam fazer terapia. Disse que era um pesquisador e não aguentava mais, que não sabia o que estava fazendo ali naquela sala. Vilma reflete que este tipo de situação a fazia se afastar cada vez mais do curso. “Tem essa coisa do professor de matemática, que sabe, então, ele tem que humilhar as pessoas. Eu acho isso ridículo. Eu não me identificava com isso”.

Ela cita também a Resolução 19 do CEPE⁴⁷ que teve um impacto negativo na sua trajetória acadêmica, pois depois de dois anos de mal desempenho, decidiu se aplicar com mais foco nos estudos. Entretanto, o escore de notas a fez incidir nos critérios da resolução, reduzindo a oferta de disciplinas possíveis de cursar. Sua crítica recai sobre a organização burocrática da universidade que tenta resolver a retenção de alunos com uma norma de exclusão ao invés de buscar uma solução voltada para a compreensão dos motivos da retenção e orientação sobre como superar. Ainda assim, Vilma não se exime da responsabilidade, creditando à sua imaturidade e o não envolvimento total com o curso e seu funcionamento como fatores que contribuíram para esta situação.

Ao fazer esse relato ela recorda que quando reprovava em disciplinas, tinha que refazê-las no turno da noite, conseguindo ver nesta situação um aspecto positivo da universidade, que apesar de ser elitista no sentido do conhecimento, tinha um turno para o trabalhador. Ela cita o turno da noite como um espaço de acolhimento também, pois apesar de não ser da classe trabalhadora, era aquela classe que queria compor.

Mesmo com seu olhar crítico, Vilma reconhece a importância de ter feito curso superior numa universidade federal. Segundo ela, isso pesou na sua contratação no colégio marista onde trabalha atualmente. Reconhece que os alunos, tanto dessa instituição quanto dos pré-vestibulares atribuem valor ao fato de ter uma professora de matemática formada pela UFRGS. “Então é legal estar na universidade, a gente tem status, a gente estuda para estar aqui, a gente paga imposto, mas isto aqui está muito longe da nossa realidade, mesmo eu sendo a pessoa do privilégio. Que entrei numa universidade que é (originalmente) para os privilegiados”.

Complementarmente, avalia que o currículo do curso de Matemática não contemplou suas expectativas em termos de formação profissional e cidadã, uma vez que focava no conteúdo e não preparava para a sala de aula, para a educação. “Todo mundo reclamava da FAGED, mas eu dizia que era aquela experiência que nos diferenciava de ser meros engenheiros. Com todo respeito aos engenheiros. A questão era: cadê nossa formação para lidar com o ser humano, com o outro?”

Vilma se auto avalia como uma boa educadora a partir de uma formação que não a universidade, mas sim a sala de aula lhe proporcionou. “Em nenhuma das disciplinas me disseram que eu poderia trabalhar a questão da violência contra a mulher em uma aula de matemática e eu trabalhei e o meu trabalho é reconhecido”.

Ainda sobre o currículo, ela avalia que sua influência em termos de formação crítica se deu mais pelo que não havia do que pelo que havia – não representatividade, reduzido número de mulheres negras, falta de preparação para trabalhar com pessoas, por exemplo.

Ao mesmo tempo, ela diz que não pode ser radical uma vez que foi no espaço da universidade que provavelmente viu mais pessoas negras que, talvez, em sua vida inteira. Mais ainda no

⁴⁷ Resolução n° 19/2011– CEPE, que regulamenta nos procedimentos de acompanhamento acadêmico dos discentes de graduação. Dentre os dispositivos de acompanhamento a resolução estabelece o desligamento por insuficiência de desempenho.

curso preparatório para vestibular que funciona nas dependências da universidade, onde de quarenta alunos, trinta eram negros. Talvez tenha sido (a universidade) uma primeira aproximação (com a questão negra) com a discussão sobre cotas. “Eu não era alienada, apenas não precisava saber dessas coisas. Isso é meio confuso para mim. (definir) O que é crédito e o que não é crédito da universidade em relação a minha trajetória. Eu poderia dizer ao mesmo tempo que tudo é e tudo não é. Tem gente que sente que a universidade lhe proporcionou tudo, eu já penso que fui descobrindo coisas no trajeto. É contraditório esse meu esforço que meus alunos ingressem na UFRGS se eu acredito que ela não foi suficiente. Eu gostaria que os estudantes da classe popular ocupassem esse espaço”.

Na elaboração de seu trabalho de conclusão, Vilma trabalhou com os conceitos de matemática e de democracia, buscando analisar a matemática e o ensino de matemática como ferramentas de desigualdade social, quando seu insucesso leva ao afastamento do aluno da escola e da possibilidade de acesso ao ensino superior.

Identificação racial e como mulher negra

Vilma diz que buscava afirmar sua identidade através da estética como o uso do cabelo no estilo black power, mas não se sentia com propriedade para falar sobre a questão racial para além da militância pelo acesso de estudantes de origem popular ao ensino superior. É a partir da fala de sua aluna sobre a identificação com ela professora de matemática negra e de black power que estabelece essa identificação consigo mesma. Vilma descreve esse processo de dar-se conta como “ao mesmo tempo que eu penso que foi uma desconstrução, parece que foi apenas tirar uma venda. Me olhar”.

A partir desse momento, ela relata ter se sentido com mais propriedade para se expressar, para se permitir falar sobre a questão racial a partir de si e também a partir do corpo, onde tatuou trecho do poema “Encontrei minhas origens” de Oliveira Silveira e uma cabeça com cabelo black power.

Assim como ela acha importante compreender esse tempo necessário para seu autoconhecimento, entende que não pode querer que o outro (seja aluno do cursinho, ou uma criança branca de uma escola marista) desconstrua e compreenda o que ela diz ter levado vinte e seis anos para entender.

Da mesma forma, a identificação como mulher negra para Vilma é um processo. Processo que ela entende como mais demorado e ainda em andamento, participando de rodas de conversa, ouvindo outras mulheres negras, percebendo, também através de seus alunos e agregando ao seu autoconhecimento os sentidos de ser mulher, professora e negra.

Nesse sentido, ela relata que normalmente já existe um estranhamento por ser da área da matemática. Mulher preta e da matemática então gera ainda mais destaque. É no exercício na escola particular que ela associa essa estranheza aos micro racismos cotidianos como os olhares espantados pelo seu cabelo ou ser questionada por pais de alunos sobre sua juventude. Vilma questiona se isso aconteceria se ela fosse uma professora branca de vinte e seis anos.

Claudia

Parece que o tempo todo tu tens que provar que tu podes estar naquele lugar

Claudia tem vinte e seis anos, cursou Medicina Veterinária no período de 2010 a 2015. Atualmente é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Zootecnia, da Faculdade de Veterinária da UFRGS. A entrevista foi realizada no dia 29 de março de 2017 no saguão do prédio administrativo da Faculdade de Veterinária. Decidi entrevistar Claudia por ver uma notificação de sua formatura numa publicação vinculada ao associativismo negro de Porto Alegre⁴⁸, o que me chamou atenção e também por suas manifestações nas redes sociais.

Escolha do curso e percurso

Claudia e sua irmã mais velha sempre estudaram em colégio particular e, para elas, fazer vestibular, fazer faculdade era o esperado. A irmã fez Psicologia e Claudia optou por Medicina Veterinária por que sempre gostou de animais e também porque almejava uma formação que lhe possibilitasse trabalhar e buscar sua independência econômica. “Às vezes as pessoas falam que eu segui os passos da minha irmã (fazendo o ensino superior), mas eu acho que não. Era meio que natural em função do meio que a gente estava”.

A opção pela universidade pública se deu por entender que o curso de veterinária numa instituição particular seria muito oneroso para sua família. Para Claudia a UFRGS era a única opção ou não faria este curso.

Para ingressar, fez três tentativas. Na primeira vez, logo ao término do ensino médio, ao não passar, buscou se preparar fazendo curso pré-vestibular. Na segunda tentativa, não conseguiu nota suficiente na prova de redação. Decidida a passar na UFRGS, fez mais um ano de curso preparatório e, na terceira tentativa, passou em quinto lugar.

Ela atribui o insucesso nas duas primeiras tentativas a sua ansiedade, para a qual teve que fazer terapia. “Nos dois primeiros vestibulares que fiz, eu nem conseguia dormir. Foi uma experiência bem ruim porque eu sabia que, se não passasse, não faria Veterinária. Era uma coisa muito importante pra mim na época”.

Os pais de Claudia têm o ensino fundamental, a família é classe média e isso permitiu a ela e sua irmã uma vida tranquila em termos financeiros. Claudia tem a percepção que, diferentemente da época dos pais, seria impossível na atualidade alcançar o poder aquisitivo da família sem investir no ensino. Segundo ela, essa ideia também foi bem enfatizada na escola que frequentou.

Sua mãe sempre incentivou a leitura e o acesso a bens culturais como música, cinema e museus. Claudia conta que a mãe tinha o hábito de levá-las desde pequenas à Feira do Livro. As exigências da faculdade, no entanto, fizeram com que reduzisse a frequência aos hábitos culturais.

Vivências na escola

Como negra de classe média estudando em escola particular, ela se permite dizer que vivenciou situações consideradas difíceis. “Quando a gente entra na adolescência a gente quer se sentir pertencente a um grupo e quando tu estudas numa escola particular onde tu e a tua irmã e talvez mais um menino são as únicas pessoas negras, isso fica bem difícil”.

⁴⁸ Informativo Negraldeia, publicação que circulou primeiramente vinculado à Sociedade Floresta Aurora e, a partir de 2007, vinculado à Associação Negra de Cultura.

Claudia relata que sua mãe nunca falou explicitamente sobre racismo, mas recomendava a ela e a sua irmã que se cuidassem, por exemplo, quando fossem ao shopping, programa que elas tinham por hábito fazer com os amigos. “Ela falava algumas coisas do tipo ‘não fica olhando coisa que tu não vais comprar’, porque ela tinha medo que a gente sofresse racismo. Eu tinha ideia que não existia racismo, que eu era igual, mas eu era tratada diferente. Eu sentia isso. Isso machucava bastante. Depois eu fui crescendo, fui entendendo. Eu pesquisei bastante sobre isso para entender como a sociedade funciona e, hoje em dia, eu aceito. No sentido de não querer sofrer por causa disso”.

Para Claudia a dificuldade era sentir o tratamento diferenciado às vezes por parte dos professores, às vezes de colegas. Ela relata que estava no ensino médio quando iniciou o debate sobre cotas raciais e muitas vezes tinha a impressão que ficavam brabos com ela quando a faziam essa discussão em sala de aula. Talvez a hostilidade que vivenciava fosse incentivada ainda que não intencionalmente pelo professor, pois este a encarregava de falar pelos beneficiários das ações afirmativas. Segundo Claudia, “dar o lugar de fala é bom, mas olha a responsabilidade de falar por todos os negros num espaço como uma escola particular. Não é bem assim. Enfim, às vezes, sentia bastante hostilidade porque havia uma falta de informação e os colegas pensavam que eu iria passar por cotas por ser negra e que eu não merecia”.

Sobre o curso escolhido

Claudia nos conta que a Veterinária é um curso muito elitista, mesmo com as ações afirmativas. Então, o estilo do grupo de colegas não diferia muito do que ela convivia no colégio. Ela relata que sentia como se ainda estivesse no ambiente escolar. E, neste sentido, fala da frustração com relação a expectativa não atendida de conhecer pessoas de diferentes realidades econômicas, atribuindo isso também à localização do curso, que funciona em campus próprio e afastado dos demais.

Relata ter gostado da experiência de estágio no lugar onde atualmente faz mestrado, pois precisou apresentar habilidades que antes não eram exigidas como proatividade e rapidez na tomada de decisões. Foi um espaço onde foi bem recebida e teve mais abertura, não se sentiu tratada de maneira diferente por ser mulher ou pela cor. Ela diz que a Medicina Veterinária hoje em dia tem um número expressivo de mulheres, mais da metade dos aprovados são mulheres.

Sobre mudanças nos estudos

Claudia estudou até a sétima série do Ensino Fundamental no Santo Antônio e, da oitava série do Fundamental até o final do Ensino Médio no Colégio Rosário, escola que ela considera mais exigente que o Santo Antônio. Mesmo assim, nunca teve dificuldades no colégio. Seguiu a linha de estudar um dia antes das provas e se sair bem.

No entanto, na faculdade tinha que estudar muito mais. Claudia credits aos anos de curso pré-vestibular a aprendizagem sobre como estudar. Ainda assim relata que o curso de Veterinária tem um volume muito grande de assuntos que tem que decorar, que requer bastante tempo e ela tem dificuldade em decorar coisas. Diz ter facilidade para entender, para aprender, mas para decorar não.

Claudia fala que estudava muito e normalmente o fazia sozinha, pois achava sua turma muito competitiva. As amigas que fez eram colegas do semestre anterior que haviam reprovado e estavam repetindo a disciplina com a sua turma. Mais para o final do curso é que começou a estudar em grupo. “A competitividade era uma característica específica da minha turma e eu não gostava dessa ideologia. Ficar competindo por notas ou posições melhores semestre a semestre”.

Motivações para permanecer no curso

Claudia afirma que a principal motivação para permanecer e concluir o curso era ter uma profissão que permitisse manter o padrão de vida que tem com os pais. Uma renda compatível

com seu atual estilo de vida. “Sempre achei que o caminho para isso era a graduação, era me especializando”.

Sem problemas materiais para a permanência no curso, Claudia relata como uma dificuldade pessoal, mas também observável nos demais colegas, a frustração com o curso por ser muito teórico, o que faz com que o estudante acabe se desmotivando. “Isso me fez pensar várias vezes em desistir. O que me manteve foi o sonho, o objetivo traçado de me formar em Veterinária”.

Socialização no ensino superior

“Eu não entrei por cotas, eu entrei pelo acesso universal, mas para os demais isso não importava. Elas sempre se dirigiam a mim como se eu fosse cotista. Elas nem tinha dúvidas sobre isso em função de eu ser negra. Um preconceito, se eu era negra, eu era cotista. As pessoas chegavam e perguntavam se eu tinha tal auxílio... e eu nem sabia do que se tratava. E elas insistiam porque pressupunham que eu era cotista”.

Essas e outras situações como seleções para iniciação científica, estágios, falas de professores preconceituosos quanto as ações afirmativas foram situações rotineiras para Cláudia que deixava (e ainda deixa) passar, preferindo não mencionar que não ingressou por cotas por ser oriunda de escola particular. “Na hora nem falei nada, que não havia entrado por cotas. Isso (a forma de ingresso) não interessa”.

Falando em termos de representatividade, Cláudia relata que teve professoras mulheres, uma minoria, mas professoras negras não. Nem professores negros. Sua grande crítica se centra na desatualização do currículo, pois não abre possibilidade de discussões em nenhum sentido. Dentre as poucas possibilidades, ela cita uma disciplina onde são tratadas algumas questões de sociologia rural, mas, segundo ela, os próprios alunos estão numa lógica tão bitolada de só receber informação, sem debater, que acabam não aproveitando essa pequena oportunidade.

Para nossa entrevistada, embora o perfil do curso tenha mudado nos últimos anos, com um ingresso maior de mulheres, as pessoas são machistas. Muito machistas. Além disso, mesmo com a política de cotas, o ingresso de alunos negros é pequeno. Numa turma de quarenta alunos, apenas um negro. Às vezes, a relação é um para oitenta, pois entram oitenta alunos por ano.

Claudia participou de grupo de pesquisa e estagiou no hospital veterinário. Estas participações se deram por motivação profissional. No início do curso chegou a colaborar com o projeto Patas Dadas (ação de extensão universitária voltada à proteção e encaminhamento para adoção de animais abandonados no Campus do Vale) por engajamento à causa animal. Além disso, fez uma cadeira eletiva no curso de Saúde Coletiva porque existe uma aproximação da Veterinária com as questões de saúde coletiva, onde ela considerou importante compreender a atuação do Sistema Único de Saúde – SUS relacionada aos profissionais de sua área. A atuação do veterinário é no sentido de identificar e informar sobre zoonoses – doenças que os animais passam para os humanos, surtos alimentares. Teoricamente para isso tem a Vigilância Sanitária, mas há uma demanda não atendida no SUS.

Ela diz não ter participado dos coletivos de estudantes negros da universidade, nem acompanhado suas discussões, atribuindo essa não participação em atividades mais voltadas a questões políticas, ao ritmo do curso. Tinha aulas pela manhã e tarde e foco nos estudos à noite. Cita também o ambiente e as condições do curso como não favoráveis a uma participação mais ativa dos estudantes. “Como eu estava muito focada no curso, eu não me envolvi com nada além disso. Acho até meio vergonhoso nós alunos da UFRGS, que somos considerados uma elite intelectual não termos conhecimento de política. Mesmo nesta questão do descontentamento geral em relação ao currículo, do excesso de decoreba em detrimento da prática, nós não discutíamos, não tencionávamos”.

Esta situação se alterou um pouco quando a COMGRAD abriu uma possibilidade mudança no currículo, chamando os estudantes para participar das discussões. Claudia diz ter participado de algumas reuniões para apresentação de sugestões.

Sobre a questão racial

“O que eu sinto (e me ressinto) é que parece que o tempo todo tu tens que provar que tu podes estar naquele lugar (shopping, escola particular, universidade, curso elitista, grupo de pesquisa). O tempo todo parece que as pessoas questionam a tua capacidade de estar ali”.

Claudia diz que nunca teve dificuldade em termos de estudos, sempre se sentiu confiante com relação a sua capacidade, mesmo com os desafios do ensino superior. No entanto, esta dificuldade das pessoas a considerarem uma pessoa capaz a fazia pensar nas pessoas negras como ela, mas que não tiveram as mesmas oportunidades. Ela se pergunta como sobrevivem a estes ambientes hostis.

“Visto desta forma é compreensível que as pessoas desistam. Eu sentia isso. Que eu era muito julgada quanto a minha capacidade. Eu tinha que mostrar que eu podia estar naquele local, sendo que na verdade eu não tinha que provar nada para ninguém. Ninguém tem o direito de me julgar pela cor da minha pele. Eu sabia da minha capacidade, mas se por alguma eventualidade eu duvidasse dela, como é que eu me sentiria? Talvez eu até acreditasse nas pessoas que duvidavam de mim”.

Claudia aponta a representatividade como um fator importante nesta questão, uma vez que o não se identificar, não se ver nos espaços torna-se uma sensação horrível.

Ela relaciona a presunção de um lugar como uma forma de racismo cultural, onde as pessoas determinam um lugar para os negros. “Por exemplo, eu tenho um amigo que mora num condomínio fechado, classe média alta, onde várias vezes nos reunimos para jogar futebol. Quando eu vou, obviamente vou vestida com roupa de academia. Diversas vezes me perguntaram se eu estava indo visitar ou trabalhar. Porquê? Porque presume-se que mulher negra tem que estar em determinados lugares como empregada doméstica. Até na frente do meu condomínio me perguntavam se eu estava lá a trabalhar, quando eu estava saindo de casa, indo para a faculdade. As pessoas partem do pressuposto que tu (mulher negra) tem que ser a empregada e não a moradora”.

Claudia analisa que esta situação é piorada com o sexismo. No curso de Veterinária observou que havia maior probabilidade de estudantes do sexo masculino obterem melhores oportunidades de estágio e trabalho dependendo da área. Relata ter ficado muito apreensiva nas entrevistas para realização de estágio curricular porque nesta área de produção animal e, mais especialmente, na avicultura, as iniciativas são de produtores familiares, normalmente de colonização alemã ou italiana. Esta situação a preocupava porque tinha colegas oriundos de cidades do interior, de origem alemã e italiana que eram totalmente racistas. Ela acabou fazendo estágio no estado do Mato Grosso, onde a estrutura é totalmente diferente, num modelo mais empresarial com divisão de trabalho e funcionários vindos de lugares como Alagoas, Roraima dentre outros. Relata não ter sofrido nenhum tipo de preconceito. “A única coisa é que o pessoal ficava apavorado que eu era do Rio Grande do Sul e era negra. Aquele desconhecimento básico”.

Conceição

Não tenho vergonha de ser quem eu sou, mas eu não sou somente isso

Conceição tem vinte e nove anos, cursou Comunicação Social – Habilitação em Publicidade e Propaganda no período de 2010 a 2016. Concedeu-me a entrevista no dia 12 de abril 2017 em um Café nas proximidades da produtora onde trabalha. O convite à Conceição se deu por sua participação no coletivo Atinukés – Pensamento de Mulheres Negras, onde tive oportunidade de conhecer sua atuação como uma produtora que utiliza sua expertise para militar pela questão racial e por justiça social. Conceição, juntamente com outros colegas negros, não se levantou durante a execução do hino rio-grandense na cerimônia de formatura num Salão de Atos lotado, motivo pelo qual foram duramente criticados na seção de opinião do leitor de um dos jornais locais. Os recém formados pediram direito de resposta ao jornal e não foram atendidos. Conceição, então, resolveu fazer um vídeo explicativo sobre o fato⁴⁹.

Sobre a escolha do curso

Conceição sempre quis fazer Cinema, opção inexistente na UFRGS. Assim, ao concluir o ensino médio em 2006, fez a prova do ENEM para tentar conseguir bolsa através do PROUNI para cursar na PUC. Tentou por dois anos, mas sempre liberava apenas uma vaga e a concorrência era grande. Então, buscou na UFRGS um curso que se aproximasse mais de Cinema e, pela grade curricular, era Publicidade e Propaganda. Foram mais dois anos para conseguir entrar.

Em sua família, foi a primeira a entrar na UFRGS. Passados dois anos, seu primo conseguiu ingressar em Odontologia. Seu irmão já fazia faculdade na PUC com recursos do PROUNI e o exemplo dele a motivou bastante, embora sempre tivesse a ideia de fazer um curso superior. Acreditava que isso poderia não somente ajudá-la na conquista de um emprego, mas também ser um fator de mudança interna na sua busca por crescimento intelectual. As expectativas de Conceição eram materiais, intelectuais e também uma mudança em termos de crescimento familiar. “Não só pelo caráter de passar e ficar bem de vida (financeiramente). Isso eu também buscava, mas tinha esse lado de trazer isso como um valor para minha família. Não ser apenas uma mudança individual. Levar o que eu estava aprendendo para os meus familiares”.

Os pais de Conceição sempre incentivaram ela e os irmãos para que estudassem, que buscassem melhorar.

A vontade de fazer cinema

A vontade começou com dezessete anos. Sempre nas realizações de peças de teatro, Conceição gostava de ficar auxiliando, ficava na produção. Diz que preferia estas funções a atuar. Ela ainda não conseguia identificar como uma vontade de ser produtora, mas percebia que gostava de fazer as coisas acontecerem.

Nas artes, o que ela mais gostava era de ver filmes e também ver os making-off, onde foi despertada a participação neste tipo de criação, “de levar o meu olhar e outros olhares para pessoas com vivências diferentes”.

Conceição sempre estudou em colégio público e de vila durante o ensino fundamental. O ensino médio foi realizado no Colégio Estadual Júlio de Castilhos. Das lembranças da escola, ela recorda as atividades como peças teatrais, apresentações de dança, estimuladas por alguns professores e que reforçaram o gosto pela arte. Num modo geral, diz que nunca gostou do ambiente escolar, sentimento que se repetiu no ambiente acadêmico. Acredita que alguns professores foram importantes para estimular a pensar coisas que normalmente não pensaria

⁴⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=9YkMiewGkC8>

como, por exemplo, um professor de geografia que fazia ela e os colegas refletirem sobre os modos de produção, no sistema, na política. “Foi uma saída da zona de conforto”.

Mudanças ao ingressar no ensino superior

Conceição relata que sua rotina era trabalhar em uma operadora de telemarketing e estudar para passar no vestibular. Trabalhava durante o dia e estudava em um curso preparatório à noite. Na primeira tentativa se preparava em um pré-vestibular pago e, na segunda tentativa, em curso preparatório popular oferecido pelos Correios.

Seus momentos de lazer eram idas ao cinema com os colegas de trabalho.

Quando ingressou na universidade, Conceição observou que a maioria de seus colegas era mais jovem. Ela tinha vinte e três anos, seus colegas tinham em média dezessete, dezesseis anos.

Ela relata que tudo era novidade, pois não sabia trabalhar com ferramentas como *power point* e outros recursos de informática, nem sabia falar inglês e o curso escolhido se utiliza de muitas expressões do inglês como, por exemplo, briefing, brainstorm, job... “Eu tive que aprender na marra, aprender *photoshop*, *illustrator*, aprender a mexer num *power point*. Tive que me desafiar a falar em público e eu tenho vergonha. Como era um curso de comunicação não tinha muita prova, mas quase setenta por cento do curso é apresentação de trabalhos”.

Ela nos conta ter se sentido desafiada também em relação aos colegas e acabou se aproximando mais com os quais se identificava em termos de renda. Com demais tinha contato, mas não havia proximidade. Segundo Conceição, eram pessoas com outras realidades, “eles viajavam, sabiam inglês, saíam à noite, ou seja, não se preocupavam com as mesmas coisas que eu. Tinha também a diferença de idade, parecia que estavam no ensino médio e eu queria aprender, não estava ali para ‘zoar’”.

Ela pensa que talvez por serem mais novos não sabiam ainda bem o que queriam enquanto ela, desde o primeiro dia de aula, já sabia e afirmava que estava ali pelo cinema. Entrou e saiu com esse objetivo. Antes de concluir o curso já havia conseguido seu atual emprego numa produtora. “Foi um caminho pensado (trilhado), onde as portas foram se abrindo”.

Logo que entrou na UFRGS, conseguiu uma bolsa e ainda trabalhava à noite numa central de delivery, que atendia restaurantes. No início do curso, nos três primeiros semestres, tinha aulas pela manhã e à tarde. Depois as disciplinas são todas à noite, possibilitando a quem precisasse conseguir um trabalho.

Estratégias de estudo

Conceição destaca sua capacidade de organização como sua principal estratégia para vencer as dificuldades. “(...) umas das minhas características é que eu sou meio de organizar, estabelecer etapas e cobrar. Tinha uma colega que sempre gostava de ficar no meu grupo por causa disso. Eu cobrava dos outros”.

Ela relata que na área da comunicação as coisas são meio malucas. Muitas vezes ela e os colegas finalizam um trabalho para apresentar minutos antes do prazo. Descreve que na sua casa sempre teve muitas pessoas, muito barulho, então, acredita que desenvolveu uma capacidade de trabalhar com várias pessoas, de se concentrar mesmo com muito barulho. Se não fosse assim, acredita que não teria conseguido terminar o trabalho de conclusão, que, segundo ela, foi horrível fazer.

Contato com o cinema e motivações para permanecer no curso

Conceição, que já gostava de cinema, passou a ter mais acesso a esta arte a partir da UFRGS. Além disso, passou a frequentar salas de cinema gratuitas ou com preço alternativo, que antes não conhecia. Chegou a criar uma mostra de cinema universitário, que foi exibida na Sala de

Cinema Redenção. “Isso foi bem legal. Cinema é muito caro e o horário que saia do trabalho não dava. A universidade abriu um leque de ver, de acessar coisas gratuitas. Coisas que eu gostava”.

Além do cinema, ela cita o estágio no Teatro São Pedro dentre as motivações que a fizeram continuar trilhando seu caminho. O estágio permitia assistir espetáculos de graça, além da possibilidade de estabelecer redes de contatos com profissionais de diversas produtoras.

Relata como uma experiência importante em termos profissionais, mas também em termos de despertar de consciência, a mobilidade acadêmica para a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Foi sua primeira experiência longe de casa, da família e também onde pode fazer disciplinas de Produção e Cenografia vinculadas ao curso de Rádio e Tv; Eventos e Produção, vinculadas ao curso de Publicidade.

Conceição ficou um semestre em 2014 na UFRJ, após ter participado do processo de seleção e de concessão de auxílio financeiro. Na cadeira de Produção, ela relata que fez um filme gravado num teatro que foi cenário de um dos documentários de Eduardo Coutinho, cinegrafista que ela admira. Não chegou a editar, mas fez as etapas anteriores do processo de produção. Além da oportunidade de poder cursar disciplinas que sua universidade de origem não oferecia, ela destaca a possibilidade de conviver num clima que considera mais agradável e em contato com uma população em sua maioria negra. Em todos os espaços, Conceição se viu cativada pela simplicidade e modo despojado das pessoas.

Dentre as condições para sua permanência, Conceição destaca também a possibilidade de ter conseguido bolsa desde o início do curso, além de benefícios como auxílio para material escolar, auxílio transporte e a isenção de pagamento no RU.

Lamenta não ter conseguido o intercâmbio através do Ciências Sem Fronteiras⁵⁰ e mobilidade pelo programa *Erasmus Mundus*⁵¹, um por questões burocráticas e outro por não ter proficiência no idioma espanhol. Conceição identifica aí uma habilidade a ser desenvolvida.

Acolhimento e socialização

Nossa entrevistada revela que desde o início do curso se aproximou de quatro colegas com as quais tinha maior afinidade e proximidade em função de renda, interesses e assuntos.

Quando estava finalizando o curso, participou da criação do movimento AFRONTA, coletivo de estudante negros da FABICO. Pensado e implantado para realização de eventos, palestras e discussões sobre a temática racial no meio da Comunicação. Conceição viu no AFRONTA a possibilidade de ser mais ativa na academia, refletindo que antes não conseguia sê-lo por estar mais preocupada com as questões financeiras, bem como focada na finalização do curso, limitando-se a estudar e estagiar.

Na sua opinião, a temporada no Rio de Janeiro foi importante nesse sentido, pois lá fazia cadeiras voltadas ao seu principal interesse, mas também aproveitava a praia, observava as pessoas, respirava. Quando voltou, fez iniciação científica e se dedicou mais ao AFRONTA. No período de mobilidade acadêmica, Conceição relata ter se aproximado mais das meninas com quem dividia apartamento do que com os colegas de cadeiras, em função de sua característica de precisar de mais tempo para conhecer e confiar nas pessoas.

⁵⁰ Programa coordenado pelos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC) para internacionalização da ciência e tecnologia, inovação e competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional.

<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa> A atual política de governo limitou a continuidade do programa à pós-graduação.

⁵¹ Programa de mobilidade estudantil criado e financiado pela União Europeia.

Percepções quanto a questão racial

Com relação a preconceito, relata ter vivenciado uma situação durante a iniciação científica, quando uma das professoras do projeto a descreveu como cotista, negra e favelada para a inscrição para outra mobilidade em estados do norte e nordeste do país, onde a pesquisa também estava sendo feita. Embora acredite que a professora tenha verbalizado estes marcadores para que ela conseguisse ser aprovada no processo, Conceição diz ter se sentido extremamente mal porque era a forma que sua professora a reconhecia e a apresentava no espaço acadêmico. “Eu não tenho vergonha de ser quem eu sou, mas eu não sou somente isso. Eu estava ali trabalhando há um tempão, tinha outras qualificações pelas quais eu poderia ser selecionada. Eu cheguei a perguntar para um bolsista de lá sobre isso e ele me relatou que chegaram a conversar sobre isso no grupo. Eles também ficaram incomodados”.

Ela relata que isso a marcou bastante e que acabou “engolindo o sapo” para poder ter a experiência da iniciação científica e, talvez, de outra mobilidade acadêmica.

Com relação ao curso de Publicidade e Propaganda, ela relata que não havia nenhuma discussão sobre o fato da pouca participação de negros nas propagandas ou sobre a presença de negros geralmente limitadas em propagandas do governo. Não se faziam estas reflexões. Deu-se conta da importância desse debate quando escolheu como tema para seu trabalho de conclusão de curso (tcc), a representação do cabelo crespo na publicidade brasileira. Para Conceição havia uma quantidade imensa de informações que ela precisaria de mais tempo para discutir e se isso tivesse acontecido em alguns momentos durante o curso, talvez facilitasse o trabalho de estudantes interessados nos temas voltados para a temática racial. Para ela isso revela um problema, uma carência na grade curricular do curso.

Na sua opinião, o currículo atual do curso de Publicidade e Propaganda não faz discussão crítica da sociedade, mesmo havendo cadeiras que permitiriam essa discussão como as voltadas às teorias da comunicação. Na elaboração do tcc, Conceição observou que algumas dessas teorias auxiliavam na análise das questões de classe, mas não no recorte racial nem de gênero. “Era como se esses marcadores não tivessem impactos na nossa sociedade”.

Com relação a autores negros, diz que teve acesso a Stuart Hall por intermédio de uma professora que queria discutir branquidade, mas que conhecia apenas este autor. Conceição relata que na FABICO tem uma professora negra no Jornalismo e outro professor da área da informação, na Biblioteconomia, mas no seu curso não tinha nenhum professor ou professora negros. Dentre os estudantes, eram quatro negros, numa turma de vinte e cinco.

Participação em atividades extra-curriculares

Conceição atuou como bolsista desde o início do curso. Chegou a criar, como já mencionado, uma mostra de cinema, que foi transformada em projeto de extensão universitária, do qual ela foi coordenadora adjunta.

Participou também da criação do AFRONTA, que tinha como objetivo justamente trazer para a academia estas discussões, vivências e temáticas negras que não estão no currículo. E também acolher os estudantes negros. Conceição lembra que quando chegou na FABICO não tinha nada nesse sentido.

Considera a vivência como bolsista de iniciação científica como uma experimentação para ver se iria querer fazer mestrado ou não. Sobre isso, afirma ainda estar avaliando.

“A mostra de cinema foi pelo meu interesse no cinema. Havia feito um curta e queria exhibir. Então, liguei para a Sala Redenção e um colega sugeriu que exibíssemos outros também. Aí a mostra meio que nasceu sozinha e eu estava ali para cuidar. Isso me deu uma visibilidade que eu não tinha e também a oportunidade de contato com outros profissionais e estudantes do Brasil

inteiro. Oportunidade de ter meu nome no jornal como organizadora. Acredito que foi um dos fatores que me possibilitaram conseguir o meu atual emprego. Meu chefe me acompanhava pelas redes sociais e me chamou para trabalhar. Ele ainda esperou dois meses para que eu terminasse o tcc”.

Agência

Conceição relata que seu irmão é militante comunista do Coletivo Barricadas e sempre tentou convencê-la a fazer parte, mas embora tenha participado de retiros do grupo, se considera muito individualista e não se vê militando em tempo integral como observa que os integrantes fazem.

Mesmo a escolha do tema do tcc – representação do cabelo crespo na publicidade – é considerada por Conceição uma decorrência de situações e vivências doloridas para ela e não uma escolha conscientemente política sobre uma temática racial. Relata ter sido dolorido o processo de escrita por que se via retratada nas situações descritas. “(...) era eu, era tudo o que eu tinha passado, aplicando conhecimentos que tinha aprendido no meu curso”.

Além do processo de escrever coisas diretamente relacionadas a sua vivência como mulher negra, Conceição também enfrentou o que ela descreve como “método questionável” do orientador, que, segundo ela, desconhecia a temática. Isso não seria um problema, até porque poderia agir como outros professores da universidade que simplesmente não aceitam orientar ou fazem com que o estudante troque de problema de pesquisa. No entanto, Conceição diz que seu orientador duvidava constantemente das escolhas teóricas e abordagem, sem contudo sugerir alternativas e, ainda por cima, cobrava resultados.

Ser mulher negra

“Isto foi despertado durante a vivência no Rio de Janeiro e pela questão do cabelo. Eu comecei a me questionar porque eu não gostava do meu cabelo do jeito que ele era. Eu comecei a trazer memórias da infância, várias coisas que aconteceram. Eu tinha consciência de ser negra. Consciência da minha cor, da existência do racismo, mas não discutia, não me posicionava. Não tinha orgulho dos meus traços, dos meus marcadores raciais”.

Foi na experiência de mobilidade acadêmica que ela vivenciou uma mudança na maneira de ver o outro e se ver, talvez pela possibilidade de, como ela mesma afirma, poder respirar quando até então a lógica era estudar e trabalhar para se manter.

No período em que esteve no Rio de Janeiro, Conceição observou as pessoas, em especial as meninas negras e a naturalidade com que se relacionavam com seus cabelos. Relata que começou a procurar referências na internet, entrar em vários grupos de discussão, ler sobre estética negra, passando a ter contato com feministas negras, como Chimamanda⁵². Foi construindo uma consciência aos poucos, num processo que acabou por refletir na escolha do tema do tcc, que num primeiro momento seria sobre cabelo. Depois, pensou que poderia ser sobre a representação do negro na publicidade como um todo e, finalmente, retornou à ideia inicial, focando na representação da mulher negra e seu cabelo na publicidade. Conceição relata que contactou as integrantes do grupo de blogueiras Preta e Acadêmica⁵³, que lhe enviou a bibliografia utilizada na confecção do seu trabalho de conclusão.

“Isto tudo foi um processo que me fez ver que várias coisas pelas quais eu tinha passado não eram por culpa minha, nem muitas vezes culpa de um único indivíduo, mas de um sistema que é

⁵² Chimamanda Ngozi Aidiche, escritora nigeriana autora de obras como *Meio sol amarelo*, *Hibisco Roxo* e *Americanah*. No meio acadêmico, ficou conhecida pelo discurso *O perigo de uma história única*, proferida no ciclo de palestra TED.

<https://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuW8>

⁵³ <http://blogueirasnegras.org/2015/12/30/25webnegras-2015-o-desafio-continua-2/preta-e-academica/>

racista e machista. Eu comecei a não pessoalizar, mas entender o todo. Eu trouxe isto para o meu tcc também”.

A partir daí, Conceição passou a se posicionar mais através das redes sociais. “Penso que se tenho alguma inibição na fala, talvez a escrita seja um meio pelo qual eu me expresse melhor. Dia desses um tio meu disse que entra no facebook da minha tia só para ver minhas postagens sobre os negros. Ele é negro também, mas fala ‘os negros’. Vejo que eles refletem sobre estas questões.

(...)

Outro dia, minha irmã estava se arrumando para uma entrevista, estava colocando um turbante e meu pai disse que não, que iriam dizer que ela era macumbeira. Eu questionei ele porque são essas coisas pequenas, que se a gente não prestar atenção vão perpetuando e naturalizando visões deturpadas e até um auto ódio, que, aliás, é muito forte na minha família”.

Ela relata que teve uma situação em sala de aula, durante o curso de Publicidade e Propaganda em que ‘explodiu’ “porque falavam de nós negros como objeto de estudo. Na minha família tem muito disso de auto ódio, de querer branquear a família através de casamento. Isso é muito forte. Eu chamo atenção para isso. Minha mãe, por exemplo, tem mania de falar ‘cabelo ruim’ e eu sempre corrijo e tento ajudar ela a mudar esse pensamento. Vejo minha irmã discutindo com os amigos dela sobre isso, desenvolvendo uma consciência racial. Ela tem quinze anos, alisava o cabelo e agora parou de fazer isso. Agora está com o cabelo natural. Algumas pessoas dizem que isso é uma moda, mas eu não acredito que seja só isso. Se for, que seja para melhorar nossa autoestima. Que as pessoas usem seu cabelo natural e, se quiserem mudar, que seja por gosto e não por se achar feia.

(...)

Algumas pessoas alisam porque gostam, mas muitas alisam porque acham seu cabelo feio e querem estar no padrão que aparece na televisão. Tem gente que diz que tem que ter coragem, que é coisa de mulher estilosa porque daí entram as questões de representação. Na tv não aparece a mulher comum com o cabelo natural, sempre é aquela cantora... Mas é normal. Eu nasci com o cabelo assim, não é moda, não sou estilosa.

Então, minha descoberta começa com a questão estética, que me fez estudar, refletir sobre questões pessoais e familiares para poder transcender ao estético”.

Jurema

A minha 'criação' universitária se deu dentro do diretório

Jurema tem vinte e nove anos, cursou Enfermagem no período de 2010 a 2016. Concedeu-me a entrevista no dia 13 de abril 2017 em sua casa no bairro Glória, enquanto sua filha de um ano estava na creche. Na época da entrevista, Jurema estava desempregada, encaminhando currículos para instituições de saúde e fazendo concursos públicos. Convidei Jurema por sua destacada atuação no movimento estudantil.

Sobre o ingresso na UFRGS

Ao falar sobre os motivos para fazer faculdade, Jurema diz que sabia que se não fizesse ensino superior, não teria perspectiva de uma melhora nas condições de vida. Ideia compartilhada com sua avó, que sempre a incentivava a seguir estudando.

Ingressou no curso de Enfermagem aos vinte e dois anos e diz que essa demora se deu pela indefinição de qual área queria estudar. Quando foi se encaminhando para área da saúde, iniciou um curso técnico em enfermagem, mas teve que abandonar por conta de alguns problemas, momento em que surgiu a oportunidade de fazer um curso pré-vestibular para o qual conseguiu uma bolsa.

Sua primeira intenção era fazer Medicina, mas encarando o primeiro concurso vestibular como um teste, optou por Enfermagem e acabou passando. No processo de conhecer o curso, Jurema diz que acabou se encantando com as possibilidades da profissão e decidiu permanecer. Nesta decisão também pesou o fato de ser uma universidade pública tendo em vista os valores das mensalidades em instituições particulares.

Jurema e a prima foram criadas pela avó e pela tia e ambas as incentivavam a estudar. Também contavam com o exemplo de outros familiares com ensino superior, que estavam tentando ou já haviam ingressado embora não tivessem conseguido concluir. Jurema é a primeira da família a ingressar e concluir uma faculdade na universidade federal. “Mas a principal influência é o discurso da importância do estudo para ser alguém na vida. Depois passar num concurso público”.

Ela nos conta que sempre teve suporte da família para poder estudar sem precisar trabalhar enquanto estivesse estudando, inclusive durante a graduação, porque a família entendia que era um investimento e que o curso de Enfermagem na UFRGS tinha horários diversos, onde os alunos precisavam ter disponibilidade de tempo. O curso é diurno, mas integral – manhã e tarde. Jurema relata que tinha colegas que trabalhavam como técnicas, mas dentre elas, somente as que trabalhavam no Hospital de Clínicas ou no Grupo Conceição conseguiam ter alguma flexibilidade para alterar os turnos de trabalho para poder se adequar às aulas. As que trabalhavam em instituições privadas tinham que escolher entre o curso e o emprego.

Trajetória escolar

Jurema estudou a vida inteira em escola pública e só ouvia falar de ensino superior e, mais especificamente da UFRGS, por pessoas de fora da escola. “Os professores que me deram aula nunca falavam de ensino superior. Não lembro em nenhum momento de ter ouvido alguma orientação, recomendação de que poderíamos ou deveríamos nos inscrever para o vestibular da UFRGS”.

As outras pessoas que Jurema refere era sua prima, que estudava para o vestibular, e que, por sua vez, ouvira de amigos próximos e vizinhos sobre a possibilidade de acessar uma universidade pública. Jurema faz uma crítica à comunidade escolar que frequentou sobre esse silenciamento quanto às oportunidades de seus alunos, como se não fosse um horizonte possível de ser alcançado. “Nós estudamos nas mesmas escolas. Buscamos ingressar no ensino superior não por incentivo dos nossos professores e sim de amigos. Como a gente morava numa zona

que tem um acesso maior à universidade – no bairro Menino Deus – acredito que as pessoas dali tinham mais conhecimento sobre universidade, universidade pública. As pessoas falavam sobre isso e às vezes víamos uma faixa de algum vizinho que tinha passado, o que chamava atenção. Bicho UFRGS. A gente ficava curiosa e perguntava o que significa aquilo. Lembro até que na época da escola eu tinha uma professora de inglês que eu gostava muito. Gostava muito de inglês, tinha facilidade para aprender e, em nenhum momento, essa professora me incentivou a seguir estudando, a tentar fazer um vestibular para Letras por exemplo. Podia né?”

Sobre a percepção quanto às mudanças a partir do acesso ao ensino superior

Destaca como uma grande mudança a inserção na militância primeiramente no movimento estudantil e, em seguida, no movimento negro. Diz que na época do ensino médio sabia da existência do grêmio estudantil, mas que nunca participara de nada e, ao ingressar na UFRGS, já no primeiro semestre entrou no diretório acadêmico do curso.

A partir deste fato suas relações se ampliaram, passando a participar de grupos e atividades diferentes, mantendo suas amizades de fora da academia. Reconhece que havia diferença nas visões e relações entre um espaço e outro. Passou a frequentar locais que nunca pensara que frequentaria e conhecer outras localidades. Jurema diz que a academia e especialmente o movimento estudantil, lhe possibilitaram conhecer quase todo o país através de participação em reuniões e congressos.

Com relação a rotina de estudos, ela reconhece que teve bastante dificuldade porque a exigência era grande. O curso iniciou com o oferecimento de seis cadeiras com assuntos que revela nunca ter visto na vida, levando os estudantes à velha fórmula de decorar ao invés de aprender – estruturas como artérias, músculos, nervos, veias, células de maneira detalhada. Jurema relata que teve que focar somente nos estudos naquele momento, buscando organizar uma forma de estudar, quando, até então, não tinha nenhum método. Relata que no início estudava mais com os demais colegas, passando depois para um processo mais individual.

Analisa que na área da saúde a maioria dos estudantes vinha de escola particular, já trazendo uma maneira de estudar parecida com a exigida na faculdade, além do fato de já terem visto muitos dos assuntos abordados. Reflete que, além de não ter aprendido biologia e química na escola pública, estava há muito tempo fora daquele espaço tendo em vista o intervalo de cinco anos que fez entre o ensino médio e o ensino superior.

Jurema também identifica diferenças no acesso a bens culturais antes e depois de ingressar no ensino superior, onde as atividades no âmbito acadêmico tinham mais a característica de formação política e não apenas prazer.

Sobre as motivações para permanecer no curso

Nossa entrevistada credita às relações estabelecidas na academia o principal incentivo para permanecer e evoluir no curso. “Se eu consegui concluir a graduação foi pelos vínculos que fiz na Enfermagem. O pessoal do diretório era bastante odiado (criticado) pela comunidade do curso. A maioria da Enfermagem acha que aquela comunidade não deve ter um pensamento crítico, mas os integrantes do diretório viam isso de uma maneira diferente. A minha ‘criação’ universitária se deu dentro do diretório. Eu compartilhava daquele pensamento. O diretório fazia com que eu não desistisse da Enfermagem. Eu ouvia que deveria fazer Serviço Social ou Ciências Sociais e respondia que podia ser uma enfermeira e pensar também na questão social”.

No tocante às condições materiais para permanência, Jurema se diz uma privilegiada por ter tido sempre a avó e os pais como alicerce para poder se dedicar somente aos estudos até o final da graduação.

Chegou a trabalhar como bolsista de monitoria, de extensão e também do Programa de Educação Tutorial – PET⁵⁴ para ter recursos para seus gastos. Além disso também acessou o RU durante todo o curso.

Socialização no ambiente acadêmico

Na turma de Jurema ingressaram cerca de treze ou quatorze pessoas negras. “Quando nos olhamos no dia da matrícula, foi meio que automático, todo mundo se juntou. Enquanto conseguimos manter essa relação, sempre nos abraçamos (nos apoiamos). Éramos no decorrer do curso dez mulheres negras que andávamos juntas quase que o tempo inteiro”.

Entretanto, ela relata que, de um modo geral, foi difícil estabelecer um debate sobre a temática racial dentro da Escola de Enfermagem. Acredita que isso se dava em função dos professores não aceitarem a ideia de que tinha que ter uma visão diferente com relação à questão racial tanto em relação à saúde como na questão social. “Quando a gente problematizava a questão racial na sala de aula, encontrava uma barreira. Não nos permitiam”.

Além disso, acredita que o fato de participar do diretório acadêmico também a fez sofrer algumas retaliações durante o curso, o que também aconteceu, segundo ela, com algumas colegas, que não participavam do diretório, mas compartilhavam as posições políticas.

Dentre os colegas, na grande maioria, Jurema relata que conseguiu fazer uma boa rede de relações.

Reflete que diretamente não sofreu discriminação pela sua condição de mulher negra, mas indiretamente acredita que sim. “Ninguém virou pra mim e apontou ‘neguinha’, mas a gente percebe o funcionamento da coisa”.

Jurema relata um episódio em que ela e colegas negros e não negros fizeram um protesto durante uma cerimônia de formatura com relação à insuficiência da política de permanência e a postura elitista da universidade, o que gerou perseguições nos semestres posteriores inclusive com reprovações em disciplinas. Ela reflete que essa percepção de universidade elitista se dava tanto pela vivência no curso, no diretório, como nos debates com os diretórios de outros cursos, onde os estudantes percebiam as diferenças de condição social entre eles, que acabava refletindo no diálogo e na unidade da categoria discente.

Sobre acolhimento na instituição

Para Jurema o acolhimento na UFRGS se deu através do diretório acadêmico. Foi o diretório, após o período de trotes, que acolheu os estudantes para falar sobre o curso, sobre as possibilidades da profissão, sobre os campos de atuação, sobre a universidade e também dos benefícios da política de permanência e como acessá-los, que documentação era necessária.

Sobre o currículo do curso e a perspectiva de uma formação cidadã

Nossa entrevistada avalia que, apesar do potencial do curso de Enfermagem para uma formação crítica voltada para a humanização do profissional, o currículo oferecia pouco nesse sentido. “No primeiro semestre a gente tinha uma cadeira que era Fundamentos da Enfermagem, onde aprendemos sobre humanização e, a partir daquilo ali era só tristeza até chegar no quinto semestre com a Saúde Mental. Nessa cadeira a gente tinha um pouco mais de visão sobre a condição humana, de ter um olhar diferente em função das diferentes patologias. Fora isso era um corpo machucado que precisava de um curativo. No sexto semestre entra Saúde da Mulher, com o tema da humanização do parto. Eu não tive aula sobre saúde da população negra, saúde

⁵⁴ O PET é desenvolvido por grupos de estudantes, com tutoria de um docente, organizados a partir de formações em nível de graduação nas Instituições de Ensino Superior do País orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da educação tutorial. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pet>

da população indígena, saúde do idoso. Saúde da mulher é muito focado no reprodutivo, no processo da gestação, gravidez e puerpério, pouco sobre saúde da mulher não gestante. Nada sobre saúde da mulher lésbica. Nada sobre saúde do homem”.

Acredita que os temas apontados abordam especificidades que deveriam ser contempladas no currículo, que inclusive teve a disciplina de Sociologia da Saúde excluída, “onde tínhamos debates sobre saúde, mas considerando as demais condições de vida, do porquê existem pessoas que não têm acesso à saúde”.

Ela lembra que havia uma cadeira que tratava mais sobre as doenças crônicas como diabetes, hipertensão, em que ela levou o debate sobre saúde da população negra. Relata que a professora disse que não sabia nada sobre esse tema e incentivou-a a levar dados e informações para que pudesse compartilhar com a turma. Jurema relata que essa era uma turma pequena, ponderando que poderia ter sido uma oportunidade para mais pessoas debaterem sobre esse tema. Outra oportunidade, na sua opinião, seria na cadeira de Saúde Comunitária, que em sua época também não discutia saúde da população negra, mas que atualmente uma docente do curso de Saúde Coletiva tem inserido a temática.

Sobre a presença de professores negros no curso de Enfermagem, Jurema questiona o auto reconhecimento de duas docentes, e deixa subentendida a existência de uma não identificação das mesmas com a temática racial no âmbito da saúde “(...) tinha duas professoras negras. Uma se aposentou na metade da minha graduação. Quero dizer que elas são negras pra mim, não sei se são pra elas mesmas”.

Sobre agência no âmbito acadêmico

Jurema relata que perceber-se parte da universidade enquanto estudante a fez querer participar do movimento estudantil e apropriar-se dos assuntos relacionados à vida acadêmica. Começou no diretório acadêmico e, em seguida, veio o interesse pelo movimento negro, participando da formação do Coletivo Negração. “Foi um processo de motivação pessoal, onde eu ia me interessando pelos temas e pela ação em torno dos temas. Se eu tivesse somente o foco profissional, não teria participado de nada disso”.

Na sua percepção, a trajetória acadêmica apresenta em alguma medida possibilidades de atuação política, mas o processo de adesão é pessoal. No seu caso, o acolhimento pelo diretório acadêmico de seu curso foi convidativo a essa participação. Além dos laços de amizade, os integrantes do diretório estudavam, fazendo leituras de textos de discussão para a atuação política. “(...) fazíamos parte da Executiva Nacional dos Estudantes de Enfermagem, onde tínhamos três eventos por ano, que sempre participávamos. Para esta participação tinha que ter preparação, fazíamos formações pré-evento”.

Ela relata que algumas mães de amigas suas faziam parte do movimento negro e cresceu vendo essa participação, mas foi dentro da universidade que teve a possibilidade de se integrar. Novamente remete ao diretório acadêmico a possibilidade de ter conhecido pessoas de outros cursos vinculadas à temática racial. “Logo a gente se articulou e fez o primeiro encontro de negros e negras da UFRGS. Assim, eu comecei a conhecer os demais estudantes pretos da universidade e surgiu a demanda por uma articulação maior. Pensamos em criar um coletivo e aí veio o Negração, que fortaleceu o meu interesse pelo movimento negro e me fez seguir nessa militância”.

O debate sobre a questão da mulher negra, segundo Jurema, surgiu a partir das formações realizadas no âmbito do coletivo, onde havia muitas estudantes, algumas já com alguma caminhada dentro do movimento de mulheres negras. Assim, “(...) foi meio natural que dentre as discussões surgisse o feminismo negro e começamos a conversar muito sobre isso. Em determinado momento, alguém sugeriu que fizéssemos uma campanha criticando a objetificação

do corpo negro e, em especial, da mulher negra – a hipersexualização, a questão da mulata do carnaval. Então, fizemos (...) era importante dar visibilidade a este debate”.

Jurema vê a temática da mulher negra como uma pauta difícil porque as pessoas de um modo geral não reconhecem a existência de desigualdades raciais. “A própria discussão racial já é muito difícil porque as pessoas fazem o discurso do ‘é tudo igual, não há diferença nenhuma, não há porque uns ter vantagens e outros não’. Um bom número de pessoas negras também embarca nesse discurso. Não percebem que muitas das desvantagens da população negra decorrem simplesmente do fato de serem negras”.

Na sua opinião, as pessoas se recusam a ver que “as mulheres que mais morrem são as mulheres negras, as que mais sofrem violência obstétrica são as mulheres negras, as que são mais abandonadas e têm que sustentar a família sozinha. São várias questões que permeiam este debate e que provam que não é ‘mimimi’. As mulheres negras assim como as brancas sofrem o machismo, mas nós sofremos também o racismo”.

Reflete que sua conscientização em torno deste debate também é uma decorrência do meio universitário, uma vez que no âmbito familiar a questão racial não era discutida. Ela sempre se reconheceu como negra. Essa é uma lição que a criança negra aprende desde cedo. Lembra que fez o primeiro ano do ensino fundamental na mesma escola em que já havia feito o jardim e que lá ela só podia brincar com um coleguinha. Um dia sua mãe foi buscá-la e viu que estavam todas as suas coleguinhas num canto e Jurema e esse menino noutra canto. “Ela conta que me perguntou o porquê da separação e que eu respondi que só podia brincar com o menino por que ele era que nem eu. Uma criança ser separada do resto, não saberia dizer se pela professora ou pelos demais coleguinhas (não tenho essa memória), mas sei que cedo aprendi que havia uma diferença”.

Ela diz que dentro de casa isso não era discutido, tanto que até pouco tempo ela chamava uma pessoa negra de morena. “Meus tios de setenta anos chamam as pessoas negras de morenas e vão continuar chamando porque foi colocado na nossa cabeça que é feio falar o preto, a preta, o negro, a negra. ‘Não chama ela de negra, chama de moreninha’. Considero difícil esta discussão dentro de casa. Se tu não tens essa discussão desde cedo, é muito difícil. Eu entendo essa situação e não fico criando situações que desgaste nossas relações (em casa) porque entendo que eles foram criados de uma maneira que incutiu essas ideias de negro (ou da estética negra) ser associado à feiura, à ruindade. É a perversidade do racismo”.

Djamila

Se a alternativa é não ter humanidade, “então, graças a deus que eu sou negra!”

Djamila tem vinte e cinco anos, é a mais nova das entrevistadas. Ingressou no curso de Engenharia de Produção em 2010, o qual planeja concluir no segundo semestre de 2017. Fizemos a entrevista no dia 24 de abril de 2017 na Faculdade de Educação. Precisei acionar uma rede de contatos para descobrir Djamila. Dispunha de uma lista de (poucos) estudantes negros das engenharias, mas, ao investigar algum nome, ficava em dúvida quanto a veracidade da auto declaração de pertencimento racial tendo em vista os traços fenotípicos. Em outras situações, não identificava uma atuação ou exposição de pensamento crítico na temática racial, fosse através de redes sociais ou contatos. Djamila foi convidada por participar de ações do Coletivo Negração e por suas manifestações em redes sociais e blog próprio.

Sobre o ingresso no ensino superior

Djamila diz que fez a prova do vestibular para Engenharia de Produção sem muita expectativa de ser aprovada, pois além de estudar unicamente através das questões trabalhadas em sala de aula na Escola Estadual de Ensino Médio Padre Reus, não se apropriara das regras do concurso. Não sabia dados sobre densidade ou mesmo as provas que seriam aplicadas em cada dia. Talvez essa atitude despreocupada tenha contribuído para seu sucesso, mas certamente o fato de sua escola de origem preparar os alunos com questões do nível de exigência do vestibular da UFRGS durante a totalidade do ensino médio – uma das poucas escolas públicas com esta preocupação – teve peso em sua aprovação.

Ela passou na UFRGS e também na seleção para o curso Técnico em Contabilidade da antiga Escola Técnica da UFRGS, hoje Instituto Federal. “Eu tinha bastante incentivo para fazer o vestibular no meu colégio. Eu estudava no Padre Reus e eles, embora não explicassem como funcionava o vestibular, sempre davam questões do nível da UFRGS. Eu aprendi ali, no colégio, fazendo as questões”.

Morando no bairro Restinga, Djamila passou a ter uma rotina exaustiva ao cursar o Técnico em Contabilidade e Engenharia de Produção ao mesmo tempo, com aulas nos três turnos e em três *campi* diferentes. Chegava em casa por volta da meia noite todos os dias. Passou pelas dificuldades da maioria dos estudantes para se adequar ao ritmo e forma de estudar da academia “Eu achava que o difícil era entrar. Não imaginava como era, achava que era só se esforçar e tudo bem. E não era bem assim. Eu me esforçava e vi que não sabia estudar. Não era déficit de alguma coisa ou alguma doença psicológica. Eu até fui num psicólogo. O fato é que eu não sabia estudar nem tinha a malandragem dos colegas, que tinham outros conhecidos (que conheciam o ritmo de estudos da universidade). Então, eu durante dois anos só fui me ferrando na faculdade, rodando continuamente. Daí uma amiga que ingressou no meu curso, preta também, se tornou um ombro, um apoio. Ela me ajudava muito. Passei a rodar bem menos até parar de rodar totalmente lá por 2014, 2015. Quase no fim do curso. Fui aprendendo o jeito de estudar, pegando provas antigas, refazendo e revisando questões. Eu tentava entender a matéria, mas, infelizmente, na Engenharia tu tens que ir além de entender, tens que decorar”.

Antes de optar por Engenharia de Produção, Djamila pensou em fazer Administração, Arquitetura e Ciências Sociais. A escolha se deu a partir da ida a uma feira de profissões na PUC, onde foi apresentada ao curso. As informações da feira, a levaram a ponderar sobre acesso ao mercado de trabalho e salário, vendo na engenharia uma possibilidade de aliar algumas habilidades que reunia em si como organização, trabalho em grupo e liderança. Na feira das profissões também foi observado que no curso eram trabalhadas questões como administração do tempo e atenção ao meio ambiente, temas que ela achava importante inclusive para ajudar a mãe que é uma microempreendedora.

Conhecendo mais a realidade do curso, hoje ela reflete que “a Engenharia tem muito a coisa de gaprender a administrar, mas o aspecto humano é zero. A minha área até trata um pouco do

humano, mas as outras é puro aspecto técnico. Até estão tentando mudar um pouco os currículos das engenharias para colocar mais gestão de pessoas, mas ainda é muito técnico”.

Sobre a família e o incentivo para estudar

Nossa entrevistada nos conta que sempre gostou de estudar. Desde criança, estudava inglês sozinha, passava as férias desenhando e lendo livrinhos. Gostava de estar com suas primas e tias da cidade de Pelotas – algumas são professoras. Sua mãe não concluiu o ensino fundamental. Djamila acredita que ela parou de estudar no sétimo ou oitavo ano. “Ela era modelo, daí veio para Porto Alegre, conheceu meu pai. Minha mãe perdeu o pai muito cedo, tinha uns cinco anos, a mãe dela, minha vó, trabalhava muito, era empregada doméstica e cuidava mais da família dos patrões do que da própria. Era um relacionamento muito difícil. Não tem como julgar porque minha vó também sofreu muito. Eu até entendo mais isso agora, o fato dela que ela vivia mais com os patrões do que com a própria família”.

O pai no entender de Djamila tinha uma família mais estruturada apesar de também ter perdido o pai aos quatorze anos. Sua avó paterna era funcionária pública embora antes também tivesse trabalhado como empregada doméstica. O avô paterno trabalhava na PETROBRÁS e, a partir de contatos com alguns padres conhecidos, conseguiu bolsa para que os filhos estudassem em colégio particular, concluindo o ensino médio. Dentre as tias por parte de pai, uma é advogada e outra chegou a fazer faculdade, mas não concluiu por ter se tornado mãe.

Nossa entrevistada tem dois irmãos. A mais velha que a exemplo da mãe seguiu a carreira de modelo, interrompendo neste período os estudos, concluiu o ensino médio recentemente. O irmão dedicou-se a carreira de jogador de basquete nos Estados Unidos, onde concluiu o ensino médio, mas está com problemas para reconhecer o diploma no Brasil. Atualmente ele joga em um time no estado de São Paulo. Djamila acredita que não havia grande incentivo por parte dos pais para que ela e os irmãos estudassem. Ela se preocupa com a situação do irmão porque a carreira de atleta não costuma ser longa.

Ao analisar a participação de sua família na opção por seguir estudando, acredita que houve algum incentivo por parte de seu pai, meio que por obrigação ou por reflexo ao observar o modo como sua colega de trabalho se colocava perante aos estudos do filho. “O guri tinha a mesma idade que eu e estava no mesmo colégio. Ele também conseguiu entrar na faculdade. Acho que foi isso, a colega empurrando ele a me incentivar”.

Ela relata que do jardim de infância até a oitava série estudou na Restinga, bairro com grande população de origem humilde e, em grande parte, deslocada de áreas que durante o final dos anos 1960 passaram por um processo de especulação imobiliária. A escola Padre Reus, onde cursou o ensino médio, está localizada na zona sul de Porto Alegre. Segundo Djamila, os professores do ensino médio eram totalmente diferentes dos anteriores. “Eles incentivavam que seguissemos estudando. Eu tenho uma amiga, que seguiu estudando na Restinga, onde para tu teres ideia, a festa de formatura da escola dela foi na noite anterior ao concurso vestibular. Olha o incentivo da escola para que o pessoal fizesse o concurso”.

Sobre a socialização no ensino superior

Djamila relata ter sentido uma grande diferença ao ingressar no ensino superior em termos de socialização. No ensino médio diz que não tinha dificuldade para fazer amizades, “aqui é totalmente difícil. Era difícil eu me sentir confortável no grupo, ter amigos, fazer aquela panelinha. Inclusive teve um grupo (de trabalho de aula) do qual eu tive que sair no segundo semestre por me sentir muito desconfortável porque as meninas ‘patricinhas’ não me davam bola, não escutavam minhas ideias. Me ignoravam. Eu resolvi fazer o trabalho sozinha, falei com o professor e fiz. Eu nem achava que isso era racismo, me senti excluída, rejeitada. Achei que era porque eu tirava as menores notas”.

Ela relata que apesar de ter gostado do primeiro semestre, não tinha nenhuma amizade concreta, ficando sozinha nos intervalos ou com os meninos porque eram mais receptivos. Achava difícil estabelecer contato com as meninas. “Uma ou outra era legal, mas aí a que era legal andava com uma que não era legal. Numa ocasião estávamos as três e a menina que não era legal comentou ‘como é difícil fazer um grupo aqui na UFRGS’ como se não houvesse possibilidade de nós sermos um grupo. Me senti desconfortável, senti que ela não gostava de mim. Não sei dizer por que.”

Se sentiu muito sozinha durante os três primeiros semestres até a chegada de outra estudante negra, que logo se tornou sua amiga, compartilhando as vivências da academia. “Depois de muito tempo a gente conversou sobre isso (esse isolamento, sensação de solidão) e descobrimos que as duas sentíamos a mesma coisa. Agora não me sinto assim porque sei lidar com isso. Não estou nem aí. Se tiver que fazer trabalho em grupo, faço tranquilamente, mas não dou mais bola pra eles (os colegas)”.

Questionada se relacionava esse isolamento com preconceito, Djamilia diz não poder afirmar se houve racismo ou não, mas garante que não se sentia bem quando entrou na universidade. “Eu me sentia solitária. Eu sentia as coisas mais difíceis. Não pensei na época em julgar como racismo, mas hoje penso que foi. Por exemplo, na semana do trote eu vi uma movimentação e perguntei do que se tratava aos meus colegas. Eles nem sabiam que eu era caloura também, que eu existia. Eu tive que me colar nos meus colegas para participar do trote”.

Com relação aos professores, descreve que apesar de bons eles poderiam ser mais sensíveis à situação dos estudantes de origem popular e cotistas como ela. “Não digo tratar como coitadinha, mas entender a origem da pessoa. Não é como os demais colegas que vem de escola particular. Acho que podiam, ao ver as dificuldades, conversar comigo e orientar como melhorar. Nunca pararam para conversar. Acho que pensavam que eu ia mal porque não estudava”.

Sobre estratégias de estudo

Com relação aos estudos, pondera que teve que aprender as manobras de como estudar para a área de Exatas, o que muitas vezes para ela era simplesmente decorar. “Infelizmente. Tem muita fórmula, muito cálculo interessante, mas que tu nem sabes para o que serve. Daí acaba se tornando decoreba”.

Revela que quando iniciou Engenharia de Produção se sentia muito confiante, mas logo esse sentimento desapareceu tendo em vista as dificuldades enfrentadas. Ela relata que o ingresso de sua amiga e o trabalho como bolsista na universidade foram momentos de recuperação de confiança e auto estima.

A experiência como bolsista a fez perceber que podia conciliar o trabalho desenvolvido e o curso sem perda de rendimento nos estudos. “Daí eu vi que não era tão burra, que eu era inteligente, conseguia fazer os projetos, respondia bem às atividades da bolsa. Fui adquirindo confiança em mim. As coisas passaram a melhorar, eu ia bem na bolsa e no curso”.

Motivações e contribuições para permanecer no curso

No quarto semestre, Djamilia relata que pensou em trocar para o curso de Arquitetura, mas recuou em função do tempo já investido na Engenharia e também por demorar a tomar a decisão. Neste sentido, ela reflete que sentia que não contava com muito incentivo por parte de sua família, talvez por falta de compreensão da parte deles em relação ao funcionamento da academia e as dificuldades enfrentadas. “Eles não entendiam como eu rodava se estudava tanto. Achavam que era exagero, já que eu não ajudava em casa por estar sempre estudando”.

Também nesse período, ela refere a inserção no movimento negro, a partir da participação nas ações do Coletivo Negração, como fator importante na sua permanência na universidade.

“Descobri o movimento pelas redes sociais e fui num evento por um motivo fútil, tinha um carinho muito bonito que participaria. Era um evento do Coletivo Negração. Apesar de ser negra, eu achava aquilo tudo muito distante de mim, tão revolucionário. Eu era ignorante sobre isso. Aí nessa investigação de paquera, comecei a buscar ele nas redes sociais e por tabela tomar conhecimento dos eventos do Negração, as rodas de conversa de alunos cotistas. Um dia fui numa reunião e gostei muito independente dele estar ou não. Assim, eu comecei a me interessar mais pela temática negra. Isso foi lá por 2014. Eu tinha uma leve visão sobre negritude, mas foi mesmo a partir daí que comecei a investigar mais, achava bacana essa coisa de negros se articularem e se interessarem uns pelos outros. Isso me motivou a permanecer na faculdade”.

Foi no coletivo de estudantes negros que ela ampliou seu círculo de amizades na universidade. “Amigos inclusive de frequentar minha casa, a grande maioria pessoas das Humanas e do movimento porque no meu curso não fiz amizades assim”.

Sobre as condições materiais para permanência, Djamila fez uso do RU e foi bolsista e vê nisto uma forma de economia de recursos e de complementação de renda respectivamente por que sua família lhe dava suporte para se manter. Seu grande desafio era como conseguir melhorar o rendimento nos estudos.

Percepções sobre a formação recebida

Ao ser questionada se o curso lhe proporcionou uma formação profissional e cidadã, Djamila diz acreditar que em termos técnicos sim, mas numa perspectiva social sua formação se deu a partir das relações estabelecidas em outros espaços do ambiente acadêmico, em especial, no Coletivo Negração. Em termos de representatividade, relata a presença de apenas um professor negro no curso que dava duas disciplinas eletivas.

Acredita que a trajetória acadêmica deveria permitir e estimular uma conscientização crítica e uma atuação mais politizada em torno das questões sociais por parte dos estudantes, mas que de modo geral, não viu isso acontecer no seu curso. “Eu noto que meus colegas de curso, na grande maioria, defendem as ideologias da direita. Tenho até alguns colegas que simpatizam com o Bolsonaro. Eles vivem na bolha deles de riquinhos, que o pessoal tem que se esforçar (meritocracia), que bolsa família é só pra sustentar pobre. É bem esse mundinho mesmo. Eu lembro de apenas um professor que falou em sala de aula que os alunos deveriam se interessar pelo o que acontece, pela política, mas, no geral, toda o curso é de direita”.

O debate racial e a questão da mulher negra

Djamila observa que sempre enxergou o racismo na sociedade, mas foi a partir da participação no Coletivo Negração e das discussões propostas que se sentiu com mais propriedade e também mais à vontade para formular um discurso próprio e debater o tema com família e amigos.

Relata que é na família que vê a necessidade de medir as palavras para abordar o assunto para não ser classificada como radical nem provocar desgastes, mas vê avanços na possibilidade desse diálogo. “Embora eles até digam que estou sendo racista – infelizmente já me disseram isso – eles também estão enxergando. Inclusive quando eles veem um caso de racismo, me chamam, como coisa que eu vou fazer alguma coisa. (risos)”.

Ela recorda um diálogo com sua mãe sobre a relação da avó com seus patrões, uma relação moldada pela subserviência e dedicação cega a pessoas que, segundo Djamila, não tinham nenhum respeito por ela. “Eles eram muito ricos e quando faziam churrasco e sobrava carne, essa era para os cachorros. Minha vó separava a parte boa da carne dos cachorros para levar para casa. O meu questionamento é se ela era tão boa para aquela família porque eles não davam uma parte da carne para ela. Passava o natal e feriados longe da própria família para servir a eles. Minha mãe vem com o discurso que ‘aquele tempo era outro’, ‘assim que era, era normal’, ‘pensa que eles iam pensar na vida da tua avó? Isso era o normal’. Mas eles não tinham humanidade? Não interessa qual tempo. Isso é uma questão de humanidade. Esse achar normal

da minha mãe é (um reflexo do) racismo também. Essa família passou por um período de dificuldade financeira e a minha vó ajudava eles comprando comida. Porque ela podia ter humanidade e eles não? Resposta da minha mãe ‘tu sabe como é que é nego né. Nego se ajuda. Isso vem da escravidão. Nego sempre se ajudou, sempre teve pouco’. Então, graças a deus que eu sou negra! Eles não entendem minha indignação. Até hoje minha mãe acha isso natural”.

Nossa entrevistada diz que o debate sobre a mulher negra ainda não lhe é definido. Não se considera feminista e atribui isso à história do feminismo que pautou a luta da mulher branca desconsiderando as mulheres negras. Procura ler e entender sobre o tema racial, “mas ainda não elaborei uma ideologia sobre a temática da mulher. Não fiz uma reflexão mais profunda sobre isso”.

Embora faça essa afirmação, Djamila finaliza nossa entrevista com questionamentos diretamente relacionados a desigualdade sofrida pela mulher negra no mercado de trabalho ao descrever uma situação por ela vivida em seu local de trabalho “(...) vejo isso no trabalho. Eu tenho medo de estar exagerando uma situação. Por exemplo, lá onde trabalho tinha um cargo de engenheiro de produção (estudante) que ficou vago. Naturalmente, eu por ser a outra engenharia de produção disponível, deveria assumir este cargo, mas contrataram uma outra menina, branca, para esta função. Eu questiono por que não me convocaram se eu já estava lá e assumindo as tarefas dele. Porque não me contrataram para ser a engenheira de produção, mesmo que analista? Eu associo isso ao racismo. Eu sei que eles valorizam primeiramente os homens, depois as mulheres brancas e por último os negros. Vejo esta grande divisão, onde a mulher negra está lá embaixo. Acho que é aí (mundo do trabalho) que tenho enfrentado mais o que significa ser mulher negra”.