

O Ensino Superior como espaço de rompimento “dos silêncios dos lares e escolares”: o processo de construção de identidade e pertencimento de estudantes pardos

Tatiane Martins Moacir de Almeida
Tatiane Cosentino Rodrigues

Tatiane Martins Moacir de Almeida

Universidade Federal de São Carlos,
UFSCar, SP, Brasil

E-mail: tatianemm.al@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-1520-9141>

Tatiane Cosentino Rodrigues

Universidade Federal de São Carlos,
UFSCar, SP, Brasil

E-mail: tatiane.rodrigues@ufscar.br

 <https://orcid.org/0000-0002-4402-2805>

Resumo

Este artigo é resultado de projetos de pesquisa que temos desenvolvido e que focalizam o processo de implementação de políticas de ação afirmativa no Ensino Superior com atenção às mudanças de cultura organizacional e epistemológicas, essenciais para que as políticas de ação afirmativa não se limitem ao acesso de estudantes anteriormente excluídos ou com desiguais oportunidades e possibilidades de ingressar nesse nível de ensino. Neste artigo, analisamos os processos de construção de identidade e pertencimento étnico-racial de pessoas pardas, oriundas de famílias interraciais, que atualmente são discentes do Ensino Superior, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Para esse diálogo, buscamos referenciais nos campos da sociologia, psicologia e educação (Carneiro, 2003; Devulsky, 2021; Fanon, 2008; Gomes, 2003, 2018; Gonzalez, 1984; Guimarães, 2003, 2009; Hall, 2006, 2008; Munanga 1999; Schucman, 2014, 2018). As entrevistas com estudantes autodeclarados pardos possibilitaram compreender os dilemas vivenciados na construção de um pertencimento étnico-racial definido em parte pelas características fenotípicas, pela pigmentação da pele e cabelos, mas também por um pacto de silêncio que se rompe no Ensino Superior. As falas demonstram que a universidade impacta na construção da identidade e do pertencimento étnico-racial, rompendo com ciclos de silenciamento operacionalizados nas experiências familiares e escolares anteriores ao Ensino Superior. Mesmo com os limites impostos pela amostra, localizada em um único *campus* de uma universidade, os dados construídos nesta pesquisa sinalizam para a importância de fortalecermos no Ensino Superior o acesso a espaços formativos sobre relações étnico-raciais, identidade e pertencimento étnico-racial.

Palavras-chave: Ações Afirmativas. Identidade e pertencimento. Famílias inter-raciais.

Recebido em: 14/03/2023

Aprovado em: 28/11/2023



Abstract

Higher Education as a space to break “the silences of home and school”: the process of identity construction and belonging of brown students

This article is the result of research projects we have been developing that focus on the process of implementing affirmative action policies in Higher Education with attention to changes in organizational and epistemological culture, essential so that affirmative action policies are not limited to the access of students previously excluded or with unequal opportunities and possibilities of entering this level of education. In this article, we analyze the processes of identity construction and ethno-racial belonging of people of mixed race, from interracial families, who are currently students in Higher Education at the Federal University of São Carlos (UFSCar). For this dialogue, we require references in the fields of sociology, psychology and education (Carneiro, 2003; Devulsky, 2021; Fanon, 2008; Gomes, 2003, 2018; Gonzalez, 1984; Guimarães, 2003, 2009; Hall, 2006, 2008; Munanga 1999; Schucman, 2014, 2018). The interviews with self-declared brown students allowed us to understand the dilemmas experienced in the construction of an ethnic-racial belonging defined in part by phenotypic characteristics, by the pigmentation of skin and hair, but also by a pact of silence that is broken in Higher Education. The speeches demonstrate that the university impacts the construction of identity and ethno-racial belonging, breaking the cycles of silencing operationalized in family and school experiences prior to higher education. Even with the limits imposed by the sample, located in a single campus of a university, the data constructed in this research signals the importance of strengthening in Higher Education the access to formative spaces on ethnic-racial relations, identity, and ethnic-racial belonging.

Keywords:

Affirmative Actions. Identity and belonging. Interracial families.

Resumen

La educación superior como espacio para romper “los silencios del hogar y la escuela”: el proceso de construcción de identidad y pertenencia de los estudiantes mestizos

Este artículo es el resultado de proyectos de investigación que hemos desarrollado centrados en el proceso de implementación de políticas de acción afirmativa en la Educación Superior con atención a los cambios en la cultura organizacional y epistemológica, esenciales para que las políticas de acción afirmativa no se limiten al acceso de estudiantes anteriormente excluidos o con oportunidades y posibilidades desiguales de ingresar a este nivel de enseñanza. En este artículo, analizamos los procesos de construcción de identidad y pertenencia étnico-racial de personas mestizas, provenientes de familias interraciales, que actualmente son estudiantes de Educación Superior en la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar). Para este diálogo se utilizan referencias en el campo de la sociología, la psicología y la educación (Carneiro, 2003; Devulsky, 2021; Fanon, 2008; Gomes, 2003, 2018; Gonzalez, 1984; Guimarães, 2003, 2009; Hall, 2006, 2008; Munanga 1999; Schucman, 2014, 2018). Las entrevistas con estudiantes autodeclarados mestizos permitieron comprender los dilemas vividos en la construcción de una pertenencia étnico-racial definida en parte por características fenotípicas, por la pigmentación de la piel y del cabello, pero también por un pacto de silencio que se rompe en la Enseñanza Superior. Los discursos demuestran que la universidad impacta en la construcción de la identidad y pertenencia étnico-racial, rompiendo los ciclos de silenciamiento operacionalizados en las experiencias familiares y escolares previas a la Educación Superior. Aún con los límites impuestos por la muestra, localizada en un único campus de una universidad, los datos construidos en esta investigación señalan la importancia de fortalecer en la Educación Superior el acceso a espacios formativos sobre relaciones étnico-raciales, identidad y pertenencia étnico-racial.

Palabras clave:

Acción afirmativa. Identidad y pertenencia. Familias interraciales.

Introdução

O título sugerido para este artigo indica um diálogo com o livro de Eliane Cavallero (2004) intitulado *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil*, no qual a autora aborda a existência de inúmeras situações de discriminação racial nos primeiros anos de escolarização. Neste trabalho, nosso intuito é reunir dados de uma pesquisa de mestrado que objetivou analisar os processos de construção da identidade e pertencimento étnico-racial de pessoas pardas, oriundas de famílias inter-raciais¹, que atualmente são discentes do Ensino Superior, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Nossa proposta parte da observação de estudos sobre as políticas de ações afirmativas e processos de democratização do acesso ao Ensino Superior no Brasil que têm se dedicado principalmente à análise do perfil dos estudantes nas dimensões econômica, de gênero, de desempenho, étnico-racial e de área de ingresso. Não obstante, como apontam Silva e Leão (2012), os estudos sobre as identidades pardas são escassos, de tal modo que “a multiplicidade de significados que a identidade parda pode ter ainda precisa ser explorada” (Silva; Leão, 2012, p. 131).

Em geral, os alunos pardos oriundos de famílias inter-raciais constroem suas identidades e pertencimentos étnico-raciais nas relações, ou seja, a pessoa filha de um casal inter-racial experiencia diferentes processos de negociação e vivência em torno da questão racial. O lugar da ambiguidade racial, para tais pessoas, caracteriza a sua constituição enquanto sujeitos, tendo como elemento central o fenótipo que molda e orienta a atitude como o indivíduo é tratado nos espaços sociais, numa lógica racial subalternizante que constitui as hierarquias raciais na sociedade brasileira. Carregando as marcas da colonização e do processo de escravização, é possível identificar que pardos e pretos (negros) “possuem indicadores socioeconômicos muito parecidos e sistematicamente inferiores aos dos brancos”, além de não constituírem um grupo uniforme, no que diz respeito à percepção e à construção de identidades e pertencimentos étnico- raciais (Silva; Leão, 2012, p. 123).

Em referência aos efeitos dos processos de colonização, Fanon (2008), em *Pele negra, máscaras brancas*, apontou a centralidade do fenótipo como elemento de caracterização entre colonizados e colonos. Nessa perspectiva, portar determinados corpos no campo social impacta os modos de constituição enquanto sujeito. Ou seja, determinados caracteres fenotípicos promovem certas experiências a respeito de como a pessoa se vê e de como é vista nos espaços sociais. Isso pode ser visualizado na universidade, tendo em vista que a identidade e o pertencimento étnico-racial dos estudantes são questionados interna e externamente. Assim, cabe analisar em que medida a hierarquia racial e a lógica de unicidade cultural e racial, ambas ainda presentes em certa linguagem acadêmica e simbolicamente ocupando os mesmos

¹ Consideramos como família inter-racial aquela constituída por um(a) cônjuge autodeclarado(a) negro(a) e o(a) outro branco(a).

espaços, atuam na forma como brancos, pretos e pardos se constituem na ambiguidade entre o ser branco e o ser negro (Daflon, 2014; Santos, 2020).

Os estudos sobre as políticas de ações afirmativas no Brasil

Embora as políticas de Ações Afirmativas no Ensino Superior sejam uma realidade há quase vinte anos, o tema continua provocando divergências de opiniões. Desde as primeiras iniciativas de implementação, em meados de 2003, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade de Brasília (UnB), diversos estudos foram produzidos (Silva, 2019). De acordo com Jesus *et al.* (2019), a ampla maioria das discussões versou sobre a constitucionalidade e pertinência dessas políticas, desempenho acadêmico, impacto nas instituições e permanência econômica dos estudantes.

A Lei nº 12.711/2012², que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, entre outras providências, representou um marco histórico no processo de democratização do Ensino Superior no Brasil. Os debates que se desdobraram durante a elaboração da lei evidenciaram uma disputa em torno da função social da universidade pública brasileira em seu caráter de formação de quadros políticos e de agentes de transformação social. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), ter Ensino Superior pode triplicar a renda (Almeida, 2018). Entre os 36 países que compõem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil é o que possui o maior índice de retorno salarial para pessoas que concluíram o Ensino Superior (Loschi, 2018). Desse modo, o Estado brasileiro, ao estabelecer um compromisso de inclusão de estudantes negros oriundos de escolas públicas, permitiu a projeção do estabelecimento de condições para que toda a sociedade brasileira possa se desenvolver de maneira igualitária.

Entretanto, nota-se que ainda são escassos os estudos voltados a abordar os ingressantes que se autodeclararam pardos e o modo como negociam e vivenciam os processos de racialização enquanto pardos (Schucman, 2018). É nessa lacuna que esta pesquisa se insere, nos difíceis, porém urgentes, questionamentos acerca da constituição do pertencimento e da identidade étnico-racial. Será nesse espaço de negociação entre o que se muda ou se reafirma que se pretende captar esse pertencimento por meio dos

² A lei reserva 50% das matrículas por curso e turno nas universidades e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos que cursaram integralmente o Ensino Médio público, em cursos regulares ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA). As demais vagas permanecem disponíveis para a ampla concorrência. As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) foram subdivididas — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita* e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será considerado percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do IBGE.

diálogos e reflexões ao longo do percurso e dos conhecimentos teóricos ou por meio da convivência com diferentes coletivos de estudantes ou grupos de pesquisa e extensão.

As políticas de ações afirmativas da UFSCar

Uma década antes da legislação nacional que hoje rege as universidades federais, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFSCar, documento que dispõe da participação democrática de toda a comunidade universitária, apresentava, no ano de 2002, as primeiras medidas de ação afirmativa. Sua aprovação, ocorrida em 2004, orientou a implantação de diversas mudanças na estrutura da UFSCar, inclusive o reconhecimento da necessidade de uma Política de Ações Afirmativas (PAA). Em 2005, foi organizada uma comissão interna para conduzir o processo de formulação de proposta para uma PAA que garantisse o ingresso no Ensino Superior público de candidatos pertencentes aos estratos pobres da sociedade, com especial atenção às pessoas negras e populações indígenas (UFSCar, 2017).

Após longo e intenso debate, foi aprovada a Portaria GR nº 695 de 6 de junho de 2007, que dispõe sobre a implementação da reserva de vagas para acesso aos cursos de graduação da UFSCar no Programa de Ações Afirmativas, tendo efeito legal para os ingressantes a partir de 2008. Poderiam optar pela reserva de vagas os candidatos que houvessem cursado integralmente o Ensino Médio em instituições públicas, municipais, estaduais ou federais, além dos negros e indígenas (UFSCar, 2007). Cabe ressaltar que para garantir a permanência de estudantes de famílias de baixa renda – principalmente nos primeiros anos de implementação do PAA – políticas de assistência estudantil, como bolsas, moradia e alimentação, foram custeadas mediante recursos próprios da administração da UFSCar, visto que o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) só foi constituído em 2010, por meio do Decreto nº. 7.234, de 19 de julho (Brasil, 2010). Da mesma maneira, diferentes ações foram desenvolvidas com o propósito de apoiar e acolher esses estudantes, a fim de possibilitar a permanência e conclusão de seus estudos.

A aprovação da Lei nº 12.711, em 29 de agosto de 2012, que instituiu a reserva de vagas como política nacional, estendendo-se a todas as universidades federais do Brasil, levou a UFSCar a realizar adequações em sua política interna, por exemplo, a inclusão do fator renda familiar bruta mensal do candidato. O critério raça/cor já havia sido adotado dentro da reserva para estudantes de escolas públicas. Em decorrência da Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016, a UFSCar passou a ter cinco modalidades ou grupos de ingresso via Sistema de Seleção Unificada (Sisu) contemplados com um percentual de 50% das vagas reservadas de cada curso (Brasil, 2016).

Em síntese, muito se conquistou desde a implantação do PAA, mas ainda há lacunas a serem preenchidas nos âmbitos da pesquisa e do aprimoramento da política pública para que se alcance o objetivo

que levou à sua elaboração. Há que se destacar que essas medidas são reivindicações históricas dos movimentos sociais e dos movimentos ligados à consolidação de uma educação pública gratuita que garanta formação adequada para toda a população brasileira.

Famílias inter-raciais e o debate sobre identidade e pertencimento étnico-racial

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), realizada pelo IBGE (2019), reúne indicadores que possibilitam compreender aspectos sociais e demográficos do país, quando expõe, por exemplo, que “a população branca, em 2018, representava 43,1% da população residente, ao passo que a população preta era de 9,3% e pardos correspondiam a 46,5%” (IBGE, 2019, p. 8). Em 2012, ano de implementação da Lei nº 12.711, “as pessoas declaradas brancas totalizavam 46,6%, enquanto 45,3% eram pardas, e 7,4%, pretas” (IBGE, 2019, p. 8). Por meio da análise desses dados, pode-se inferir que, no que tange à autodeclaração, houve mudanças quanto ao contingente de pessoas que se identificam como pretas e pardas. Embora a questão racial seja a base de formação do Brasil, esses números permitem inferir que os debates em torno da adoção de políticas de ação afirmativa levaram a modificações sobre o pertencimento étnico-racial. Acreditamos que seja importante o diálogo em torno daqueles que se autodeclaram pardos, pois, como destacam Silva e Leão (2012), as desigualdades socioeconômicas entre os diversos grupos raciais indicam que o pertencimento étnico-racial continua sendo fundamental para compreender as discrepâncias sociais existentes em nosso país. As autoras denominam como “sociabilidade fluida” os casamentos inter-raciais e a pouca segregação existente no Brasil que nos dão a falsa sensação de democracia racial (Silva; Leão, 2012, p. 117).

Nos estudos sobre famílias inter-raciais, observa-se uma tendência dominante de se estudar “a socialização racial que atravessa as famílias ao invés de olhar para dentro delas” (Hordge-Freeman, 2018, p. 17). Da mesma forma, Schucman, Mandelbaum e Fachim (2017, p. 440) indicam que “são raros os estudos que relacionam dinâmicas familiares raciais, bem como incipientes os trabalhos que falam de vínculos afetivos e a relação com os processos de racialização no país”. Cabe salientar que tais pesquisas concentram-se na área da psicologia social, com ainda pouca interlocução com pesquisas na área da educação. No que tange ao ambiente universitário, várias estratégias impactam a formação do pertencimento étnico-racial. Marques (2018) apontou que estudantes negros podem resignificar sua identidade e pertencimento étnico-racial por meio de participações em grupos de pesquisas, eventos e espaços de debates.

Ao falarmos de identidade, é necessário salientar que tal conceito no decorrer das décadas foi se transformando e passou a ser demasiado complexo. Stuart Hall (2006) ressalta que mudanças estruturais na sociedade alteraram fortemente o modo como as pessoas lidam com questões de classe, gênero,

sexualidade, etnia e raça, e conseqüentemente alteraram a maneira como os indivíduos se percebem socialmente. O autor pontua ainda que as identidades vão assumindo diferentes características ao longo da vida, não sendo uma única, mas sendo mutável conforme as socializações às quais a pessoa está exposta. Em determinado momento, tal identidade pode sofrer mudanças, à medida que a pessoa passa a fazer questionamentos que a levam a indagar-se sobre o seu pertencimento, algo que pode levá-la a não se reconhecer em um determinado grupo e a não compreender qual o seu lugar na sociedade e na família. Hall (2006) apresenta a identidade como sendo definida historicamente e não como uma característica biológica, existindo em uma única pessoa identidades diferentes e contraditórias, “construídas ao longo de discursos, práticas e posições” (Hall 2008, p. 108).

Da mesma maneira que identidade é tida como um conceito histórico e construído ao longo do tempo, das experiências e das relações, o conceito de raça abordado nesta pesquisa também é entendido segundo um viés social, ou seja, uma construção social baseada em fenótipos e experiências que mantêm desigualdades e influenciam a vida de muitas pessoas (Guimarães, 2003). Como afirma o referido autor, “cor não é uma categoria objetiva, cor é uma categoria racial, pois quando se classificam as pessoas como negros, mulatos ou pardos é a ideia de raça que orienta essa forma de classificação” (Guimarães, 2003, p. 103-104). Portanto, raça e cor são entendidas nesta pesquisa como conceitos sociológicos que estabelecem e explicam determinadas características, experiências e indicadores da sociedade brasileira. É importante considerar o termo como moldura de ação política que leva à conscientização e compreensão das lutas raciais, buscando cada vez mais colocar em evidência as temáticas ligadas às relações étnico-raciais.

Munanga (1999) enfatiza que no Brasil a classificação racial ocorre de forma cromática, baseada na cor e nos fenótipos, e não na origem, de tal forma que, dependendo do grau de miscigenação, o indivíduo pode autodeclarar-se como pertencente à categoria branca, salvo exceções, nas quais, por escolha política e posicionamento ideológico, o sujeito se autoafirma negro. Assim, na construção do sistema racial brasileiro, “o mestiço é visto como ponte transcendente” (Munanga, 1999, p. 119), tendo privilégios por sua aproximação fenotípica ao grupo branco. De tal ideário surge o mito da democracia racial, de que somos um povo misturado e somos todos um, sem preconceitos e nem discriminação, uma nação vivendo em plena harmonia.

Metodologia

O presente trabalho tem como referência a metodologia qualitativa, abordando diferentes conhecimentos, estratégias de investigação e métodos de coleta, análise e interpretação de dados. Segundo Creswell (2010, p. 26), trata-se de uma abordagem que permite “explorar e [...] entender o significado que

os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”. Como estratégia de investigação, também adotamos o estudo de caso, explorando profundamente “[...] um processo ou um, ou mais indivíduos” a partir de coleta de dados e de entrevistas semiestruturadas (Creswell, 2010, p. 38).

A pesquisa foi desenvolvida em quatro fases: 1) Apresentação da trajetória histórica da política de ação afirmativa da UFSCar; 2) Constituição do campo de pesquisa sobre ações afirmativas, identidade, pertencimento étnico-racial e famílias inter-raciais nas seguintes bases de dados: SciELO, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e base internacional (busca realizada por meio do Serviço Comum de Documentação da Université Paris Nanterre³); 3) Realização de entrevistas por meio de amostras aleatórias com cinco pessoas, buscando contemplar ao menos uma pessoa de cada Centro Acadêmico⁴ (Exatas e Tecnologia, Humanas, e Biológicas); 4) Análise dos dados e resultados, buscando articular identidade e pertencimento étnico-racial às discussões sobre a implementação e avaliação das políticas de ação afirmativa, acesso e permanência no Ensino Superior e, por último, aos estudos sobre famílias inter-raciais.

Resultados e análise

As entrevistas foram realizadas entre agosto e outubro de 2020, no mesmo período de agravamento da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, popularmente conhecido como covid-19 ou novo coronavírus. Por esse motivo, a solução encontrada para a continuidade da pesquisa foi a aplicação do questionário e a realização das entrevistas de forma remota.

Para os objetivos descritos foram convidados a participar todos os discentes da graduação que responderam ao questionário e se autodeclararam pardos de famílias inter-raciais. Os alunos excluídos da análise foram os que se autodeclararam brancos, pretos ou indígenas, não pertencentes a famílias inter-raciais e que já concluíram a graduação. Através de tal condicionantes, foram realizadas cinco entrevistas. O Quadro 1 apresenta informações a respeito dos participantes. Salientamos que, a fim de garantir o anonimato das/os entrevistadas/os, utilizaremos nomes fictícios inspirados no livro *Com qual penteado eu vou?*, de autoria de Kiusam de Oliveira (2021), com ilustrações de Rodrigo Andrade.

³ Trabalho desenvolvido no âmbito do acordo de cooperação entre a Universidade Federal de São Carlos e a Université Paris Nanterre, assinado em 2020 durante a implementação do Programa Abdias Nascimento (MEC/Capes).

⁴ A UFSCar possui quatro *campi*: São Carlos, Sorocaba, Araras e Lagoa do Sino. É composta por 48 departamentos acadêmicos, divididos em centros acadêmicos conforme a área de estudo – São Carlos abriga três centros acadêmicos: o Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia (CCET), o Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) e o Centro de Ciências Biológicas (CCBS).

Quadro 1: Participantes da entrevista

Nome	Significado e origem do nome	Sexo	Idade	Centro acadêmico e curso	Modalidade de acesso	Autodeclaração de raça/cor
<i>Kwame</i>	Nascido no sábado em Akan/Gana	Masculino	36	CCET Estatística	Grupo 3	Preto
<i>Monifa</i>	Eu tenho sorte em Iorubá/Nigéria	Feminino	21	CCBS Terapia Ocupacional	Grupo 5	Parda
<i>Aisha</i>	Ela é vida em Suaíli/África Oriental	Feminino	29	CECH Pedagogia	Grupo 3	Parda
<i>Jafari</i>	Digno em Suaíli/África Oriental	Masculino	24	CCET Engenharia Civil	Grupo 1	Pardo
<i>Amara</i>	Misericórdia em Igbo/Nigéria	Feminino	21	CECH Pedagogia	Grupo 1	Parda

Fonte: Dados da pesquisa.

Buscou-se articular a análise das entrevistas ao levantamento bibliográfico e ao referencial teórico. Por questões metodológicas, as falas foram divididas em categorias com as seguintes dimensões: fenótipo; hipersexualização e relações de gênero; racismo e suas consequências; violência policial; universidade, ações afirmativas e seus impactos; relações familiares; identidade e pertencimento étnico-racial.

Em síntese, a categoria fenótipo registra as primeiras experiências relacionadas à raça em ambiente escolar, intimamente relacionadas às características físicas e ao sentimento de pertença. Nilma Gomes (2002) aponta que a escolarização é uma importante etapa da construção da identidade e, infelizmente, tende a reforçar estereótipos e representações negativas sobre o corpo e a cultura negra. A fala a seguir exemplifica essa situação.

Na minha sala, todo mundo tinha o cabelo cacheado, e quando eu fui para outra escola já tinha as meninas loiras ou aquelas que começavam a alisar o cabelo, aí tinha aquele questionamento “por que você não alisa o seu cabelo?”. (Aisha).

As entrevistas com as três mulheres participantes da pesquisa também evidenciam que os ritos com os cabelos se iniciam antes mesmo das idas ao salão de cabeleireiro e dos usos de produtos químicos. São rituais instituídos geralmente pelas mães para que os cabelos sejam “domados” e que tenham um aspecto de arrumados, seguindo os padrões estabelecidos por uma sociedade racista. As mães, em seus atos de amor, reproduzem, muitas vezes, as práticas às quais foram submetidas quando crianças e adolescentes, em uma tentativa de proteger suas filhas de situações de preconceito e racismo.

É que a minha mãe, ela amarrava meu cabelo muito forte para ir pra escola, aí ela estendia minha raiz pra ficar impecável, porque a gente tinha que ir linda pra escola [...] Sempre tive complexo com meu cabelo. Eu ainda tenho um pouquinho. Mas eu sempre tive, minha adolescência toda, foi difícil aceitar ele desse jeito assim, sabe? Ele do jeito que ele é foi bem complexo. (Amara).

Dessa forma, bell hooks (2005) aponta que, em meados dos anos 1960, os penteados afros tornaram-se símbolos da resistência ao racismo, sendo associados a militâncias contra as opressões impostas pelo capitalismo branco. Logo depois, as indústrias começaram a visualizar um mercado atrativo e lucrativo de produtos específicos para cabelos afros e tratamentos capilares (hooks, 2005). Hoje vemos um movimento de transição capilar e muitos produtos específicos para diferentes curvaturas do fio de cabelo.

Nesse sentido, Nilma Gomes (2003) nos mostra que algumas mulheres desejam o cabelo natural e o fazem por razões políticas e por julgarem que dessa forma expressam sua negritude, enquanto outros grupos defendem o uso das tranças, por considerarem que tal penteado aproxima homens e mulheres das raízes africanas. Há aquelas/aqueles que optam pelo cabelo alisado, por acreditarem que dessa forma estarão mais próximas(os) do padrão estético imposto socialmente. Nilma Gomes (2003) adverte sobre o “patrulhamento ideológico”, pois “esse tipo de cerceamento da liberdade da expressão estética e corporal do negro, sobretudo da mulher negra, demonstra que continuamos mergulhados nas malhas do racismo e do preconceito racial” (Gomes, 2003, p. 177).

A esse respeito, Monifa pontua: “Quando eu coloquei trança, de repente eu fiquei muito mais negra do que sem trança. Tipo, as características que vão ficando na gente e vai tornando a gente mais preto para o movimento aceitar mais.”

Nilma Gomes (2003) ressalta, ainda, a importância da desconstrução de estereótipos na formação das identidades étnico-raciais e salienta a importância da simbologia contida na manipulação e penteados de cabelos negros e na importância de considerar diferentes espaços nesse processo, desde a sala de aula até os salões de beleza étnicos. As três mulheres entrevistadas abordam em suas falas essa relação com o cabelo. Aisha relata que a relação com o cabelo passou a mudar quando ela passou a estudar em uma escola distante de sua residência, onde o contato com alunas e alunos de outros bairros e de diferentes estéticas era mais evidente.

A categoria “hipersexualização e relações de gênero”, que centraliza a dimensão do corpo, foi novamente acionada pelas participantes mulheres. A hipersexualização do corpo da mulher negra possui desdobramentos desde a colonização. Oliveira (2016, p. 5) salienta que as marcas da lógica escravagista, que deu início à visão do corpo feminino negro como produto sexual, “foram carregadas ao longo de todo o processo histórico brasileiro, criando relações de poder e discursos que têm potencial para transformar o corpo negro em espaço violável, explorável e dominável”. Ainda nesse sentido, Lélia Gonzalez (1984) traz o conceito de “neurose cultural brasileira” através do qual mobiliza um sentido psicanalítico para

explicar o racismo como sintoma no cerne da cultura brasileira de forma interseccional com o sexismo. As falas das entrevistadas exemplificam tal aspecto:

Ele [pai] nunca vai entender que ele também reproduz com ela [mãe] esse lugar da mulher que vai ficar em casa para cuidar dos filhos e que vai ficar em casa para suprir ele e as necessidades dele. Então, ela sempre diz a frase “eu não sou sua mucama”. E aí eu falo com ela o quanto isso é pesado, porque ela nem reconhece o que tem por trás de tudo isso né, mucama não é só a empregada doméstica, é aquela da exploração sexual também. E aí ela me relata algumas coisas de vez em quando, que a gente é muito amiga, nesse lugar de “olha, eu não queria e seu pai me forçou”, e aí eu fico relatando para ela de como, além de ter recorte de um homem, é um recorte de homem branco sobre um certo domínio do corpo dela, que é uma mulher negra. (Monifa).

Aquela fase da adolescência, do namoro, eu ouvi coisas assim “ah, você não é uma menina pra namorar, você é só uma menina pra ficar”, e aí eu comecei a me questionar “por que eu não sou uma menina pra namorar? Eu faço tudo certinho”. Mas depois, quando eu já estava mais velha, eu fui prestar atenção que era relacionado ao meu tom de pele e tudo mais, que as pessoas associam, aquela coisa da mulher negra, então depois que eu fui entender, mas, quando eu era jovem, eu não entendia. (Aisha).

As falas também remetem a contextos de assédio por motoristas de aplicativos e sexualização do corpo durante o Ensino Médio e graduação.

No caminho, eu fui assediada pelo motorista do aplicativo, ele me sequestrou por alguns minutos, ele me levou para outros lugares que não era o meu caminho, disse que eu ia ter que fazer coisas para ele. Foi um processo bastante difícil [com voz de choro] até eu chegar lá no condomínio. Quando eu cheguei já estava em contato com algumas pessoas pelo celular, falando. Aí eu abri a porta do carro e saí correndo. Tipo, foi isso, o final da história. Porque aí ele ficou rodando comigo dentro do condomínio, aí eu saí correndo. (Monifa).

Em outro trecho, Monifa complementa:

Meu corpo, ele foi muito sexualizado no Ensino Médio, então eu comecei a ser reconhecida na escola pela mulata, né? Era um negócio, então eu fiquei com muitos professores no Ensino Médio, muitos! E relações sexuais com professores de 40 anos, eu tinha 15, 16. (Monifa).

Também são evidenciadas pelas falas a dificuldade em frequentar cursos majoritariamente masculinos e conseguir estágio na área. Abaixo alguns um exemplo de fala nesse sentido:

Quando eu estava na engenharia, eu observava os comentários, não pra mim. Mas é aquilo, quando você estuda com um monte de homem, era aqueles comentários “porque mulher negra é isso, porque mulher negra é aquilo”, e às vezes soltavam do meu lado, só que isso que era o curioso, eles não me identificavam como negra, porque eu não tinha o tom de pele mais escuro, então eles achavam que eu estava ali... Mas eu ficava observando, sabe, mas vocês estão falando do quadril dela, eu também tenho o mesmo quadril, sabe, eu ficava pensando, observando. Mas eram uns comentários, assim, muitos. [...] Eu enfrentava muito preconceito, por ser mulher na área de tecnologia e também por ser uma mulher negra. Porque a gente percebe, por exemplo, as meninas mais bonitinhas da sala, elas conseguiam estágio, e por que elas conseguiam e eu não? Se eu era melhor, se eu tinha melhores notas que elas, qual que era a diferença? Então isso que eu fui perceber só depois. (Aisha).

Relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) a respeito da violência contra mulher indica que 68,15% das mulheres negras expressam medo de serem vítimas de agressão sexual; e 62,58%

relatam temor de sofrerem sequestro ou sequestro-relâmpago (Engel, [2015?]). Outro dado aponta que, em algumas situações, a mulher negra é tida como um objeto sexual e não é considerada ideal para manter relacionamentos duradouros (Oliveira, 2016; Santos; Queiroz, 2017).

Faz-se necessário, portanto, refletir sobre os padrões sociais que possibilitam que o sexismo continue atuando e determinando padrões estéticos, de modo a contrapor-se às limitações que são impostas diariamente às mulheres com a justificativa dos papéis que os gêneros devem ou podem assumir. Além disso, uma análise realizada pelo Ipea (2021) sobre o mercado de trabalho, compreendendo o intervalo de 2012 a 2020, aponta que mulheres e não brancos são os que mais sofrem com o desemprego ou subemprego, sendo também maioria entre os que não possuem ocupação. Carmo e Rodrigues (2021), corroborando tais dados, afirmam que na base da pirâmide social está a mulher negra.

As falas das entrevistadas indicam uma cultura machista, sexista e racista. Como nos aponta Sueli Carneiro (2003, p. 129), é necessário trazer à tona “as implicações do racismo e do sexismo que condenaram as mulheres negras a uma situação perversa e cruel de exclusão e marginalização social”. A luta antirracista perpassa pela luta feminista que enfatiza o lugar das mulheres negras como protagonistas de suas histórias e narrativas. Apesar dos séculos de silenciamento e opressão contra as mulheres negras, como defende Schucman (2010), é necessário romper com hierarquizações e promover articulações políticas capazes de transformar as características da negritude, que hoje são alvos de preconceitos, em características positivas.

Sobre “Racismo e suas consequências”, a terceira categoria de análise, os entrevistados relataram inúmeras situações que evidenciam os conflitos raciais – tais como preterição; impedimento, não atendimento e perseguição em ambientes comerciais, e violência física.

Salientamos que, no contexto brasileiro, raça e cor possuem grande importância nas análises de conflitos e desigualdades que atravessam os mais variados ambientes de socialização dos indivíduos – casa, escola, igreja e demais espaços (Schucman, 2010).

Monifa retrata em sua fala a experiência escolar, ao se ver preterida em relação ao outro:

Uma vez alguém bateu na porta [da sala de aula], que eles faziam aquelas propagandas de *outdoor*, muita coisa para fazer propaganda da escola. E aí falou que precisavam de cinco alunas para descer para tirar foto para ir para o *outdoor* e ela olhou para toda sala e perguntou quem queria participar e aparecer no *outdoor*. E eu fui uma das crianças que levantou a mão, e ela escolheu várias das minhas amigas, mas eu não fui escolhida e aí ela disse para mim, depois que as meninas saíram e na frente da sala inteira, que eu não fazia o perfil e ela falou que meninas como eu não podiam aparecer no *outdoor*. Para mim foi muito difícil porque ela disse na frente da sala inteira, eu fiquei muito mal e não contei para minha mãe, só que aí o processo de perseguição continuou, porque depois teve um dia que teve uma prova de matemática que aí veio também, aonde eu sempre detestei as exatas começou aí, porque ela alegou que eu estava colando da minha colega da frente e eu não estava colando, porque eu estava na primeira série eu nem tinha razões para colar e ela me bateu na frente da sala, me pegou pelo braço, da cadeira né e deu um tapa na minha bunda. (Monifa).

Guimarães (2009, p. 204) destaca “que a discriminação racial no Brasil baseia-se na suspeição da vítima”, ou seja, discrimina-se aquele de quem se espera uma atitude desviante ou criminosa. Silvio Almeida (2019) complementa que o racismo vincula-se em certo nível à segregação racial e social, através, por exemplo, da divisão de espaços, prática que, diferentemente do que ocorreu nos EUA e na África do Sul com o *apartheid*, acontece de maneira velada no Brasil – aqui, em locais onde a concentração de determinados grupos raciais é maior, o ingresso de alguém de um grupo racial ou de uma classe social distinta gera desconforto e tratamentos diferenciados.

No Butantã tem um mercado que quando eu tava no cursinho eu sempre fazia compra nesse mesmo mercado. Como é um bairro nobre, esse mercado era mais para a elite, e tinha um segurança que sempre ficava me seguindo, eu questionei ele por que estava me seguindo e é sempre isso né, até mesmo aqui em São Carlos tem vez que tem seguranças que te seguem no mercado. [...] Teve uma situação que eu fiquei muito bravo, eu fui no supermercado parei na frente do caixa e peguei uma revista pra lê, pra vê a revista. Aí o alto-falante começou a gritar “vai no caixa 27 com brevidade”, pediram para o segurança ir no caixa 27 com brevidade, aí quando eu vi o segurança parado, eu olhei pra cima era o caixa que eu estava, isso eu tinha 19 anos. (Kwame).

Diante do exposto, o papel da escola e da sociedade no enfrentamento do racismo é fundamental. Não podemos fechar os olhos e naturalizar violências que são sofridas desde a mais tenra idade. É preciso auxiliar crianças e adolescentes a construir suas identidades e pertencimentos de forma positiva. Em consonância com Carapello (2020), deve-se considerar que não é aceitável que escolas e professores reforcem estereótipos e minimizem o racismo sofrido por alunos no ambiente escolar. A escola como um lugar formativo deve ser espaço para a construção de “características positivas”, pois “aprender a conviver, cooperar, respeitar a diversidade e exercitar a empatia é um processo de construção [...] e requer intencionalidade, planejamento e acompanhamento” (Carapello, 2020, p. 177). Mas não apenas na Educação Básica, pois as atitudes antirracistas estão presentes em todos os níveis de ensino e em todos os ambientes da sociedade. Nilma Gomes (2018) sugere que uma nação sem racismo é aquela em que raça é tida como garantia de direitos e de inclusão, e não de exclusão, de tal forma que o Estado garanta acesso às políticas de igualdade e equidade racial.

A quarta categoria, “Violência Policial”, é evidenciada, em sua maioria, nas falas dos homens entrevistados. Quando aparece na fala das mulheres, elas estão se referindo a acontecimentos com alguém do sexo masculino. De acordo com a Organização Não Governamental (ONG) Conectas, com base nos dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (InfoPen), em 2020 o Brasil se manteve em 3º lugar no *ranking* de países com maior população carcerária, ficando atrás apenas dos Estados Unidos e da China, que ocupavam respectivamente o primeiro e o segundo lugares (Conectas, 2020). De acordo com os dados divulgados em 2019, a população carcerária brasileira era de 748.009 pessoas privadas de liberdade, sendo que 44,79% eram jovens de 18 a 29 anos. Com relação à cor e à raça, 49,88% das pessoas

em privação de liberdade se autodeclaram pardas e 16,81%, pretas, totalizando uma população carcerária de 69,69% autodeclarada negra (Brasil, 2020). Abaixo alguns relatos das entrevistas realizadas

No Ensino Médio, meu primo foi assassinado, quando eu estava no terceiro ano, meu primo foi assassinado por policiais. Ele morava na periferia, eu já não morava mais, mas era um primo muito próximo, ele tinha 18 anos. Ele estava indo comprar pão levou um tiro e aí o policial foi atrás dele no hospital e estrangulou ele. Ele [policial] filmou isso e mandou para a gente, família, falando que era isso que acontecia com quem mexia com ele. Depois ele esteve no enterro do meu primo, perseguiu nossa família por muito tempo. (Monifa).

Eu só não fui agredido quando eu fui abordado, porque eu estava num bairro nobre. Eu fazia pintura e ele só não fez nada porque eu parei na frente de um restaurante. O policial me abordou na frente de um restaurante que eu almoçava sempre, eu estava indo para o cursinho, estava ainda com a roupa, a roupa com mancha de tinta, porque a gente, quando trabalha, mesmo que você tome banho, você fica com tinta. [...] Apareceram dois policiais [inaudível], eu quase bati a testa na arma do cara e ele gritando “mão para cima”. Mas eu não estava nem ligando, minha sorte que os donos do restaurante ficaram ali na frente, olhando. [...] A outra vez eu estava entrando na casa da minha madrinha, abri a porta da casa da minha madrinha, era meia-noite, estava voltando do cursinho. Aí o policial para o carro na frente da casa dela e perguntou “que que você tá fazendo aí?” eu disse: “eu tô entrando em casa”. Minha sorte é que minha madrinha saiu e estava na sacada. Ela olhou pro policial e deu um tchauzinho, o policial foi embora. Aí ele falou “não, é que roubaram um carro e a gente tá correndo atrás”. (Kwame).

A realidade das periferias brasileiras é marcada pela constante violência e insegurança. O medo das ações da polícia é contínuo, uma organização que deveria proteger e trazer segurança à população, mas que causa apreensão, principalmente para a população negra. Guimarães (1999) afirma que

[...] pode-se dizer, sem risco de errar, que o tratamento desigual dos indivíduos perante a lei é ainda hoje prática corrente e também informal no Brasil. O mesmo fenômeno de estereotipia negativa dos traços somáticos negros fundamenta o mecanismo de “suspeição policial” que torna os negros as vítimas preferenciais do arbítrio dos policiais e dos guardas de segurança nas ruas, nos transportes coletivos, em lojas de departamento, bancos e supermercados. (GUIMARÃES, 1999, p. 107).

Por fim, Nilma Gomes (2018, p. 118) salienta que se afirmar enquanto preto ou pardo “é um posicionamento político e identitário que causa desconforto nas elites e nos poderes instituídos e que o uso da força e da violência, uma das estratégias antigas do racismo, tem sido uma tentativa de fazê-los calar”.

Na sequência, abordaremos a quinta categoria, “Universidade, ações afirmativas e seus impactos”. Nela os entrevistados relatam mudanças, após o ingresso no Ensino Superior, no que concerne à forma de se perceber e de lidar com questões raciais; salientam que o ingresso na universidade via ações afirmativas causa um impacto na compreensão sobre seu próprio pertencimento. As ações afirmativas cumprem dois objetivos centrais: primeiramente, possuem a função compensatória de acesso da população negra a vagas em universidades e cargos públicos; e, em segundo lugar, propiciam a construção da identidade e do pertencimento racial (Schucman, 2010).

A autodeclaração e a identidade parda passam por questionamentos, muitas vezes por não se compreender as dinâmicas raciais e por haver dúvidas sobre o próprio pertencimento. As comissões de

verificação da autodeclaração surgem com o intuito de inibir possíveis fraudes. Mas, para algumas pessoas, causam uma sensação de estranheza e de dúvida sobre o pertencimento. Nas entrevistas realizadas, apenas dois participantes tiveram suas matrículas confirmadas pelas comissões de heteroidentificação no ingresso na graduação.

[...] eu achei que era necessário, porque, por mais que meu irmão tenha feito um pouquinho da faculdade, [...] eu nunca tive dentro da família uma pessoa que tenha realmente cursado uma faculdade, ainda mais federal. A federal a gente nunca teve. Então, quando eu vi que eu tinha oportunidade de entrar com as cotas, aí eu optei pelas cotas. Mas é claro, quando eu fui pedir as cotas, a gente fica pensando: será que eu posso pedir, será que eu posso entrar nesse grupo? Mas aí eu fui pesquisando um pouco mais e falei: não, eu vou tentar pelas cotas. (Amara).

Embora seja consenso entre os entrevistados a percepção da importância da comissão de verificação para inibir possíveis fraudes, muitas dúvidas apareceram nas falas sobre quem será considerado pardo nas validações, questionamentos sobre a história do candidato, dúvidas sobre ascendência e o sentimento de constrangimento perante a comissão.

É difícil, né? Olha, assim, você vai lá... pra mim eu vejo mais como um paredão, sabe, um paredão que os caras vão te olhar e vão ficar tipo te julgando. É meio ruim, é uma sensação bem íntima, parece que eles penetram tua alma, sabe? Mas, enfim, é uma sensação ruim, eu não gostei. Mas, assim, eu acho que o pior é ficar... Quando eu fui, tinha uma fila de pessoas, e você para e olha pra fila e você pensa “cara, será que eu tô dentro? Aquela pessoa também tá? Será que eu não tô?”. Sabe, você fica meio que nessa paranoia de tentar se acalmar e ver se você pode entrar ou não. Eu acho que a fila também é bem... a fila, quando você se depara com aquele tanto de pessoa que pede a mesma cota que você, também te dá um medinho, não é só os caras que tão lá e vão te avaliar. Eu acho que é uma estranheza bem complicada, mas eu acho necessário. Eu fui, eu fiz, eu falei “mano, se eu não passar, não vou passar”. Mas é complicado, bem tenso. (Amara).

Nesse sentido, Souza (2019) enfatiza o papel formador que as comissões de verificação podem tomar. Para o autor: “Essa norma objetiva também incitar a percepção e reflexão do estudante sobre o processo de exclusão vivenciada ao longo da história pela população negra no Brasil” (Souza, 2019, p. 63). Além disso, as ações afirmativas impulsionam que outros familiares também possam ingressar na universidade e causam transformações nas relações familiares. Os entrevistados relataram que os diálogos que se estabelecem no interior das famílias podem proporcionar novos conhecimentos, podem mudar a forma de perceber as relações familiares.

Os impactos não atingem somente os discentes que ingressam na universidade, pois mudam também a própria universidade. Discentes movimentam os espaços universitários, incitando novos diálogos, novas discussões, que antes não existiam ou eram restritas. Logo, os coletivos de alunos, os grupos de extensão e demais espaços propiciam discussões que vão sendo levadas para a sala de aula.

Na sexta categoria, “Relações familiares”, ressaltamos que família é entendida nesta pesquisa como o primeiro espaço de socialização. Destacamos, no entanto, que compreendemos a família como uma instituição que sofreu inúmeras transformações ao longo dos anos, de tal modo que não tomamos

como base nenhum padrão de organização familiar. Ainda que as configurações familiares dos entrevistados sejam compostas por pai, mãe e irmãos, essa configuração foi aleatória e não intencional.

Com relação à organização familiar, Devulsky (2021) defende a importância de criar um ambiente acolhedor para que possam ser discutidas questões raciais com todos os membros, um lugar seguro para expressar as angústias causadas pelo racismo. Ainda assim, a referida autora salienta que nada prepara uma criança para enfrentar situações de preconceito e racismo. Em concordância com a autora, devemos ainda pensar nas questões geracionais entre pais e filhos que podem causar atritos na relação, como demonstram os excertos de entrevistas a seguir:

Quando era mais nova, no Ensino Médio, comecei a militar muito, então eu ia em movimento negro para a Paulista, em marcha das vadias, mas era uma militância bem adolescente, né? Então: “nossa, mãe, você reproduz racismo, você reproduz machismo... não gosto de você... não gosto disso”. Era uma coisa bem radical e não tinha conversa. Então, ela odiava que eu fazia parte desses movimentos, eu odiava ela porque ela reproduzia tudo o que eu mais odiava. (Monifa).

Eu tenho conflito com o meu pai de não aceitar que a sociedade é racista. O meu pai ele não aceita que a sociedade é racista, ele vê várias situações que eu vejo que hoje a gente tem que é fundamental. Por exemplo, a Lei Maria da Penha, ele acha que a Lei Maria da Penha veio para piorar para as mulheres. E não é isso, aí tudo que a gente discute ele é sempre o contra. (Kwame).

Nesse sentido, Lélia Gonzalez (1984) elucida os conceitos de “memória” e “consciência”, na qual memória pode ser entendido como o lugar da ancestralidade na qual “consciência se expressa como discurso dominante [...] numa dada cultura, ocultando memória, mediante a imposição do que ela, consciência, afirma como a verdade” (Gonzalez, 1984, p. 226). É nesse sentido que as falas dos entrevistados indicam que os conflitos geracionais, muitas vezes, limitam a interação e dificultam a comunicação entre pais e filhas(os). Tais conflitos apareceram em tópicos relacionados ao que é racismo, relações conjugais e relações de gênero. Mas também foi possível perceber, ao longo das falas, que o amadurecimento e, em alguns casos, a distância geográfica dos pais possibilitaram outro olhar para as vivências familiares e uma compreensão maior a respeito das divergências.

A última categoria, “Identidade e pertencimento étnico-racial”, perpassa por conflitos internos, subjetivos. Para Lia Schucman (2014, p. 82), “‘ser negro’ possui múltiplas conceituações e modos de identificação pelos próprios sujeitos negros”, podendo requerer a identidade negra por meio de três vieses: a) valorização da afrodescendência; b) produção cultural ligada à diáspora, e c) politicamente por meio da luta antirracista.

É na infância, mais precisamente no ambiente escolar, que a maioria das crianças se deparam com o diferente e, então, iniciam-se os conflitos raciais, mesmo que ainda não compreendam o que está acontecendo. Monifa relata um episódio em que estava passando mal na instituição escolar e, por recomendação dos coordenadores, ficou deitada próximo à quadra, quando um grupo de alunos passou por ela:

Aí uma falou assim “nossa será que ela tá bem”. Aí o outro falou “quem se importa com ela, filha da faxineira mesmo”. E esse é o marco porque foi aí que comecei a me reconhecer enquanto negra, até então eu não sabia disso, até então eu não entendia e eu nem queria também porque meu pai é branco e minha mãe é preta, para mim era tipo eu sou da cor do meu pai, eu não sou da cor da minha mãe. (Monifa).

Para Monifa, naquele momento, ficou evidente que havia uma diferença entre ela e as outras crianças, da mesma maneira que havia uma diferença entre seus pais. Stuart Hall (2006) elucida que a identidade não é fixa, mas mutável de acordo com as vivências e momentos. As dificuldades de identificação passam pelo julgamento dos outros. E, nesse sentido, a heteroidentificação é uma constante preocupação para aqueles que se autodeclaram pardos e vivem entre o ser branco e o ser negro. “Então, só quem tem o fenótipo mais escuro é que pode [ser negra]? A gente que é pardo fica onde, então? A gente fica no limbo, porque a gente não pode ser negro, mas a gente também não é branco, porque a gente sabe que não é branco, a gente sofre um preconceito também.” (Amara).

Nesse processo de construção da identidade, as formações são momentos importantes, seja em uma conversa informal com familiares e amigos, seja na formação acadêmica. As/Os entrevistadas/os, ao serem questionadas/os sobre suas autodeclarações, trazem elementos fenotípicos e de ascendência.

Eu entendo que pertenço a um grupo de negros e pardos, sou fruto de uma miscigenação. Meus avós são negros e pardos, minha bisavó era índia, inclusive tem até questão do nome, eu não sei ao certo a origem dele. Tem diferença: metade da família tem um nome e outra metade tem outro. Se você for pesquisar, vai ver que é inclusive nome de uma cidade do norte da Bahia, se não me engano. Meu pai, ele é baiano, e minha mãe pernambucana, mas eles se conheceram em São Paulo e eu nasci aqui. Mas tem um pouco dessa miscigenação, então tem mistura de português com índio, com negro, e eu sou fruto dessa miscigenação. (Jafari).

Características físicas: o meu tom de pele, porque eu não sou branca, embora as pessoas falem que eu sou morena clara, mas eu não sou branca. O meu cabelo e a boca também, que é mais carnuda, e também o quadril que é muito característico que todo mundo sabe. (Aisha).

Ao falar de identidade, é inevitável não tratarmos do colorismo. Devulsky (2021, p. 17) ressalta que “o colorismo surge como um quadro identitário racial e político que plasma os sujeitos em um arquétipo predefinido”. Atinge homens e mulheres e aprofunda as desigualdades.

Em consonância com o postulado por Devulsky (2021), as falas dos entrevistados apontam algumas diferenças sociais entre os negros claros e escuros, enfatizando que a lógica do colorismo determina quem usufrui de algum nível de segurança no Brasil. Ainda que seja evidente que há distinções entre negros claros e escuros, “o reconhecimento de vantagens concedidas a negros de pele clara não faz deles sujeitos pertencentes aos espaços de poder tradicionalmente ocupados por brancos no Brasil” (Devulsky, 2021, p. 19). Mas é inegável que negros de pele escura necessitam transpor barreiras maiores e passam por situações de racismo com mais frequência.

De fato, as lutas enfrentadas por pardos possuem algumas particularidades, como, por exemplo, o fator de haver um sentimento de solidão e de não pertença que fica evidente na fala de uma das entrevistadas, que demonstra desconforto perante situações em que teve sua negritude questionada e nas quais o relacionamento de seus pais foi posto como “errado” por se tratar de uma relação inter-racial.

Contudo, no processo de construção da identidade e pertencimento étnico-racial, a descoberta da história dos antepassados é uma importante descoberta para uma construção positiva da identidade. A constituição da identidade e do pertencimento de forma positiva é um processo complexo e difícil perante a sociedade que temos hoje. Portanto, faz-se necessário permitir contextos formadores e de combate ao racismo nas instituições de ensino, seja da Educação Básica, seja do nível superior. Schucman (2010, p. 49) salienta que “a representação negativa ou não representação dos grupos minoritários dentro de uma sociedade atua de forma perversa sobre a própria subjetividade”.

Considerações finais

Esta pesquisa buscou contribuir com as discussões sobre as políticas de ação afirmativa, especialmente em relação aos processos de construção da identidade e pertencimento étnico-racial no acesso ao Ensino Superior. O contexto da UFSCar, por se consolidar como uma das primeiras instituições a adotar tais medidas e por contar com pesquisas, formação de quadros e discussões em âmbito nacional sobre os impactos de políticas públicas dessa natureza, é fecundo para a proposta aqui desenhada. Para além dos dados estatísticos, cabe ressaltar a necessidade de que tais informações sejam enriquecidas com análises das dimensões socioemocionais que marcam a constituição étnico-racial dos estudantes, especialmente dos autodeclarados pardos.

Ao longo do texto, buscamos evidenciar o debate em torno da identidade e pertencimento da pessoa parda. Um debate em torno do que é ser pardo e como se constitui essa identidade. Embora este estudo tenha resultado em muitas respostas, inúmeras outras ficaram pendentes ou surgiram no meio do caminho, sendo, dessa forma, necessárias novas pesquisas, pois o estudo aqui pretendido não nos possibilita um panorama, por se tratar de um estudo de caso realizado em apenas um *campus* de uma universidade.

Mesmo com tais limitações, os resultados da pesquisa, em consonância com o aporte teórico, demonstram como a socialização impacta no sentimento de identidade e pertencimento racial e que os processos e as hierarquizações sociais moldam o modo como o indivíduo se percebe e atua no mundo. A família, enquanto primeiro espaço de sociabilização, possui grande influência, mas é no convívio social que as diferenças aparecem. Corroborando as afirmações de Devulsky (2021), é necessário perceber que enfrentar o racismo no dia a dia e nos diferentes espaços trará um impacto menor para a pessoa, se ela puder contar com familiares acolhedores e que proporcionem um ambiente propício para o empoderamento.

A identidade e o pertencimento vão se modificando ao longo da vida. O contato com a universidade e os diferentes espaços e discussões que ela proporciona com pessoas de diferentes etnias, raças e culturas possibilita questionamentos sobre a identidade e influencia na maneira como o discente se percebe no mundo e nas posições que ocupa.

Nesse contexto, a condição parda, que é marcada em muitos momentos pela dualidade entre pertencimento e não pertencimento, deve ser vista e entendida por meio de um processo de construção da identidade e do pertencimento étnico-racial positivo, através do qual possamos olhar a raça como um processo de criação de identidade, e não apenas como um *status* predeterminado (Hordge-Freeman, 2018). A experiência universitária, nas atividades curriculares, grupos de pesquisa, coletivos e amizades, destacou-se para todos os participantes da pesquisa como uma trajetória que provocou mudanças nos processos de identificação étnico-racial, aprofundou e possibilitou a compreensão de experiências de racialização que ocorreram nas suas vidas anteriormente, e possibilitou identificar situações de discriminação no interior das relações familiares, o que provocou tensões, mas também mudanças formativas na percepção de familiares sobre o tema.

Mesmo com os limites impostos pela amostra, localizada em um único *campus* de uma universidade, os dados construídos nesta pesquisa sinalizam para a importância de fortalecermos no Ensino Superior o acesso a espaços formativos sobre relações étnico-raciais, identidade e pertencimento étnico-racial. Apesar dos critérios de ingresso e da presença das comissões de heteroidentificação, há processos de mudança e construção da identidade e de pertencimento étnico-racial que estão se configurando no Ensino Superior e que não se reduzem ao binarismo branco e preto, pois permitem a ressignificação de experiências silenciadas desde a Educação Infantil para muitos/as.

Referencias

ALMEIDA, Cássia. Concluir o ensino superior triplica a renda, mostra IBGE. *O Globo, online*, 11 abr. 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/concluir-ensino-superior-triplica-renda-mostra-ibge-22579344>. Acesso em: 13 out. 2021.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?*. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019. (Feminismos Plurais; coordenação de Djamila Ribeiro).

BRASIL. *Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. *Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em 28 de jun. 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016*. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Justiça. *Infopen: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias: período de julho a dezembro de 2019*. Brasília: Ministério da Justiça, 2020. Disponível em: <https://encurtador.com.br/artA3>. Acesso em: 28 fev. 2022.

CARAPELLO, Raquel. O racismo camuflado pelo *bullying*. *Revista Educação*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 171-178, 2020. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/issue/view/148>. Acesso em: 28 fev. 2022.

CARMO, Nádia Amaro do; RODRIGUES, Ozaias da Silva. Minha carne não me define: a hipersexualização da mulher negra no Brasil. *O público e o privado*, [s. l.], n. 40, set./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeprivado/article/view/5274>. Acesso em: 16 fev. 2022.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. *Estudos Avançados*, [s. l.], v. 17, n. 49, p. 117-132, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/Zs869RQTMGGDj586JD7nr6k/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 fev. 2022.

CAVALLERO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Editorial Contexto, 2004.

CONNECTAS DIREITOS HUMANOS. *Brasil se mantém como 3º país com maior população carcerária do mundo*. *Conectas Direitos Humanos*. 18 fev. 2020. Disponível em: <https://www.conectas.org/noticias/brasil-se-mantem-como-3o-pais-com-a-maior-populacao-carceraria-do-mundo/>. Acesso em: 24 fev. 2022.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Tradução ROCHA, L. O., Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAFLON, Verônica Toste. *Tão longe, tão perto: pretos e pardos o enigma racial brasileiro*. 2014, 198 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/15494>. Acesso em: 20 fev. 2020.

DEVULSKY, Alessandra. *Colorismo*. São Paulo: Jandaíra, 2021. (Feminismos Plurais).

ENGEL, Cintia Liara. *A violência contra a mulher*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), [2015?]. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/190215_tema_d_a_violencia_contra_mulher.pdf. Acesso em: 26 fev. 2022.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução SILVEIRA, R.. Salvador: Edufba, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Por uma indignação antirracista e diaspórica: negritude e afrobrasilidade em tempos de incertezas. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [s. l.], v. 10, n. 26, p. 111-124, out. 2018. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/642>. Acesso em: 16 fev. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?. *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.], n. 21, p. 40-51, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300004>. Acesso em: 16 fev. 2022.

GONZALEZ, Lélia. “Racismo e sexismo na cultura brasileira”. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Brasília, Anpocs, p. 223-244, 1984. Disponível em: <https://encurtador.com.br/ciZ06>. Acesso em 20 nov. 2023.

- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e antirracismo no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com “raça” em sociologia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jun. 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27901>. Acesso em: 19 jul. 2018.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Combatendo o racismo: Brasil, África do Sul e Estados Unidos. *Revista Brasileira de Ciências Sociais - RBCS*, São Paulo, v. 14, n. 39, p. 103-117, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcso/a/qXBhgbLSTkhCBPLrKrxQfVc/?lang=pt>. Acesso em: 26 fev. 2022.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade?. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 103-133.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HOOKS, bell. Alisando o nosso cabelo. *Portal Geledés: Revista Gazeta de Cuba – Unión de escritores y Artistas de Cuba*, [s. l.], Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos, p. online, jan./fev. 2005. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/alisandoo-nosso-cabelo-por-bell-hooks/>. Acesso em: 28 fev. 2022.
- HORDGE-FREEMAN, Elizabeth. *A cor do amor: características raciais, estigma e socialização em famílias negras brasileiras*. Tradução Victor Hugo Kebbe. São Carlos: EdUFSCar, 2018.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Características gerais dos domicílios e dos moradores 2018*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101654_informativo.pdf. Acesso em: 26 jun. 2019.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). *Mercado de trabalho: conjuntura e análise*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Ministério do Trabalho, Brasília, v. 10, n. 0, 2021. Disponível em: <https://encurtador.com.br/dnqyZ>. Acesso em: 18 fev. 2022.
- JESUS, Rodrigo Ednilson de *et al.* Apresentação: Para além dos desempenhos: o que mais podemos saber sobre as trajetórias de estudantes cotistas negros?. In: JESUS, Rodrigo Ednilson de (org.). *Reafirmando trajetórias de estudantes cotistas negros(as) no ensino superior brasileiro*. Belo Horizonte: Ações Afirmativas no Ensino Superior, 2019. p. 15-25.
- LOSCHI, Marília. Taxa de ingresso ao nível superior é maior entre alunos da rede privada. *Agência IBGE Notícias, online*, 6 dez. 2018. Disponível em: <https://encurtador.com.br/wSZ59>. Acesso em: 12 maio 2020.
- MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, e230098, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100282&lng=en&nrm=isso. Acesso em: 9 jul. 2019.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- OLIVEIRA, Gabriela Almeida de. *Mulheres negras: corpos em luta*. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ucb.br:9443/jspui/bitstream/123456789/9482/1/GabrielaAlmeidadeOliveiraTCCGradua%c3%a7%c3%a3o2016.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2022.
- OLIVEIRA, Kiusam de. *Com qual penteado eu vou?*. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2021.

SANTOS, Carolyne Laurie Benícia dos. *Sofrimento psíquico e racismo: repercussões subjetivas em filhas e filhos de famílias inter-raciais*. 2020. 80 p. Monografia de Conclusão do Programa Optativo (Graduação em Psicologia) – Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.

SANTOS, Maria Santana dos; QUEIROZ, Josiane Mendez de. Corpo em debate: a objetificação e sexualização da mulher negra. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES, 5., Salvador, nov. 2017. *Anais [...]*. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/30488#>. Acesso em: 16 fev. 2022.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Famílias inter-raciais: tensões entre cor e amor*. Salvador: Edufba, 2018.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. São Paulo: Annablume, 2014.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão. *Revista Psicologia Política*, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 41-55, jan. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000100005. Acesso em: 15 jul. 2018.

SCHUCMAN, Lia Vainer; MANDELBAUM, Belinda; FACHIM, Felipe Luis. Minha mãe pintou meu pai de branco: afetos e negação da raça em famílias interracialis. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, v. 51, n. 2, p. 439-455, jul.-dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2017v51n2p439/35691>. Acesso em: 8 mar. 2023.

SILVA, Graziella Moraes; LEÃO, Luciana Teixeira de Souza. O paradoxo da mistura: identidades, desigualdades e percepção de discriminação entre brasileiros pardos. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 27, n. 80, p. 117-133, out. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092012000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jun. 2019.

SILVA, Guilherme Henrique Gomes da. Um panorama das ações afirmativas em universidades federais do sudeste brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 184-206, set. 2019. Disponível em: <https://abre.ai/hr7c>. Acesso em: 20 fev. 2020.

SOUZA, Alessandro Eleotério Pereira de. *Políticas de ação afirmativa e as construções identitárias exigidas, manipuladas e disputadas por seus beneficiários*. 2019. 183 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR). Comissão da Avaliação do Ingresso por Reserva de Vagas e do Programa de Ações Afirmativas. *Avaliação dos 10 anos do Programa de Ações Afirmativas e do Ingresso por Reserva de Vagas (2007-2017)*. São Carlos, nov. 2017. Disponível em: <https://abre.ai/hr7j>. Acesso em: 11 jun. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR). *Portaria GR n° 695/07, de 6 de junho de 2007*. Dispõe sobre a implantação do Ingresso por Reserva de Vagas para acesso aos cursos de Graduação da UFSCar, no Programa de Ações Afirmativas. Disponível em: <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/legislacao-institucional>. Acesso em 13 de jun 2019.