



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS  
EDUCATIVAS**

**LIZANDRA SODRÉ SOUSA**

**TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS DE ESTUDANTES NEGROS E NEGRAS  
COTISTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MARANHÃO - CAMPUS IMPERATRIZ**

Imperatriz  
2022

**LIZANDRA SODRÉ SOUSA**

**TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS DE ESTUDANTES NEGROS E NEGRAS  
COTISTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MARANHÃO - CAMPUS IMPERATRIZ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestra em Formação Docente em Práticas Educativas.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Herli de Sousa Carvalho.

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Sousa, Lizandra Sodré.

Trajetórias acadêmicas de estudantes negros e negras cotistas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão - Campus Imperatriz / Lizandra Sodré Sousa. - 2022.

152 f.

Orientador(a): Herli de Sousa Carvalho.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas/ccim, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2022.

1. Cotas raciais. 2. Educação Superior. 3. Psicologia Escolar. 4. Racismo. I. Carvalho, Herli de Sousa. II. Título.

**LIZANDRA SODRÉ SOUSA**

**TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS DE ESTUDANTES NEGROS E NEGRAS  
COTISTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MARANHÃO - CAMPUS IMPERATRIZ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestra em Formação Docente em Práticas Educativas.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Herli de Sousa Carvalho (Orientadora)**  
Universidade Federal do Maranhão -UFMA

---

**Prof. Dr. Witembergue Gomes Zapparoli (Membro Titular)**  
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

---

**Prof. Dr. Ramon Luís de Santana Alcântara (Membro Titular)**  
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Francisca Melo Agapito (Membro Suplente)**  
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Polliana Galvão Soares Matos (Membro Suplente)**  
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.

Chimamanda Ngozi Adichie (2019)

## AGRADECIMENTOS

A Deus, o único digno de receber a honra, glória e o louvor. Agradeço porque Ele, por sua graça e misericórdia, um dia me alcançou e me deu esperança de vida. Agradeço o sustento diário ao longo da minha caminhada como mestranda e por ter permitido chegar até esse momento com saúde.

Ao meu marido José Domingos Sousa Neto, por seu apoio incansável, por não ter me deixado desistir, pelo abraço sempre acolhedor, pelas palavras de incentivo e amor. Ser família contigo é uma das minhas maiores alegrias e a minha segunda melhor escolha de vida.

Aos meus pais, Domingos Reis Carvalho Sodré e Maria de Fátima Viana Silva Sodré, que investiram arduamente na minha educação para que agora eu pudesse trilhar meus próprios caminhos. Obrigada por sempre apoiarem meus planos e acreditarem em mim. Agradeço carinhosamente a minha mãe que foi um suporte bem presente nesses últimos anos sendo fonte de cuidado, abrigo e amor.

À equipe de Assistência Estudantil do campus de Imperatriz que me inspira a ser uma melhor profissional a cada dia. Obrigada por me permitirem dedicar integralmente este tempo ao mestrado e por serem amigas e profissionais exemplares. Com carinho especial, agradeço à Isabela Mendes Costa Campos que, desde o início, ofereceu grande incentivo para que eu ingressasse nessa jornada. À minha amiga Kiria Karine Lins Martins Ribeiro, por quem nutro profunda admiração e amor, obrigada por ter sido suporte nos dias difíceis e por ter trazido valiosas contribuições para o meu trabalho, és uma amiga sem igual!

Aos amigos que estiveram, mais de perto, caminhando ao meu lado ao longo desse período, compartilhando das alegrias e angústias. De modo especial, às amigas Barbara Thereza Araújo Lima e Rosana Araújo Rocha Moraes que, nos dias difíceis, foram alento e abrigo e, nos dias de alegria, vibraram e celebraram comigo. À amiga de infância, Débora Castro Souza Gonçalves, por demonstrar amor incansavelmente através de atos de serviço, fui e sou constantemente contagiada por esse amor. Obrigada por serem amigas mais chegadas que irmãs!

À minha banca de qualificação, composta pelos professores Ramon Luís de Santanta Alcântara, Pollianna Galvão Soares Matos e Witembergue Gomes Zaparolli. O cuidado e a assertividade na leitura deste trabalho foram fundamentais para o meu processo formativo. Obrigada pelas ricas reflexões e contribuições ao meu processo de escrita. Particularmente agradeço ao Prof. Witembergue que, ao longo de todo o período na coordenação do mestrado,

nos proporcionou acolhimento dando todo o suporte que precisávamos, és um educador admirável!

À minha orientadora, professora Herli de Sousa Carvalho, por sua amorosidade e por ter me recebido de modo acolhedor desde o primeiro dia em que nos conhecemos. Obrigada por proporcionar à minha caminhada autonomia e leveza, além de sempre oferecer palavras de ânimo e encorajamento. Sua trajetória de lutas e conquistas é inspiradora!

À turma 2 do PPGFOPRED, pelas partilhas e aprendizados. Sem vocês a trajetória não teria sido a mesma. Em especial, ao Fausto Ricardo Silva Sousa a quem muito admiro e com quem tanto aprendo sobre a Educação Antirracista, obrigada pelas indicações de materiais, pelas trocas e pelas inúmeras orientações. Agradeço também à amiga Jaine Silva Souza de Moraes, que tanto me inspirou ao longo do mestrado com sua dedicação e compromisso em fazer o melhor, mesmo em meio às adversidades, tua parceria e cuidado foram fundamentais!

Por fim, agradeço aos estudantes do curso de Pedagogia que não hesitaram em compartilhar um pouco de suas trajetórias acadêmicas viabilizando e enriquecendo nossa pesquisa. Vocês são imprescindíveis para uma universidade mais plural e diversa.

## RESUMO

O presente trabalho dissertativo intitulado “Trajetórias acadêmicas de estudantes negros e negras cotistas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – Campus Imperatriz” é fruto de inquietações advindas da atuação em Psicologia Escolar na Educação Superior e da necessidade e urgência por compreendermos como se desenvolvem as relações raciais nesse contexto. Nosso trabalho se justifica pela necessidade de que a universidade seja um ambiente profícuo para o desenvolvimento de práticas institucionais antirracistas considerando a presença de estudantes negros e negras neste espaço educativo. As questões norteadoras que direcionaram o estudo foram: Como a minha formação identitária contribui para o estudo das relações étnico-raciais na Educação Superior? Quais as trajetórias acadêmicas de estudantes negros e negras cotistas do curso de Pedagogia da UFMA – Campus Imperatriz? Como se deu o processo de autoidentificação racial de estudantes cotistas? Como são desenvolvidas as relações raciais no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão? A partir disso, delineamos os seguintes objetivos: (a) descrever como a minha formação identitária contribui para o estudo das Relações Étnico-Raciais na Educação Superior; (b) analisar as trajetórias acadêmicas de estudantes negros e negras cotistas do curso de Pedagogia da UFMA – Campus Imperatriz; (c) investigar como se deu o processo de autoidentificação racial de estudantes negros e negras cotistas e (d) compreender como se desenvolvem as relações raciais no curso de Pedagogia da UFMA. O trabalho está ancorado em autores e autoras que abordam a temática das relações raciais no Brasil, a política de cotas e a Psicologia Escolar no que tange às questões raciais, dentre os quais podemos citar: Nilma Lino Gomes (2001, 2005, 2006, 2007, 2017, 2019, 2021), Kabengele Munanga (2004, 2006, 2016, 2020), Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (1999, 2003), José Jorge de Carvalho (2006), Lia Vainer Schucman (2010, 2014, 2017, 2018), Claisy Marinho-Araújo (2014, 2015, 2016), Adrielle de Matos Borges Teixeira, (2018, 2019) e Maria Virginia Machado Dazzani (2018, 2019). A pesquisa possui caráter essencialmente qualitativo sob o aporte epistemológico da Psicologia Histórico-Cultural do desenvolvimento humano. O caminho metodológico foi desenvolvido a partir de mapeamento institucional por meio de fontes documentais e realização de entrevistas. As entrevistas foram realizadas com a profissional de Psicologia do campus e com estudantes cotistas do curso de Pedagogia que ingressaram na universidade pela categoria “pretos e pardos”. Essa investigação possui relevância profissional, social e acadêmica, pois a partir dela esperamos construir subsídios para o desenvolvimento de políticas e práticas institucionais antirracistas e, conseqüentemente, contribuir para a permanência digna de estudantes cotistas na Educação Superior. As informações foram analisadas a partir da construção de zonas de sentidos, desenvolvidas a partir das falas das participantes por meio de uma interpretação crítica dos fenômenos apresentados no processo de pesquisa. Dentre outras coisas, os resultados mostraram que as ações psicológicas desenvolvidas são voltadas para todos aqueles que possuem dificuldades de permanência na Educação Superior, não havendo ações específicas direcionadas ao público negro na universidade; a formação identitária do corpo discente é fortemente influenciada pelo contexto familiar; a universidade se apresenta como espaço fértil para o fortalecimento de identidades raciais; o curso de Pedagogia da UFMA tem se empenhado em formar pedagogos e pedagogas em uma perspectiva democrática; os auxílios financeiros e as bolsas se mostram um fator imprescindível para a permanência digna de estudantes cotistas. Por fim, como desdobramentos da pesquisa, sugerimos proposições de ações coletivas e institucionais a fim de possibilitar melhores condições de permanência para estudantes negros e negras cotistas da UFMA.

**Palavras-chave:** Racismo. Psicologia Escolar. Cotas Raciais. Educação Superior.



## ABSTRACT

This dissertative paper, entitled “An anti-racist approach to the School Psychology at the Federal university of Maranhão- Campus Imperatriz”, is the result of the concerns arising while working with the School Psychology in the College Education and the need and urgency for understanding of how the Ethnic-Racial Relations develop themselves in this context. Our paper is justified by the need for the university to be a fruitful environment for the development of anti-racist institutional practices considering the presence of black students in this educational space. The guiding questions that guided the study were: How my identity formation contribute to the study of ethnic-racial relations in Colleg Education? How are the academic paths of male and female students that entered through raciais quotas in the course of Psychology in the Federal University of Maranhão – Imperatriz Campus? How did the process of racial self-identification of quota students take place? How are racial relations developed in the Pedagogy course at the Federal University of Maranhão? From this, we outline the following objectives: (a) describe how does my identity formation contributes to the study os the ethic-racial relations in the College Education; (b) analyze the academic tragectories of male and female students entering through racial quotas in the course of Pedagogy at the Federal University of Maranhão – Imperatriz Campus; (c) investigate how the process of racial identification of black and female quota students took place and (d) understand how racial relations develop in the Pedagogy course at UFMA. The paper is anchored in authors who approach the theme of racial relations in Brazil, quota policies and School Psychology regarding racial issues, among which we can mention: Nilma Lino Gomes (2001, 2005, 2006, 2007 , 2017, 2019, 2021), Kabengele Munanga (2004, 2006, 2016, 2020), Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (1999, 2003), José Jorge de Carvalho (2006), Lia Vainer Schucman (2010, 2014, 2017, 2018) , Claisy Marinho-Araújo (2014, 2015, 2016), Adrielle de Matos Borges Teixeira, (2018, 2019) and Maria Virginia Machado Dazzani (2018, 2019). The research has an essentially qualitative character under the epistemological contribution of the Historical-Cultural Psychology of human development. The methodological path was developed from institutional mapping through documentary sources and interviews. The interviews were carried out with the psychology professional on the campus and with quota students from the Pedagogy course who entered the university in the “black and brown” category. This investigation has professional, social and academic relevance, because from it we hope to build subsidies for the development of anti-racist institutional policies and practices and, consequently, contribute to the permanence of quota students in Higher Education with dignity. The information was analyzed based on the concept of zones of meaning, constructed from the participants' speeches through a critical interpretation of the phenomena presented in the research process. Among other things, the results showed that the psychological actions developed are aimed at all those who have difficulties in staying in Higher Education, with no specific actions aimed at the black public at the university; the identity formation of the student body is strongly influenced by the family context; the university presents itself as a fruitful space for the strengthening of racial identities; the UFMA Pedagogy course has been committed to training pedagogues in a democratic perspective; financial aid and scholarships prove to be an essential factor for the dignified permanence of quota students. Finally, as research developments, we suggest propositions for collective and institutional actions in order to enable better conditions of permanence for black students and quota holders at UFMA.

**Keywords:** Racism. School Psychology. Racial Quotas. College Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Estado da Arte de 2016-2021 .....	17
Quadro 2 - Cursos ofertados no CCIIm - Imperatriz .....	83
Quadro 3 - Profissionais que compõem o Serviço de Assistência Estudantil do CCIIm .....	86
Foto 1 - Um mês de vida .....	33
Foto 2 - Registros da infância com meu irmão.....	34
Foto 3 - Formatura da minha mãe .....	35
Foto 4 - Formatura do meu pai .....	36
Foto 5 - Apresentação do coral infantil .....	37
Foto 6 - Registro na quitanda da minha avó materna .....	38
Foto 7 - Formatura do ABC.....	45
Foto 8 - Ingresso na graduação em Psicologia .....	50
Foto 9 - Formatura em Psicologia (2016).....	53
Foto 10 - Turma 02 do Programa de Pós-Graduação em Práticas Educativas .....	55
Tabela 1 - Argumentos esgrimidos no debate brasileiro sobre ações afirmativas.....	71
Tabela 2 - Zonas de sentido referentes à entrevista com profissional de Psicologia.....	87
Tabela 3 - Zonas de sentido referentes às entrevistas com estudantes cotistas .....	98
Tabela 4 - Proposta de acompanhamento e permanência do estudante cotista (PAPEC) .....	122

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as
ABRAPEE	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
ABRASME	Associação Brasileira de Saúde Mental
BC	Big Chop
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAEMA	Companhia de Água e Esgotos do Maranhão
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCET	Centro de Ciências Exatas e Tecnologia
CCH	Centro de Ciências Humanas
CCIm	Centro de Ciências de Imperatriz
CCN	Centro de Cultura Negra
CCSO	Centro de Ciências Sociais
CCST	Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEMA	Centro Educacional do Maranhão
CENDEPA	Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFE	Conselho Federal de Educação
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CONEPE	Conselho Nacional de Ética e Pesquisa
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUN	Conselho Superior Universitário
COPENE	Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as
CRP	Conselho Regional de Psicologia
DI	Designer Instrucional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FUM	Fundação Universidade do Maranhão
GEPAS	Grupo de Estudos e Pesquisas (auto)biográficas

GRIFARS	Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividades
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Educação Superior
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
INCT	Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia e Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
NERA	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas
PAPEC	Proposta de Acompanhamento e Permanência do Estudante Cotista
PET	Programa de Educação Tutorial
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGFOPRED	Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROUNI	Programa Universidade para todos
PSG	Programa de Seleção Gradual
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SIG's	Sistemas Integrados de Gestão
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SISU	Sistema de Seleção Unificada
STF	Superior Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia

UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNASUS	Universidade Aberta do SUS
UNB	Universidade Federal de Brasília
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEUMA	Universidade Ceuma
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNITI	Universidade Integrada da Terceira Idade
USP	Universidade de São Paulo
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 Percursos metodológicos da pesquisa .....</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO 2 - UMA METAMORFOSE NO CAMINHO: DO CASULO À CONSTRUÇÃO DAS ASAS .....</b>	<b>29</b>
<b>2.1 Caminhos formativos de uma aprendente .....</b>	<b>32</b>
<b>CAPÍTULO 3 - O RACISMO À BRASILEIRA E AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS .....</b>	<b>58</b>
<b>3.1 Raça e racismo no Brasil.....</b>	<b>61</b>
<b>3.2 As políticas de ações afirmativas e as cotas raciais.....</b>	<b>66</b>
<b>3.3 As cotas raciais na Universidade Federal do Maranhão .....</b>	<b>74</b>
<b>CAPÍTULO 4 - ESTUDANTES NEGROS COTISTAS E AS RELAÇÕES RACIAIS NA UFMA – CAMPUS IMPERATRIZ .....</b>	<b>82</b>
<b>4.1 A atuação da Assistência Estudantil no Centro de Ciências de Imperatriz - CCIIm..</b>	<b>85</b>
<b>4.2 Trajetórias acadêmicas de estudantes cotistas do curso de Pedagogia .....</b>	<b>97</b>
<b>4.3 O produto da pesquisa .....</b>	<b>120</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>131</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>139</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nesta dissertação com a temática “Trajetórias acadêmicas de estudantes negros e negras cotistas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – Campus Imperatriz” temos como objetivo macro “analisar as trajetórias acadêmicas de estudantes negros e negras cotistas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) em Imperatriz”. De forma mais específica, apresentamos como objetivos: descrever como a minha formação identitária contribui para o estudo das relações étnico-raciais na Educação Superior; investigar como se deu o processo de autoidentificação racial de estudantes negros e negras cotistas; e, por fim, compreender como se desenvolvem as relações raciais no curso de Pedagogia da UFMA- Campus Imperatriz. Como desdobramentos do trabalho desenvolvemos uma proposta de acompanhamento e permanência para o estudante cotista.

Partimos da compreensão de que a análise das trajetórias de vida é mais do que pura e simplesmente o conhecimento do percurso trilhado, pois busca a “reconstrução dos sentidos conferidos pelos indivíduos aos eventos que julgam significativos de seus percursos pessoais” tal como defende a pesquisadora e professora da Universidade de São Paulo (USP) Angela Alonso<sup>1</sup> (2016, p. 14). Desta forma, não se trata de apreender os acontecimentos de forma sucessiva desconsiderando as relações contextuais envolvidas. Há uma busca por compreender os aspectos cognitivos, afetivos, pessoais e sociais atribuídos pelos indivíduos em seus percursos biográficos e, de forma mais específica, no âmbito acadêmico.

Nesse contexto, ancoramo-nos na interface entre a Educação e a Psicologia Escolar como áreas importantes de pesquisa e atuação que tem sido objeto frequente de reflexões, discussões e produções acadêmicas. O campo da Educação Superior tem se apresentado como um espaço rico de pesquisa e intervenção para a ciência psicológica, especialmente por ser um campo fértil de desenvolvimento humano. Desta maneira, o profissional de Psicologia deve atuar em uma perspectiva de prevenção e intervenção mediando processos de desenvolvimento humano.

O desenvolvimento de políticas como Reuni (BRASIL, 2005), Prouni (BRASIL, 2007) e Lei das Cotas (BRASIL, 2012) possibilitaram a entrada de estudantes outrora excluídos desse cenário. Observamos a presença expressiva de estudantes da classe trabalhadora, de diferentes

---

<sup>1</sup> Ao longo do trabalho, ao citarmos determinado autor ou autora pela primeira vez, nos remeteremos ao seu nome completo e à sua afiliação institucional. Este posicionamento tem como principal objetivo valorar os autores e autoras que contribuíram para a construção teórica desta dissertação, sem os quais não conseguiríamos obter o aprofundamento necessário às discussões desenvolvidas.

segmentos étnicos e raciais e de pessoas com deficiência na universidade em decorrência de políticas afirmativas implementadas no país. A professora e pesquisadora nas áreas de Psicologia e Educação, Sônia Maria Rocha Sampaio (2010, p. 103), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), destaca que “não temos mais as mesmas escolas e a população que as frequenta, em qualquer nível de ensino, pertence a muitas tribos e apresenta diferentes formas de relação com o saber, com a política e com a vida comunitária”. Nesse sentido, a diversidade sociocultural ora presente no contexto universitário motivou a elaboração de ações que pudessem garantir não somente o acesso aos estudantes, mas principalmente, a permanência e a conclusão de curso de maneira digna.

Dentro desta realidade, estudantes negros e negras passaram a ocupar espaços nas Instituições de Educação Superior (IES) e, o contexto educativo, em consonância com o que ocorre nos demais âmbitos da sociedade, se mostrou um ambiente propício para diversas manifestações de ordem discriminatória a despeito de um discurso de pretensa igualdade. Sendo assim, em virtude das mudanças ocorridas nesses espaços e da diversidade de juventudes que ocupam as universidades atualmente, há a necessidade da desnaturalização e problematização de práticas que reforçam no espaço educativo processos discriminadores presentes na sociedade.

Considerando o contexto de racismo vivenciado por estudantes negros e negras no âmbito educacional ressaltamos a importância de uma atuação profissional que possa contribuir para a permanência destes estudantes com dignidade de modo que suas demandas sejam contempladas na universidade. A perspectiva antirracista deve atravessar as práticas desenvolvidas por todos aqueles que compõem o ambiente universitário. Para o profissional de Psicologia Escolar essa realidade não é diferente, na medida em que este profissional precisa deliberadamente desenvolver uma atuação antirracista, pois se assim não for, sua omissão poderá validar e contribuir para a manutenção de um sistema universitário excludente.

O Conselho Federal de Psicologia (CFP), entidade que regulamenta, orienta e fiscaliza o exercício profissional das psicólogas e psicólogos no Brasil, estabelece na Resolução nº18/2002, normas de atuação em relação ao preconceito e a discriminação racial. Na referida resolução, o CFP apresenta orientações para que a categoria profissional, seguindo os princípios éticos, contribua com o conhecimento psicológico para promover reflexões sobre o preconceito, assim como a eliminação do racismo (CFP, 2002). Nesse sentido, apreendemos que para viabilizar a permanência de estudantes negros e negras ao longo dos anos de graduação é cada vez mais necessário compreender como o profissional de Psicologia pode atuar no combate ao racismo na universidade.



Quando falamos em permanência, referimo-nos àquilo que o psicólogo formado pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Caíco Barbosa da Costa e demais autores (2021, p. 654) vão chamar de “construção de meios para que o estudante se sinta pertencente e reconhecido existencialmente como ator político e social da comunidade acadêmica”. A permanência implica no reconhecimento e no pertencimento do corpo discente que ocupa o espaço universitário, o que requer a elaboração de estratégias para o desenvolvimento de uma afiliação institucional e, conseqüentemente, para a construção de uma identidade universitária.

Historicamente, o modelo de atuação da Psicologia não tem alcançado todas as camadas da sociedade, apesar de esforços no sentido de problematizar as questões sociais em que estamos inseridos. A psicóloga e pesquisadora em Psicologia e Relações Étnico-Raciais da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Mariana Feldmann (2017) destaca que a profissão ainda se apresenta com uma prática profundamente elitista, respondendo pouco às reais necessidades da maioria da população brasileira. No âmbito das relações raciais, o profissional de Psicologia pouco desenvolveu produções relativas ao enfrentamento do racismo e, semelhantemente, pouco atuou nesse sentido, realidade que vem sendo modificada nos últimos anos quando observamos um maior interesse da categoria para com a temática.

Corroboramos as afirmações de Jamille Georges Reis Khouri (2019, p. 15), psicóloga e mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), quando destaca que “para a construção de uma Psicologia crítica se faz necessária a compreensão das relações raciais no Brasil, ou seja, só há Psicologia crítica se esta for antirracista”. Acrescentamos que só há Psicologia se esta for antirracista. Entretanto, por muitos anos, a Psicologia esteve à serviço da ideologia hegemônica, representando os interesses das classes mais abastadas da população e negligenciando questões estruturantes da sociedade. Contudo, o movimento que se observa hoje é o de desconstrução de teorias e práticas unicamente eurocêntricas para a construção de uma Psicologia comprometida socialmente com as políticas públicas, a ética e os Direitos Humanos em um projeto de profissão que se mostra acessível a todas as classes e origens socioculturais.

Partimos do pressuposto de que a Psicologia enquanto campo de conhecimento e atuação precisa, dentre outras coisas, compreender as relações raciais a partir da relação entre raça/cor e saúde mental, conforme destaca Khouri (2019). Os estudos nessa perspectiva devem partir da compreensão de que a construção da identidade racial negra se submete a um imaginário negativo que foi historicamente associado a essas pessoas.

As pesquisadoras em saúde coletiva da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Jenny Rose Smolen e Edna Maria de Araújo (2017) apontam em seus estudos uma

maior prevalência de transtornos mentais na população negra quando em comparação com a população branca considerando variáveis socioeconômicas, tais como escolaridade e renda familiar. Nas palavras das autoras “a população negra sofre uma carga maior dos desfechos associados com discriminação porque essa população tem uma maior probabilidade de sofrer experiências de discriminação” (SMOLEN; ARAÚJO, 2017, p. 4028). Considerando a realidade racista que se apresenta na sociedade e nos contextos educativos, compreendemos que a Psicologia deve ocupar um lugar de enfrentamento ao racismo.

A despeito disso, observamos uma lacuna no desenvolvimento de pesquisas nessa área de conhecimento no que concerne à temática, sendo pouco representativas as produções que se dedicam às formas sistemáticas da desconstrução do racismo, bem como, metodologias e práticas de psicólogos e psicólogas que contribuam para a luta antirracista, especialmente quando se trata da Psicologia Escolar na Educação Superior. De acordo com a Professoras Doutoras pela Universidade de Brasília (UnB), Claisy Maria Marinho-Araújo e Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira (2014, p. 278), “a atuação e a produção científica relativas à Educação Superior são recentes e ainda embrionárias”, realidade que se agrava quando se trata das relações raciais.

O desenvolvimento do Estado da Arte com o levantamento das produções científicas de mestrado e doutorado desenvolvidas entre os anos de 2016 e 2021, indexadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Plataforma Sucupira, com os descritores: Psicologia Escolar; Educação Superior; Racismo Institucional e Relações Étnico-raciais, demonstrou a carência de pesquisas na área. Foram considerados os trabalhos que trouxeram a discussão sobre temática racial na Educação Superior, buscando compreender as vivências acadêmicas de estudantes negros e negras nesse contexto. Além desses, incluímos os que abordavam a atuação do profissional de Psicologia Escolar no combate ao racismo e sobre a importância de uma atuação que contribua para a permanência saudável de estudantes negros e negras na universidade. Foram incluídos ainda os trabalhos que versavam sobre a formação em Psicologia no que concerne à temática racial.

A partir dos aspectos considerados somente sete trabalhos foram selecionados por abordarem temáticas relacionadas à presente pesquisa, que estão relacionados a seguir:

Quadro 1 - Estado da Arte de 2016-2021

1	O preconceito racial e a trajetória de escolarização na perspectiva de adolescentes e jovens negros	Marcos Gonzaga de Lima	Dissertação	2016
2	Identities e negritude na perspectiva de estudantes negros e negras	Thais Wachholz	Dissertação	2016
3	A temática racial na formação em psicologia a partir da análise de projetos político pedagógicos: silêncio e ocultação	Tatiana Gomez Espinha	Tese	2017
4	Implicações Psicossociais do Preconceito e do Racismo em Estudantes Africanos da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	Francisco Wesley Oliveira Mendonça	Dissertação	2017
5	A política de cotas raciais na Universidade Federal do Maranhão: subjetividade e identidade de estudantes negros cotistas como perspectivas de análise	Taisa Teresa Gomes Furtado	Dissertação	2018
6	A atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior: possibilidades de enfrentamento ao racismo institucional	Matheus Asmassallan de Souza Ferreira	Dissertação	2019
7	Insurgências subjetivas: vivência acadêmica de mulheres negras e não- negras estudantes de psicologia	Karin Juliana Daffinyn Da Silva	Dissertação	2019

Fonte: Sousa e Carvalho (2021, p. 79)

Destes somente 01 trouxe a discussão acerca da atuação da Psicologia Escolar no combate ao racismo na Educação Superior. O trabalho identificado é de autoria de Matheus Asmassallan de Souza Ferreira desenvolvido em 2019, no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como trabalho de dissertação de mestrado, com o tema “A atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior: possibilidades de enfrentamento ao racismo institucional”. Observamos, portanto, a escassez de trabalhos relacionados à temática apesar de alguns estudos já demonstrarem avanços na produção de conhecimentos da área (CFP, 2017; MEIRELES *et al.*, 2019; SACCO; COUTO; KOLLER, 2016; SCHUCMAN; NUNES; COSTA, 2017).

De forma semelhante, em trabalho monográfico para obtenção do grau de bacharel em Psicologia, Thaís Stephanie Matos Silva desenvolveu sua pesquisa de modo a analisar a produção científica acerca das questões étnico-raciais na Revista Psicologia Escolar e Educacional, periódico da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional

(ABRAPEE), entre os anos de 1996 e 2019. A revista veiculada em âmbito nacional tem como objetivo, dentre outras coisas, incentivar a melhoria da qualificação e serviços prestados pelos psicólogos e psicólogas escolares e divulgação de estudos científicos na interface entre a Psicologia e a Educação. Contudo, em seu trabalho, Silva (2020) constata que, apesar de a revista possuir publicações há 24 anos (à época do estudo), apenas cinco publicações tratavam especificamente sobre questões étnicas e raciais, reafirmando o quanto precisamos avançar no que diz respeito a essas discussões no âmbito da Psicologia.

Partindo do cenário apresentado pontuamos que a realidade do racismo perpassa todos os níveis educativos evidenciando a urgência de debates e ações que levem os sujeitos à reflexão e problematização de práticas tão enraizadas. Conforme Feldmann (2017), estudos apontam que a maior causa dos problemas educacionais de estudantes negros e negras é o racismo, a escola, portanto, tem como responsabilidade dirimir os efeitos da desigualdade social. Observamos que a escola, assim como a universidade, deveria ser um local propício para promover a igualdade racial, no entanto, contraditoriamente, apresenta-se como um espaço de grande discriminação.

Nesse panorama, o profissional de Psicologia que atua no cotidiano das instituições educativas precisa estar atento aos desdobramentos do racismo na constituição da subjetividade dos sujeitos envolvidos. O Código de Ética do Psicólogo (CFP, 2005, p. 7) preconiza que este profissional “trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”. Cabe ao psicólogo e à psicóloga atuar no enfrentamento de todas as formas de discriminação nos mais diversos campos de trabalho.

Dessa forma, o presente estudo poderá contribuir para a ampliação da discussão teórica sobre o assunto aprofundando aspectos já trabalhados e trazendo novas descobertas para a área. A carência de referências com a temática racial que forneçam subsídios para a prática profissional de psicólogos e psicólogas escolares atuantes em Instituições de Educação Superior aponta relevância profissional deste estudo. O atual cenário das universidades brasileiras aliado ao novo público de estudantes que compõe esse espaço requer, com urgência, uma atuação psicológica reflexiva que não perpetue atitudes discriminatórias no contexto educativo. Portanto, a pesquisa possui relevância acadêmica, profissional e social tendo em vista sua contribuição para a produção de referenciais teóricos que, por sua vez, poderão possibilitar práticas de transformação da realidade a partir do adequado enfrentamento do racismo na Educação Superior.

Diante desse quadro, a situação-problema que motivou a escolha por este objeto de estudo é fruto de experiências da autora na atuação como Psicóloga Escolar no âmbito da Assistência Estudantil na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) - campus Imperatriz. A participação na Comissão de Validação da declaração étnico-racial de Estudantes Pretos e Pardos para ingresso em cursos de graduação na UFMA e o vasto histórico de racismo relatado pelos candidatos e candidatas trouxe inquietações e reflexões pessoais acerca da atuação profissional em Psicologia Escolar que, até então, não compreendia de maneira aprofundada os desdobramentos do racismo no cotidiano acadêmico e nas relações ali estabelecidas. Sendo assim, surgiu o interesse em compreender como se desenvolvem as trajetórias acadêmicas de estudantes negros e negras cotistas no âmbito da UFMA em Imperatriz e, a partir disso, delinear ações que possam contribuir para uma permanência digna aos estudantes que adentraram na universidade por cotas raciais.

Partindo-se dessa problemática, apresentamos como questões norteadoras: Como a minha formação identitária contribui para o estudo das relações étnico-raciais na Educação Superior? Quais as trajetórias acadêmicas de estudantes negros e negras cotistas do curso de Pedagogia da UFMA – Campus Imperatriz? Como se deu o processo de autoidentificação racial de estudantes cotistas? Como são desenvolvidas as relações raciais no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão?

Nessa direção, delimitamos como objetivos a serem alcançados no trabalho: descrever como a minha formação identitária contribui para o estudo das relações étnico-raciais na Educação Superior; analisar as trajetórias acadêmicas de estudantes negros e negras cotistas do curso de Pedagogia da UFMA – Campus Imperatriz; investigar como se deu o processo de autoidentificação racial de estudantes negros e negras cotistas; compreender como se desenvolvem as relações raciais no curso de Pedagogia da UFMA- Campus Imperatriz.

### **1.1 Percursos metodológicos da pesquisa**

Neste item, propomo-nos a apresentar os pressupostos teórico-metodológicos que regem o estudo e que serviram de embasamento para a pesquisa. Além disso, descrevemos os procedimentos de construção de dados e análise de informações.

O processo de desenvolvimento deste trabalho tem como base a análise crítica dos fenômenos da realidade em que estamos inseridas. Para o alcance dos objetivos aos quais nos propomos, alguns direcionamentos teórico-práticos são fundamentais e definidos em consonância com o objeto de investigação. Para a pesquisadora da Fundação Oswaldo Cruz

(FIOCRUZ) Maria Cecília de Souza Minayo e para o professor Odécio Sanches (1993), um bom método precisa ser apropriado ao objeto e, além disso, deve ser executável, permitindo uma construção correta dos dados e, conseqüente reflexão sobre a dinâmica da teoria. Desta forma, os procedimentos metodológicos precisam ser definidos de acordo com os parâmetros científicos necessários.

Com enfoque crítico-dialético, esta pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa compreendida aqui como um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas que possibilitem a compreensão do objeto de estudo em seu contexto histórico. Além disso, é uma abordagem que valoriza os discursos dos atores sociais envolvidos e os significados elaborados por cada um. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador e a pesquisadora buscam compreender os fenômenos pela sua descrição e interpretação. Para Elizabeth Teixeira (2005, p. 137), professora aposentada da Universidade do Estado do Pará (UEPA), “as experiências pessoais do pesquisador são elementos importantes na análise e compreensão dos fenômenos estudados”. Nesse contexto, em comparação à pesquisa quantitativa, na pesquisa qualitativa há uma maior aproximação do pesquisador e da pesquisadora em relação aos fenômenos estudados.

Essa abordagem de pesquisa ao passo que busca uma compreensão aprofundada do contexto de uma dada situação tem o foco no processo dos acontecimentos ao longo do tempo. Teixeira (2005, p. 140) pontua ainda que:

Na pesquisa qualitativa, o social é visto como um mundo de significados passível de investigação e a linguagem dos atores sociais e suas práticas as matérias-primas dessa abordagem. É o nível dos significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores, que se expressa pela linguagem comum e na vida cotidiana, o objeto da abordagem qualitativa.

O social e a vida cotidiana se mostram como rica fonte de dados para a pesquisa, evidenciando que é a abordagem em pesquisa que melhor coaduna com a investigação de um fenômeno em sua complexidade e em seu contexto natural e histórico, tarefa a que nos propomos neste trabalho.

Na pesquisa de natureza qualitativa, o fenômeno é observado em sua complexidade e de acordo com suas particularidades. Segundo as professoras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira (2009, p. 32), a pesquisa qualitativa preocupa-se com “aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.” Desse modo, os estudos com enfoque qualitativo não alcançariam a profundidade almejada utilizando somente dados estatísticos próprios à pesquisa quantitativa.

Desta forma, na perspectiva qualitativa, os significados que os participantes atribuem às mais diversas situações podem ser apreendidos pelos pesquisadores a partir das suas vivências e diálogos desenvolvidos com os participantes no local de estudo. Em outros termos, observamos a valorização da perspectiva participante no processo de pesquisa que permite uma compreensão adequada da dinâmica interna das situações, o que não seria possível apenas observando externamente o mesmo evento, como pontuam os professores da Universidade de Syracuse, nos Estados Unidos, Robert Bogdan e Sari Biklen (1994). Portanto, partimos da interatividade e participação ativa da pesquisadora no contexto investigado.

Como aporte teórico utilizamos como referência a Psicologia Histórico-Cultural, pois visa compreender o desenvolvimento humano a partir das relações do sujeito no mundo. Dessa forma, o ser humano é visto como sujeito histórico, em que, partindo da interação com a cultura, promove mudanças em si e no contexto em que está inserido (FERREIRA, 2019). Os estudos que se subsidiam na perspectiva histórico-cultural voltam-se muito mais para o desenvolvimento do processo e para os fatores que o influenciaram do que para o resultado. Essa abordagem valoriza a natureza interativa da pesquisa:

A qual se desenvolve na relação do pesquisador com os participantes e com a realidade investigada. As informações são construídas nos processos relacionais, de forma histórica e social, sendo que as interações entre o pesquisador e a realidade estudada podem ocasionar mudanças que se refletem no objeto de pesquisa investigado, nas informações construídas nas relações e na própria realidade (FERREIRA, 2019, p. 103).

Portanto, buscamos a compreensão dos fenômenos tendo como referência os significados partilhados e os sentidos atribuídos pelos sujeitos, entendendo a realidade como um fenômeno multideterminado e complexo. Marinho-Araújo (2016c, p. 39) defende que “entender a pessoa humana com base na psicologia histórico-cultural pressupõe compreendê-la constituída subjetivamente na sua própria história por meio de complexas construções de significados e sentidos que vão transformando tanto os processos sociais quanto os individuais”. Nessa perspectiva, os fenômenos investigados são tomados como processos que estão em constante movimento.

O estudo em tela se coaduna à perspectiva de Pesquisa Autobiográfica em Educação, pois toma as fontes autobiográficas como fontes de estudo, considerando-as métodos de pesquisa. A pesquisa autobiográfica busca explorar os processos de gênese e devir dos indivíduos, investigando como se dão as experiências vividas e o sentido dado à existência. As pesquisadoras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) Maria da Conceição Passeggi, Gilcilene Nascimento e Roberta de Oliveira (2016) têm desenvolvido diversos

trabalhos sobre narrativas autobiográficas e escritas de si como método de pesquisa e dispositivos de formação. Na visão das autoras, a pesquisa autobiográfica “convoca as complexas relações que o indivíduo estabelece com representações, crenças e valores que circulam em seu entorno, mediante uma infinidade de narrativas, que lhes são transmitidas e as que ele próprio elabora sobre o que acontece e o que lhe acontece” (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016, p. 114). Nesse sentido, possibilita ao indivíduo voltar-se para si mesmo como sujeito de sua história.

A escritora e psicóloga portuguesa Grada Kilomba (2019, p. 85), que tem desenvolvido estudos nas áreas de memória, gênero, racismo, pós-colonialismo, dentre outros, defende que a pesquisa biográfica é extremamente importante ao trabalharmos com o fenômeno do racismo porque a experiência do racismo “não é um acontecimento momentâneo ou pontual, é uma experiência contínua que atravessa a biografia do indivíduo, uma experiência que envolve uma memória histórica de opressão racial, escravização e colonização”. Dessa forma, a pesquisa autobiográfica estuda os modos de constituição do indivíduo enquanto ser social e, ao mesmo tempo, singular. Já a professora da Universidade de Paris Christine Delory-Momberger (2012, p. 524) aponta que o “espaço da pesquisa biográfica consistiria então em perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência.” Sendo assim, implica em um processo formativo que possibilita ao indivíduo o conhecimento e a consciência de si.

A pesquisa autobiográfica na Educação Superior traz a possibilidade de escuta dos discentes considerando seus percursos e vivências acadêmicas. A professora da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas (auto)biográficas – GEPAS, Andréa Abreu Astigarraga (2018, p. 256) compreende que a pesquisa autobiográfica na Educação Superior pode “auxiliar no resgate da subjetividade, superando o silêncio identitário dos alunos e desocultando um currículo existencial com potencial enriquecedor para a coletividade acadêmica”. Conhecer melhor os percursos acadêmicos, pessoais e familiares desses estudantes pode contribuir, dentre outras coisas, para o desenvolvimento de processos de inclusão, acesso, permanência e conclusão do curso.

Feitas essas considerações destacamos que a pesquisa de campo teve como *lócus* a UFMA localizada em Imperatriz. Preliminarmente, cumpre-nos informar que esta pesquisa está em conformidade com as normas éticas para pesquisas com humanos. O consentimento ético para a realização deste trabalho foi viabilizado pela assinatura da Declaração de Anuência para realização da pesquisa pelo diretor do campus à época da submissão (ver Apêndice A) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelo grupo investigado (ver Apêndice



B). Acrescenta-se a isso, a submissão do projeto de pesquisa à Plataforma Brasil<sup>2</sup>, tendo gerado o número de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 57377721.1.0000.5086<sup>3</sup>. O Comitê de Ética em Pesquisa–CEP-HUUFMA, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº.466/2012 e Norma Operacional nº. 001 de 2013 do CNS, manifestou-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto (Apêndice E).

Como passo inicial da pesquisa realizamos o levantamento bibliográfico acerca do racismo na Educação Superior e da atuação da Psicologia Escolar nesse contexto através das publicações já divulgadas nos meios escritos e eletrônicos com o objetivo de conhecer o que já foi estudado e produzido acerca do assunto abordado (FONSECA, 2002). Desta forma, o trabalho está ancorado em autores e autoras que abordam a temática do racismo, das cotas raciais e da Psicologia Escolar na Educação Superior, dentre os quais podemos citar: Nilma Lino Gomes (2001, 2005, 2006, 2007, 2017, 2019, 2021), Kabengele Munanga (2004, 2006, 2016, 2020), Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (1999, 2003), José Jorge de Carvalho (2006), Lia Vainer Schucman (2010, 2014, 2017, 2018), Claisy Marinho-Araújo (2014, 2015, 2016), Adrielle de Matos Borges Teixeira, (2018, 2019) e Maria Virginia Machado Dazzani (2018, 2019).

Quanto ao caminho metodológico percorrido e para fins de construção dos dados, prosseguimos com o mapeamento institucional a partir do levantamento dos registros e documentos institucionais sobre a temática na UFMA. “Entende-se que mapear e analisar a instituição escolar constitui-se como etapa básica do processo de intervenção institucional, a fim de criar, inicialmente, subsídios para a compreensão dessa realidade” (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2014, p. 88). Buscamos conhecer a realidade da instituição a partir da leitura e análise de documentos com o objetivo de identificar a existência de registros e discussões locais acerca de questões étnico-raciais no contexto universitário. Desta forma, os documentos utilizados para este trabalho foram: a Resolução nº 295 do Conselho Universitário, de 08 de junho de 2018 que aprova o Regimento Interno do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia – CCSST (UFMA, 2018), atual Centro de Ciências de Imperatriz (CCIIm), a Resolução nº 1504 do Conselho Universitário, de 18 de outubro de 2016 que aprova o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia do campus de Imperatriz (UFMA, 2016) e o Plano de trabalho do Serviço de Assistência Estudantil e Pedagógica de 2019 (UFMA, 2019b).

---

<sup>2</sup> Base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema Conselho de Ética e Pesquisa/ Conselho Nacional de Ética e Pesquisa (CEP/Conep).

<sup>3</sup> Número gerado para identificar o projeto de pesquisa aprovado para apreciação do CEP.

Realizamos ainda entrevistas a fim de apreendermos a percepção dos discentes frente às relações raciais desenvolvidas na UFMA, assim como suas trajetórias acadêmicas. Ferreira (2019, p. 106) aponta que a entrevista, na pesquisa qualitativa, é “um procedimento relevante que permite ao pesquisador apreender os sentidos e significados surgidos na comunicação com os participantes, considerando a complexidade dos fenômenos que perpassam o objeto de estudo”. Portanto, a entrevista se constitui uma forma eficaz de apreendermos as vivências e sentidos atribuídos às trajetórias acadêmicas percorridas.

Foram respondentes da pesquisa discentes do curso de graduação em Pedagogia que ingressaram no referido curso através da autodeclaração de preto ou pardo, exercendo o direito ao uso de cotas destinadas para este grupo. A escolha pelo Curso de Pedagogia deve-se ao fato de ser o curso de licenciatura mais antigo da instituição e, por ser uma licenciatura, possuir a importante missão de atuar na formação de profissionais que, posteriormente, atuarão na formação de outros sujeitos. Selecionamos estudantes regularmente matriculados e matriculadas no curso a partir do sexto período por considerarmos que as experiências vivenciadas por este grupo, em mais da metade do percurso acadêmico, o proporcionaria subsídios para conhecer com mais profundidade e propriedade a realidade da UFMA no que tange às questões raciais. Os estudantes que atendem ao critério estabelecido foram identificados(as) por meio do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UFMA.

A elaboração do roteiro da entrevista (ver Apêndice D) foi orientada pelas grandes temáticas que subsidiaram a dissertação: a formação da identidade negra, as relações raciais no contexto universitário e as ações de permanência na universidade. É importante destacar que o esboço prévio de um roteiro tem a função de guia ao longo da entrevista, mas não é algo estanque uma vez que é flexível às particularidades das pessoas entrevistadas, sendo passível de alterações.

Para a realização das entrevistas utilizamos os preceitos da Entrevista Compreensiva de Jean-Claude Kaufmann (2013, p. 40), na qual “o entrevistador está ativamente envolvido nas questões, para provocar o envolvimento do entrevistado.” Desta maneira, a estrutura hierárquica, historicamente estabelecida entre entrevistador ou entrevistadora e entrevistado ou entrevistada, apoiada em um modelo positivista, é desconstruída, anulando a busca pela neutralidade. A própria linguagem utilizada pela entrevistadora deve ser simples e compreensível possibilitando o diálogo entre pares. Deste modo, um espaço de diálogo é estabelecido a partir do mútuo envolvimento de ambas as partes. Esse ambiente acolhedor acaba por estimular a narratividade e a reflexividade dos envolvidos. Tal modo de condução das

entrevistas possibilita uma maior complexidade e profundidade de informações produzindo uma grande riqueza de dados.

De acordo os critérios acima estabelecidos, as entrevistas foram realizadas com 07 estudantes autodeclarados negros, sendo 06 mulheres e 1 homem, todos ingressantes pelas cotas raciais. No momento das entrevistas, as discentes e o discente cursavam do 6º ao 9º período do curso de Pedagogia, sendo que 02 deles estavam em estágio de monografia, com status “Formando(a)”. Além destes, também foi desenvolvida entrevista com uma das profissionais de Psicologia da instituição com o objetivo de compreender a atuação em Psicologia Escolar no campus bem como as ações desenvolvidas no que tange às questões de enfrentamento ao racismo na universidade (ver roteiro no Apêndice C).

A princípio as entrevistas seriam realizadas presencialmente com os estudantes selecionados. No entanto, esta possibilidade não foi concretizada tendo em vista o fato de as aulas estarem ocorrendo por via remota, em razão das restrições impostas pela Covid-19<sup>4</sup>. Por isso, optamos pela realização das entrevistas utilizando o *Google Meet* com autorização prévia para gravação da entrevista. Duas das entrevistas foram realizadas desta forma, entretanto, a dificuldade para fazer os agendamentos com os estudantes de forma individual, pela indisponibilidade de tempo apresentada, nos levou a realizar as demais entrevistas a partir do envio de formulário online desenvolvido no *Google Forms*. O roteiro de perguntas foi enviado para os estudantes negros e negras cotistas dos últimos períodos do curso que estavam matriculados em duas disciplinas de Currículo II, tendo em vista que a professora responsável pela disciplina é também a orientadora da pesquisa.

Para análise dos dados foi feita a transcrição das entrevistas e a leitura exaustiva das informações recebidas. Subsidiemo-nos na psicologia histórico-cultural para o desenvolvimento das análises, especialmente nas concepções do psicólogo Lev Vigotsky (2004, 2005), considerando que um dos seus principais fundamentos é a compreensão do desenvolvimento humano como um processo histórico e cultural, construído nas interações dos sujeitos com as influências socioculturais e nos sentidos e significados partilhados pelos grupos. Nesse contexto, partimos da compreensão de uma realidade que é complexa, onde há a interdependência entre os mais variados fenômenos e a mútua constituição dos sujeitos e da

---

<sup>4</sup> A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. A epidemia começou na cidade de Wuhan, na China, em dezembro de 2019, mas rapidamente se espalhou pelo mundo, o que fez a Organização Nacional de Saúde (OMS) declarar, em 30 de janeiro de 2020, que o surto no novo coronavírus era uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta. Já em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia pelo fato de o vírus ter se espalhado por todos os continentes do planeta (OLIVEIRA *et al.*, 2020).

sociedade. Em conformidade com a perspectiva epistemológica adotada, a análise dos dados levou em consideração o fato de que as concepções dos participantes são atravessadas pelo contexto histórico e cultural em que estão inseridos.

Vygotsky, na obra *Pensamento e Linguagem* (2005), faz uma crítica aos métodos de análise em elementos, em que, para que determinado fenômeno fosse explicado, dever-se-ia proceder a uma fragmentação em seus elementos componentes, elementos estes que acabavam por não possuir as propriedades do todo. Sendo assim, propõe uma nova abordagem da questão “substituindo a análise em elementos pela análise em *unidades*, cada uma das quais, retendo, de forma simples, todas as propriedades do todo” (VYGOTSKY, 2005, p. 150). Nessa perspectiva, toda análise deve buscar as relações estabelecidas entre os fragmentos que compõem o todo, pois são determinantes para a compreensão tanto das partes quanto do todo.

A análise em unidades possibilita a compreensão da totalidade, em um sistema que é dinâmico de significados, onde o afetivo e o intelectual se unem. Desse modo, toda atividade humana sob foco de investigação psicológica requer o olhar sobre o sentido que tem para os sujeitos em relação a partir dos processos históricos e culturais. “O sentido de uma palavra é um fenômeno complexo, móvel e variável; modifica-se de acordo com as situações e a mente que o utiliza, sendo quase ilimitado” (VYGOTSKY, 2005, p. 181-182). Nessa perspectiva, a palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge, podendo ser seu sentido alterado em contextos diferentes.

Os significados compartilhados culturalmente podem ter sentidos pessoais e individuais que ressignificam a realidade. Nesse entendimento, há a busca pela compreensão dos fenômenos, a partir dos significados e dos sentidos que são atribuídos por cada pessoa e ainda pela compreensão das relações que constituem o fenômeno investigado. Conforme Ferreira (2019, p. 102), estudar “fenômenos historicamente construídos e dialeticamente em movimento significa olhar para as contradições, simetrias, oposições, coerências e tensões que perpassam esses fenômenos e que são apropriados de forma única e particular pelas pessoas, ao longo de sua vida”. A perspectiva histórico-cultural pretende analisar não um produto acabado, mas os processos em desenvolvimento que são apropriados por cada pessoa de forma individual e que são influenciados por diferentes fatores.

Diante disso, na presente pesquisa utilizamos como procedimento de análise a construção de zonas de sentido (VYGOTSKY, 2004) que foram desenvolvidas a partir das entrevistas com a profissional de Psicologia e com as estudantes, por meio de uma interpretação crítica dos fenômenos apresentados ao longo do estudo. Para a Professora Doutora da

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Andréa Vieira Zanella e demais autores (2007, p. 31):

Toda e qualquer atividade humana foco de investigação psicológica requer, para sua compreensão e explicação, o olhar sobre os sentidos que têm para os sujeitos em relação, olhar esse que considere a indissociabilidade de sujeitos, de suas condições de possibilidades e a realidade histórica do contexto do qual ativamente participam.

Assim sendo, os sentidos produzidos pelos sujeitos estão inevitavelmente imersos em suas complexas relações, marcadas pelas trajetórias de cada um e cada uma, assim como pelas condições do contexto em que vivem. Nesta compreensão, o processo de análise vai além do que foi dito propriamente para o aprofundamento no conteúdo simbólico construído histórica e socialmente.

Como produto da pesquisa desenvolvemos um *e-book* apresentando uma Proposta de Acompanhamento e Permanência do Estudante Cotista (PAPEC) descrevendo as possibilidades de ações interventivas, a nível institucional e coletivo, com vistas a contribuir para o desenvolvimento de práticas antirracistas na universidade, para o fortalecimento das identidades raciais dos sujeitos e, principalmente, para a permanência de estudantes cotistas na UFMA de Imperatriz.

A pesquisa está estruturada em quatro capítulos. Nesta introdução, que constitui o primeiro capítulo, apresentamos o objeto de estudo e sua delimitação; a contextualização do tema; a problematização; os objetivos e o procedimento metodológico utilizado. O segundo capítulo, o único escrito em primeira pessoa do singular por se tratar de um processo formativo autobiográfico, apresenta os caminhos que me levaram ao desenvolvimento de uma pesquisa sobre as Relações Étnico-Raciais em Psicologia, relacionando-os aos referenciais teóricos da Pesquisa Autobiográfica em Educação associado ao processo de construção da minha identidade negra. O terceiro capítulo trata sobre as especificidades do racismo no cenário brasileiro, a implementação das políticas de ações afirmativas no país e da política de cotas na UFMA. No quarto capítulo discutimos os dados construídos a partir da pesquisa de campo propriamente dita. Nele apresentamos a caracterização do lócus da pesquisa, do curso de Pedagogia e do Serviço de Assistência Estudantil da UFMA. Também são desenvolvidas as análises e discussões sobre as trajetórias acadêmicas de estudantes cotistas e, a partir disso, trazemos propostas de acompanhamento e permanência ao corpo discente ingressante por cotas raciais. Por fim, nas considerações finais, apresentamos um panorama geral da pesquisa desenvolvida apresentando os principais achados encontrados e possibilitando algumas reflexões que apontam para estudos futuros.

Deste modo, o presente trabalho visa contribuir para o fortalecimento das identidades raciais negras e para o empoderamento de discentes negros e negras nos espaços universitários, além, é claro, de trazer contribuições para o desenvolvimento de uma atuação antirracista no âmbito da Educação Superior que opere incansavelmente na desconstrução do racismo nesse contexto. Para tanto, buscamos delinear algumas possibilidades no que concerne ao trabalho da Psicologia Escolar partindo da compreensão de que a Psicologia precisa avançar no que diz respeito às relações raciais, pois entendemos que, enquanto ciência e profissão, é possível fazer muito mais no campo psicológico.

## CAPÍTULO 2 - UMA METAMORFOSE NO CAMINHO: DO CASULO À CONSTRUÇÃO DAS ASAS

Eu aprendi qual é o valor de um sonho alcançar.  
Eu entendi que o caminho pedras terá. Eu vi em  
campo aberto se erguer construção. E foi com  
muitas pedras. E foi com muitas mãos.

Vocal Livre (2019)

A minha história é única, única do ponto de vista valorativo. Esta é uma verdade que tenho aprendido nos últimos anos, já que por muito tempo achei que a minha vida era tão ordinária (no sentido etimológico do termo) que não valia a pena ser conhecida, já que seria *só mais uma*. Com o passar dos anos e com um pouco mais de maturidade, compreendi que cada caminhada tem valor único e que a minha história não é menos importante que as demais. Tenho aprendido o valor de um sonho alcançar e a importância de cada pessoa na minha construção formativa. O processo de rememorar o caminho que me trouxe aqui tem contribuído para que eu valorize ainda mais o meu percurso, que nem sempre, ou quase nunca, foi fácil.

Escrevo este capítulo como possibilidade de demarcar o lugar de onde falo e valorizar os meus caminhos e as minhas construções de vida até o dado momento. Busco ainda construir uma compreensão de como a trajetória por mim percorrida me conduziu aos estudos da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Para este momento, parto do seguinte questionamento: *como minha formação identitária contribui para o estudo das relações étnico-raciais na Educação Superior?*

Para esta escrita tomo como ponto de partida a compreensão de que a minha trajetória de vida em sua inserção sociocultural é indissociável do percurso acadêmico que venho desenvolvendo até os dias atuais. Segundo Neusa Santos Souza (2021, p. 45), uma intelectual negra que trouxe inúmeras contribuições para o movimento negro e para a prática psicanalítica, “uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo.” E, é partindo da possibilidade de exercer esta autonomia que eu me envolvo na árdua tarefa de trazer alguns recortes da minha história de vida que apontam para uma melhor compreensão de quem sou e de como fui me constituindo ao longo dos anos.

*Se não eu, quem vai me valorizar?* Essa pergunta me foi feita por minha mãe em diversos momentos ao longo da vida e nunca fez tanto sentido como agora. Com essa pergunta, minha mãe sempre buscava me conduzir à reflexão sobre a importância de nos valorizarmos em todos os aspectos, sejam eles físicos ou relacionais. Também tenho aprendido com a

orientação da professora Herli sobre o valor de cada trajetória pessoal. Ela, como alguém que se orgulha da sua própria história, tem se empenhado em nos conduzir a um processo identitário de autoconhecimento e de autovalorização.

Lembro-me de uma apresentação coletiva em determinado evento durante a minha graduação em que um colega fez sua apresentação pessoal aos demais e finalizou dizendo “e é só isso”, talvez por compreender que a ausência de títulos acadêmicos o colocava numa posição inferior. O mediador interveio dizendo que não deveríamos compreender a nossa vida como se fosse “só isso”, mas “tudo isso”, ressaltando a importância de apreciarmos a dimensão da nossa existência e de cada passo da caminhada percorrida. Portanto, em diversas ocasiões tenho aprendido que ninguém melhor do que eu mesma para falar sobre minhas vivências, aprendizados, construções e desconstruções experienciadas.

Sendo assim, inicio o processo de escrita desta dissertação imergindo profundamente na minha história, algo que eu nunca havia feito com tanta intensidade e emoção. E foi com essa profundidade que o trecho da música citada na epígrafe emergiu para mim. Refletir sobre uma trajetória de vida é, acima de tudo, reconhecer que não se escreve uma história sozinha, pelo contrário, apesar de reconhecer que a minha história é única para mim, ela se construiu e continua a se construir de forma entrelaçada com muitas outras histórias. São com muitas mãos e muitas pedras que se erguem construções e que se torna possível alcançar voos altos. Por isso, é com gratidão que trago à memória todas as pessoas que contribuíram para o meu crescimento e para a construção da Lizandra de hoje.

A escrita autobiográfica se apresenta como um divisor de águas, pois o seu processo de construção contribui para o desvelamento de aspectos da vida às vezes adormecidos. A Professora Doutora Herli de Sousa Carvalho (2016, p. 39), vinculada à UFMA tem desenvolvido pesquisas envolvendo a formação autobiográfica, para ela “a história de vida, como processo de formação, é uma forma de apropriação da própria história e do lugar que ocupamos ao tomarmos consciência da autoformação como experiência individual no processo de formar a si mesmo nos ambientes aprendentes”. Partindo dessa compreensão, a história de vida envolve um processo de tomada de consciência de nossa autoformação.

Compreendo a escrita da história de vida como um processo inevitavelmente desafiador, especialmente pelo fato de expor detalhes, intimidades e reflexões pessoais que, no meu caso, não haviam sido apresentados em outro momento. Maria da Conceição Passeggi (2008, p. 27) conceitua autobiografar como aparar a si mesmo com suas próprias mãos, podendo ser compreendido de duas maneiras “como a ação de cuidar de si e de renascer de outra maneira



pela mediação da escrita”. Nessa perspectiva, a escrita autobiográfica nos faz renascer na medida em que tomamos consciência dos nossos próprios processos formativos.

Compactuo com a visão de Grada Kilomba (2019, p. 28) quando afirma “enquanto escrevo, eu me torno a narradora e escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade na minha própria história”. Nesse sentido, cada palavra utilizada define o lugar de uma identidade, por isso o ato de escrever sobre a própria história nos move de um lugar de objeto para ocupar um lugar de sujeito, pois “aqui eu não sou a ‘Outra’, mas sim eu própria” (KILOMBA, 2019, p. 27). É a partir desse lugar de protagonista que aqui vos apresento alguns registros sobre o trajeto que tenho percorrido com o passar dos anos.

Quando penso na minha vida em uma perspectiva mais ampla percebo uma caminhada marcada por alegrias e conquistas, mas, também por lutas e lágrimas, uma vez que a minha trajetória não foi marcada pela linearidade. Como disse anteriormente, hoje em dia compreendo com muito mais clareza o valor de cada vivência que experienciei ao longo dos meus 30 anos. Mas, até mesmo os dias de dificuldades e os momentos de dor trouxeram aprendizados e exerceram impacto na forma como percebo e enxergo a vida atualmente. Todos os dias até aqui, incluindo aqueles que eu preferiria não ter vivido, contribuíram para o meu amadurecimento e processo diário de construção pessoal, pois gosto de pensar e, de fato acredito, que estou em constante construção.

Gostaria de fazer uso das palavras de Magda Becker Soares, professora titular emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), quando afirma que é pelo presente que se explica o passado (SOARES, 2001). Compreendo que o ato de recordar aspectos que se passaram em minha existência parte necessariamente do momento presente, de quem eu sou e da minha leitura atual sobre quem fui e sobre como se deu minha construção identitária ao longo dos anos.

Desta forma, trazer aspectos do passado pressupõe partir de uma perspectiva do presente sobre este.

Procuo-me no passado e “outrem me vejo”; não encontro *a que fui*, encontro alguém que *a que sou* vai reconstruindo, com a marca do presente. Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura, contaminado pelo *aqui* e o *agora*. Esforço-me por recuperá-lo tal como realmente e objetivamente foi, [...] mas não posso separar o passado do presente, e o que encontro é sempre o meu pensamento atual sobre o passado, é o presente projetado sobre o passado (SOARES, 2001, p. 37-38).

O presente não somente resgata o passado como o reconstrói de acordo com quem sou. As lembranças de outrora, portanto, são uma reconstrução do presente sobre as experiências vivenciadas do passado.

Os acontecimentos rememorados e registrados no momento de escrita desta autobiografia são ressignificados a partir de um processo reflexivo sobre as vivências passadas. Nas palavras das pesquisadoras Ana Cláudia Moina Zaqueu-Xavier, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Fernanda Malinosky Coelho da Rosa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/ Campo Grande):

Relembrar o passado não é – ou talvez não seja -, somente a lembrança do tempo que passou ou uma consciência de um tempo perdido. O olhar sobre os acontecimentos narrados não é o mesmo que o da época em que foram vividos e, talvez, não seja o mesmo daqui uns anos, se eles forem contados novamente (ZAQUEU-XAVIER; ROSA, 2019, p. 1025).

Sendo assim, o resgate de fatos marcantes da minha história de vida se dá por critérios ou por referências que são importantes para mim atualmente e que, não necessariamente, eram há algum tempo e que ainda poderá sofrer modificações com o passar dos anos. Compartilhando novamente a visão de Soares (2001, p. 40), compreendo que “a (re)construção do meu passado é seletiva: faço-a a partir do presente, pois é este que me aponta o que é importante e o que não é; *não descrevo*, pois, *interpreto*”. Desta maneira, parto da minha realidade atual para resgatar momentos que contribuíram para que eu me tornasse quem hoje sou, sendo uma interpretação do passado à luz do presente.

## **2.1 Caminhos formativos de uma aprendente**

Como tentativa de responder à pergunta norteadora deste capítulo compreendo a importância de, antes de tudo, apresentar um pouco de quem sou e de onde venho. Sou Lizandra, do grego *Lysandros* que significa “libertadora dos homens”, “a que liberta os homens”, pode significar também “defensora” ou “protetora da humanidade” Gosto do meu nome por considerá-lo marcante e incomum. Pelos amigos, sou conhecida como Liz ou Lili, pelos familiares como Zandinha. Recentemente descobri que o nome Lysandra foi dado a um gênero de borboleta de espécie espanhola, da família *Lycaenidae* e pensar no ciclo de vida da borboleta foi bem propício para este momento de resgatar o meu próprio ciclo de vida.

Sou natural de São Luís, capital do Maranhão, lugar que encanta com suas tradições, azulejos, praias e uma beleza singular. Uma verdadeira Ilha bela como bem canta Carlinhos Veloz (1996): *Que ilha bela que linda tela conheci. Todo molejo todo chamego coisa de negro que mora ali [...]*. Foi neste lugar, mais especificamente na clínica São José, localizada no centro da cidade, que nasci de uma gravidez tranquila e sem grandes intercorrências, este foi o terceiro e último parto da minha mãe. No dia 14 de novembro de 1991, às 23:45 da noite com

4kg e 250 gramas cheguei ao mundo de parto normal, um “bebezão”, nas palavras da minha mãe.

Foto 1 - Um mês de vida



Fonte: acervo da autora (2021).

Segundo meu irmão mais velho, não era para eu ter nascido, pois nossos pais só queriam ter dois filhos, contudo, o primeiro filho da minha mãe foi um natimorto. Tenho, portanto, somente um irmão de ambos os pais: Alessandro, de 32 anos, nascido exatos 2 anos antes de mim, no dia 14 de dezembro de 1989.

A infância com meu irmão foi uma verdadeira aventura. Por ser mais velho, lembro que ele me batia com frequência e eu, que não sabia me defender, só chorava. Ele sempre foi mais agitado e serelepe, já eu era a filha comportada. Quando fui crescendo e aprendendo a me defender e a revidar, as brigas se tornaram maiores. Meu irmão apanhou bastante dos nossos pais, às vezes eu apanhava por causa dele que começava alguma briga. Ao crescermos e ficarmos adolescentes/jovens meu irmão se tornou um grande amigo, sempre unidos, ele não era mais quem queria me bater, mas quem me defendia em inúmeras circunstâncias. Compartilhávamos segredos e nos alegrávamos com as conquistas um do outro.

Foto 2 - Registros da infância com meu irmão



Fonte: acervo da autora (2021).

Mas eu não poderia falar de mim sem falar também dos meus progenitores a quem devo uma parte significativa de quem sou e dos quais tenho muito orgulho. Domingos Reis Carvalho Sodré, mais conhecido como Reizinho ou “seu Rei”, meu pai, homem trabalhador, pescador até os 25 anos de idade. Tem uma história de inúmeras lutas e de muita superação. Saiu do interior do Maranhão, de um local conhecido como São João do Rosário, para a capital, em busca da famigerada vida melhor. Décimo primeiro de treze irmãos (cinco morreram ainda bebês), precisou trabalhar arduamente na roça e na pesca para sustentar a família, principalmente quando sua mãe ficou paraplégica e ele precisou assumir os cuidados dos demais irmãos e a provisão da casa.

Ao longo da vida, acordava durante a madrugada para dar conta de conciliar o trabalho diário com os estudos. E foi no contexto escolar que conheceu aquela que viria a ser sua futura esposa, minha mãe, e sua professora. Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, meu pai destacava-se nos estudos perante os demais colegas. Desde cedo, aprendeu que a resposta para mudar de vida, conquistar novos horizontes e ajudar sua família estava nos estudos. Por isso, a despeito das adversidades, empenhava-se para ser um estudante exemplar.

Minha mãe, Maria de Fátima Viana Silva Sodré, também de família humilde, quarta de oito irmãos, precisou sair de casa cedo para morar em casas de parentes fora do interior onde nasceu para ter acesso à Educação Básica. Longe de casa e da família viveu dias difíceis em busca de melhores condições de estudo. Meus avós maternos viam na possibilidade de enviar os filhos para morar em “casas de família” a tentativa de prover uma vida com condições mais

dignas no futuro. Minha mãe logo se destacou nos estudos, tornando-se professora do Magistério, ensinando as primeiras séries da Educação Fundamental. Passou num concurso para dar aulas no interior e foi nesse cenário em que conheceu o meu pai, em uma turma multisseriada de oitava série.

Após quatro anos de namoro, casaram-se. Moraram em Rosário, que fica a 72km da capital, poucos anos após o casamento até mudarem-se para a cidade de São Luís do Maranhão, onde eu e meu irmão nascemos. Já em São Luís, ambos tiveram a oportunidade de ingressar na Educação Superior. A educação foi o caminho pelo qual meus pais conseguiam vislumbrar novas perspectivas de vida, para além da pesca, da roça ou das vendas na quitanda (no caso da minha mãe).

Minha mãe se formou no curso de História da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, em 2003, aos 45 anos de idade. O período da sua graduação não foi um período fácil, pois meu irmão e eu ainda éramos crianças, e ela precisava administrar suas funções de professora, mãe, estudante e esposa. Ela deu aulas no Centro Educacional do Maranhão, antigo CEMA, atualmente conhecido como Centro de Ensino Vicente Maia, localizado no bairro do Anjo da Guarda, onde desenvolveu sua carreira até se aposentar em 2019.

Meu pai se formou em 2005, aos 42 anos, no curso de Matemática do Instituto Federal do Maranhão – IFMA, naquele período conhecido como Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET. Foi o único dos irmãos a concluir uma graduação em sua família. Conquistar o diploma de Educação Superior foi uma de suas grandes vitórias, pois foi a custo de abnegações e muita dedicação. Nessa época, atuava como servidor público na CAEMA – Companhia de Água e Esgotos do Maranhão, onde permaneceu até sua aposentadoria em 2021.

Foto 3 - Formatura da minha mãe



Fonte: acervo da autora (2021).

Foto 4 - Formatura do meu pai



Fonte: acervo da autora (2021).

Meus pais foram as minhas primeiras referências de vida. A eles sempre serei grata por tanto amor e pelo cuidado que sempre tiveram em me educar e em me direcionar para que, no momento certo, eu trilhasse meus próprios caminhos. As lembranças que tenho com papai (como me refiro a ele) são de momentos marcantes, seja de carinho e cócegas antes de dormir, ou dos cachinhos que ele se demorava horas fazendo, ou ainda de me levar para o fundo do mar me ensinando a nadar, a andar de bicicleta ou até mesmo me levando para pescar em alto mar.

Uma das coisas que ele tinha prazer em fazer era de me ensinar, não que tivesse tanta paciência para isso, mas queria que eu me dedicasse e fosse a melhor estudante que eu pudesse ser, desde bem pequena. Foi quem me ensinou a tabuada, a fazer as contas matemáticas, saber ver a hora no relógio, dentre outros tantos ensinamentos. Sempre muito carinhoso, me possibilitou viver aventuras incríveis ao longo da minha infância.

As lembranças que tenho com mamãe (como me refiro a ela) são de uma mulher muito sábia, cuidadosa e que sempre procurava dar conta de todas as demandas: da casa, dos filhos, do marido, da igreja e do trabalho. Estava presente nas reuniões de pais e em todos os momentos em que era convocada. Foi quem se dedicou a nos ensinar sobre Deus, obediência e amor, e quem se dispunha a responder as inúmeras perguntas curiosas que eu fazia de forma inesperada quando criança.

Lembro-me de ela sempre nos levar e nos acompanhar em nossas apresentações do coral infantil, onde passei uma parte significativa da minha infância e de onde tenho inúmeras lembranças felizes dos momentos vividos.

Foto 5 - Apresentação do coral infantil



Fonte: acervo da autora (2021).

Meu pai e minha mãe foram muito presentes em minha vida e tiveram um jeito próprio de transmitir ensinamentos valorosos. Eles tomaram como missão a possibilidade de oferecer aos filhos um futuro melhor e entendiam que esse futuro só era possível através da Educação. Para eles, nós pobres, só poderíamos alcançar algum tipo de mobilidade social pelo estudo. E, aqui começa a minha relação de proximidade com a Educação. Meus pais investiram exaustivamente em nossos estudos fazendo grandes esforços para nos colocar em escolas particulares por entenderem que nessas escolas poderíamos ser melhor assistidos.

Essa percepção se assemelha à de muitos pais de estudantes advindos das camadas populares. Em estudo desenvolvido pelas pesquisadoras Claudia Mayorga e Luciana Maria de Souza (2012, p. 268), vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFMG, as autoras afirmam que:

Os pais dos alunos, não desejando que estes repitam sua trajetória, incentivam seus filhos nas questões escolares, seja através da busca por escolas mais reconhecidas e localizadas fora dos bairros periféricos, do incentivo direto às atividades escolares ou do apoio emocional, ao acreditarem que esses jovens se desenvolverão por meio do conhecimento.

Nesse sentido, aprendi que pela via educativa poderia ter possibilidades futuras de emprego e renda. Todos dizem que sempre fui uma criança muito comportada e obediente aos meus pais. Dessa fase, as minhas melhores lembranças são das viagens que fazíamos com muita frequência para Rosário, onde grande parte da minha família materna morava, incluindo a minha avó; e viajavamos sempre também para São João do Rosário, onde morava minha avó paterna. A vida nesses lugares era mais tranquila, porque lá eu podia sair para brincar na rua

sem medo da violência urbana. Ainda lembro o quão prazeroso era andar de bicicleta pelas ruas de Rosário.

Infelizmente, não tive a oportunidade de conhecer meus avôs, apenas pelas imagens que criei sobre eles conforme as histórias que me foram contadas. Apesar de não os ter conhecido, convivi com as minhas avós e pude vivenciar a experiência singular de sentir o amor de uma neta para uma avó e vice-versa. Minha avó materna, Maria Viana, era uma mulher admirável, amplamente conhecida pelo seu coração bondoso e temente a Deus. Se considerava analfabeta, mas compreendia a Bíblia melhor do que ninguém.

Ela tinha uma quitanda que vendia de tudo um pouco, mas os netos sempre davam prejuízo comendo os biscoitos e bombons, além dos suquinhos que ela fazia para vender. Sua casa era sempre cheia, lugar de amor e de muita fartura. Mesmo com poucas condições financeiras, minha avó sempre tinha algo a oferecer, nem que fosse um cafezinho. A casa dela sempre foi local de encontro, onde eu podia encontrar meus primos, tios, além de brincar até cansar.

Foto 6 - Registro na quitanda da minha avó materna



Fonte: acervo da autora (2021).

A minha avó paterna, Maria José, já tinha um jeito bem peculiar de ser, não sabia demonstrar amor através de gestos de carinho, mas de ações. O sorriso dela era algo que deixava meu coração profundamente feliz porque era sincero, ela não sorria à toa. Algumas vezes foi dura em suas palavras para com seus filhos, mas a minha relação com ela sempre foi especial.



Eu sentia o amor que ela tinha por mim e gostava de desfrutar de tempo de qualidade com ela. Meu pai cuidou dela até seus últimos dias. O cuidado dos meus pais com minhas avós foi algo que me marcou profundamente, algo que quero oferecer a eles também.

Desde a mais tenra infância sempre gostei de ler e estudar. Ao contrário da maior parte das crianças do meu bairro que passavam grande parte do tempo brincando na rua, eu passava a maior parte do dia estudando. E gostava disso. Fui uma aluna exemplar na minha trajetória desde o jardim de infância até o fundamental. Os meus boletins eram recheados com notas máximas e isso era motivo de grande orgulho para meus pais. Papai ainda me dava um incentivo: a cada nota 10, eu ganhava 10 reais. Na minha cabeça eu ficaria rica (rsrs). Foi desta forma que meu pai também me ensinou a administrar o dinheiro que recebia, a maior parte eu guardava para quando eu ficasse “grande”.

Naquela época eu compreendia que não poderia ser uma aluna mediana porque eu precisava compensar o esforço dos meus pais para que eu tivesse a possibilidade de estudar com bons professores e professoras. Cresci com uma autocobrança por vezes excessiva em decorrência disso. Essa cobrança era também por parte do meu pai, sempre que eu tirava 8,0 ou 9,0 nas provas, ele dizia “poderia ter sido 10”. Não recorro de ter sido parabenizada por meu pai por tirar menos que 10. Lembro-me de uma ocasião em que eu tirei 9 em uma disciplina, havia sido a maior nota da sala, no entanto, ao pegar a prova e ver aquela nota, eu rasguei e joguei no lixo, pois havia ficado frustrada por não ter alcançado a nota máxima. Minha mãe foi chamada pela professora por conta daquele comportamento considerado inapropriado.

Considero importante fazer um destaque para a questão avaliativa nos contextos básicos de Educação. Em 2007, o Ministério da Educação (MEC) desenvolveu o documento “Indagações sobre o Currículo” contendo um eixo de Currículo e Avaliação escrito por Cláudia de Oliveira Fernandes, Professora da Faculdade de Educação e da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, e Luiz Carlos de Freitas, Professor aposentado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). No material citado, a autora e o autor questionam os conceitos cristalizados de avaliação do sistema escolar, discutindo o fato de que em nossa sociedade ainda é comum a redução do processo avaliativo a uma determinada nota.

Na cultura meritocrática a qual estamos inseridos, as notas acabam por inserir o corpo estudantil em uma situação classificatória que diferencia os melhores dos mais mal avaliados. Nesse contexto, avaliar corresponde a atribuição de nota ou conceito, sendo assim, a classificação de estudantes pela nota acabou se tornando um senso comum na sociedade

brasileira. Superando essa visão reducionista sobre os processos avaliativos, os autores partem da compreensão de que:

A avaliação é uma atividade orientada para o futuro. Avalia-se para tentar manter ou melhorar nossa atuação futura. Essa é a base da distinção entre medir e avaliar. Medir refere-se ao presente e ao passado e visa obter informações a respeito do progresso efetuado pelos estudantes. Avaliar refere-se à reflexão sobre as informações obtidas com vistas a planejar o futuro. Portanto, **medir não é avaliar**, ainda que o medir faça parte do processo de Avaliação (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 19, grifo do autor).

Nesse sentido, para além da mera aferição do conhecimento adquirido pelo corpo discente, a avaliação tem como pressuposto o direcionamento para os passos futuros devendo ser utilizada como base para o planejamento educacional, para a tomada de decisões e para guiar indicadores de qualidade.

Tradicionalmente o próprio currículo escolar se apresenta com uma rigidez que se impõe, inevitavelmente, sobre a criatividade dos docentes. Deste modo, ao passo que os docentes buscam ser mais criativos e autônomos na sua prática, as lógicas curriculares tendem a limitar aquilo que foge ao proposto. O Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da UFMG, Miguel Gonzalez Arroyo (2013, p. 35) quando aborda o currículo como território em disputa afirma que:

As avaliações e o que avaliam e privilegiam passaram a ser o currículo oficial imposto às escolas. Por sua vez, o caráter centralizado das avaliações tira dos docentes o direito a serem autores, sujeitos da avaliação do seu trabalho. A priorização imposta de apenas determinados conteúdos para avaliação reforça hierarquias de conhecimentos e consequentemente de coletivos docentes.

Nessa perspectiva, por muito tempo, as avaliações foram desenvolvidas de forma cristalizada para que pudessem contemplar unicamente os conteúdos previstos nos currículos, desconsiderando o contexto social, político e histórico vivido.

Ainda conforme Arroyo (2013), resistindo ao caráter impositivo dos ordenamentos curriculares e das avaliações, sempre houve um movimento de resistência por parte dos docentes na medida em que buscaram o fortalecimento de suas autorias, autonomias e criatividade em sala de aula visando diversificar o currículo para responderem à diversidade dos educandos e educandas.

Sendo assim, o corpo docente, superando a ótica por vezes limitada do conhecimento curricular, precisa buscar arduamente a construção de um currículo vivo que está aberto às vivências que os educandos e educandas carregam e que possibilite a dialogicidade como estratégia formativa. Para Arroyo (2013, p. 39), é crucial que os profissionais se utilizem da criatividade “para descartar conhecimento morto e incorporar indagações e conhecimentos e

significados vivos, instigantes para a docência”. Para isto, deve-se considerar, especialmente, os coletivos sociais, étnicos, raciais, das periferias e dos campos que adentram as escolas.

Compreendo que a avaliação é muito mais do que a atribuição de notas, devendo proporcionar aos estudantes a construção gradativa da sua própria autonomia. Fazendo uso das palavras de Fernandes e Freitas (2007, p. 21):

Se entendermos que os estudantes aprendem de variadas formas, em tempos nem sempre tão homogêneos, a partir de diferentes vivências pessoais e experiências anteriores e, junto a isso, se entendermos que o papel da escola deva ser o de incluir, de promover crescimento, de desenvolver possibilidades para que os sujeitos realizem aprendizagens vida afora, de socializar experiências, de perpetuar e construir cultura, devemos entender a avaliação como promotora desses princípios, portanto, seu papel não deve ser o de classificar e selecionar os estudantes, mas sim o de auxiliar professores e estudantes a compreenderem de forma mais organizada seus processos de ensinar e aprender.

Portanto, a lógica que rege a avaliação precisa estar pautada na inclusão, no diálogo, na participação, enfim, precisa evidenciar as infinitas possibilidades de aprender dos estudantes.

Trazendo o debate para o contexto da Educação Superior, as discussões atuais sobre a avaliação a caracterizam como um processo amplo e complexo que não se restringe ao nível do indivíduo, mas que possui desdobramentos coletivos e institucionais, tal como apontam a Professora Dra. Claisy Maria Marinho-Araújo e o Professor Dr. Mauro Luiz Rabelo da UnB (2015). Para a autora e o autor, a avaliação na educação constitui-se um processo com “características educativas, pedagógicas, psicológicas, que deve ocupar-se da investigação acerca da formação humana e da construção da cidadania, considerando, sobremaneira, questões intersubjetivas constituídas em tempos e espaços específicos” (MARINHO-ARAÚJO; RABELO, 2015, p. 444). Portanto, o processo avaliativo envolve uma complexidade de relações sociais e teias intersubjetivas presentes nos espaços formativos.

O foco da avaliação deve estar nos sujeitos, compreendendo que estes são constituídos de histórias, culturas, saberes e conhecimentos próprios. A avaliação enquanto processo educativo deve ocupar-se da formação humana e da construção da cidadania, considerando aspectos subjetivos e contextuais. A partir dessa concepção, a autora e o autor compreendem que o processo de avaliação possui então um “caráter formativo e de desenvolvimento e, como tal, deve influenciar a reconfiguração de contextos, condições sociais e propostas pedagógicas, para que esses se constituam em opções mais favoráveis à construção das competências necessárias ao perfil que se deseja formar” (MARINHO-ARAÚJO; RABELO, 2015, p. 447). Pode-se, então, observar a necessidade de uma compreensão contextualizada da ação educativa.

Nesse sentido, compreendo que, cada vez mais, no cenário da Educação Superior, as políticas e pesquisas apontam para a importância de uma formação organizada em torno de

competências, que tem como princípios o aperfeiçoamento constante do corpo docente bem como uma postura ativa do corpo discente. A avaliação nesse cenário possui uma multiplicidade de instrumentos e procedimentos que possibilita uma abordagem qualitativa e quantitativa, “abarcando o repertório e o desempenho individual, mas igualmente os contextos e as relações nos quais as competências se expressam, se desenvolvem e se transformam” (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2016, p. 7). Desta maneira, a avaliação não se trata de um produto final (como uma tarefa realizada ou um comportamento manifesto), mas, principalmente, se apresenta como um mecanismo processual de desenvolvimento de competências que contribui para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos sobre seus próprios processos de desenvolvimento pessoal e profissional afetando tanto o sujeito quanto o espaço social.

Feitos esses destaques sobre a avaliação tal como foi desenvolvida historicamente até a compreensão mais atualizada sobre o processo avaliativo, entendo que ter sido ensinada ao longo da vida, tanto no contexto educativo quanto familiar, com base em uma concepção de educação baseada em avaliações classificatórias e seletivas advindas das minhas notas contribuiu para que eu desenvolvesse uma postura passiva, sendo receptora dos conteúdos transmitidos pelos professores e professoras. Desenvolvi uma forma de estudo individual que me permitia tirar boas notas, em contrapartida, obtive algumas fragilidades no que diz respeito ao desenvolvimento de outras competências, como a habilidade comunicativa que só foi amadurecendo anos depois, na adolescência.

Refletindo sobre a autocobrança exacerbada para ser a melhor estudante da turma, quiçá da escola, através de boletins impecáveis, percebo que isso pode decorrer do fato de entender aquela oportunidade como a possibilidade de me afirmar e ser aceita naquele espaço que parecia tão longe da minha realidade. Na perspectiva de Mayorga e Souza (2012, p. 269):

O “êxito” escolar nas trajetórias desses estudantes não surge como um processo natural, mas sim como uma exigência, uma forma de superação de dificuldades de reconhecimento na escola e busca por um destaque entre os colegas, necessário aos estudantes negros e residentes nas periferias que não fazem parte do perfil geral dentro das escolas que estudam. Essa dedicação aos estudos configura uma forma de retribuição à presença no espaço escolar diferenciado e também ao investimento da rede de apoio.

Nesse sentido, ao povo negro só cabe o “sucesso escolar”. De acordo com Souza (2021, p. 73), para o negro e a negra “ser o melhor é a consigna a ser introjetada, assimilada e reproduzida”. Ser o melhor se apresenta como a forma de compensar o defeito e ser aceito. Ao mesmo tempo, ser o melhor também pode ser entendido como ato de resistência contra todas as formas de injustiças impostas ao povo negro, pois não se deixando intimidar pelas

concepções inferiorizantes sobre si, resistiu e continua a resistir, inclusive nos espaços educativos.

Partindo dessa perspectiva, compreendo que a minha identidade negra foi se construindo desde a infância nas minhas relações primárias com os meus pais. Eles sempre deixavam claro que eram negros e que eu era negra, mas, ao mesmo tempo, ouvia comentários negativos sobre esse ser negro constantemente. Algumas vezes ouvi comentários de alívio sobre eu “não ser tão preta” e que “mesmo com os pais bem pretos, ainda bem que eu nasci com a pele mais clara”.

Nilma Lino Gomes (2019, p. 28) da Faculdade de Educação da UFMG, coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA/CNPq), pesquisadora e militante na luta contra o racismo no Brasil, traz a ideia de que a construção da identidade negra é um “movimento que não se dá apenas a começar do olhar de dentro, do próprio negro sobre si mesmo e seu corpo, mas também na relação com o olhar do outro, do que está fora”. Essa visão negativa sobre o ser negro que eu ouvia não somente em casa, mas na própria escola, me faziam construir uma identidade negra fragilizada ou inferiorizada perante os demais.

Assim, parto do entendimento de que nenhuma identidade se constrói no isolamento, mas é fruto das relações estabelecidas comigo e com os outros. Na visão de Tomas Tadeu da Silva (2000), Professor colaborador do Programa em Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a identidade e a diferença são ativamente produzidas no mundo cultural e social. Na perspectiva do autor, “somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais” (SILVA, 2000, p. 76). Como criações sociais e culturais, a identidade e a diferença estão imersas em relações de poder na medida em que implicam em processos de inclusão ou exclusão. São essas relações de poder que fazem com que o “diferente” seja avaliado negativamente quando em comparação ao “não-diferente”.

O processo de classificação é central na vida social e é sempre feito a partir do ponto de vista da identidade. De acordo com Silva (2000, p. 82), “dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados”. Há, então, a atribuição de um valor positivo para um grupo ao passo que o outro recebe uma carga negativa. Como um processo de produção social, a identidade negra foi sendo construída a partir de uma visão de subjugação sendo considerada inferior pela identidade dominante e detentora do poder.

Tal processo de diferenciação entre as raças foi normalizado. Para Silva (2000, p. 83),

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger- arbitrariamente- uma

identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é "natural", desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade.

Esse trecho nos revela que a identidade branca, no sistema racista, por ser considerada a identidade universal nem é considerada uma identidade étnica ou racial, pois o processo de racialização, enquanto a atribuição de uma identidade racial, é destinado somente aos “outros” grupos.

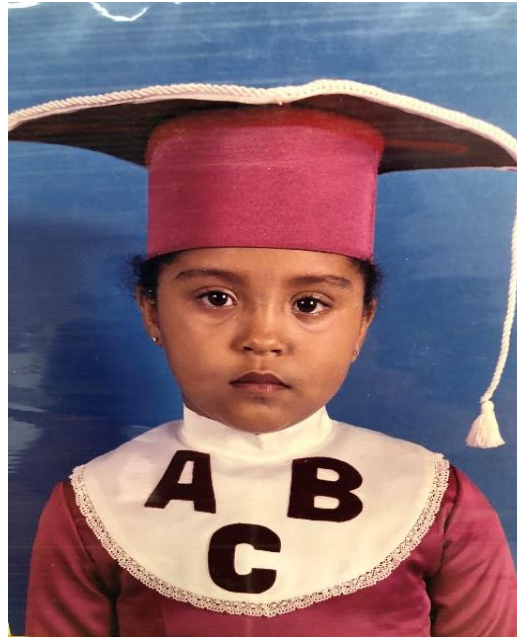
A educação está dentro dessa realidade e por ser constituinte da experiência humana, a escolarização dentro desse contexto mais amplo exerce uma função fundamental no sentido de possibilitar aprendizagens de naturezas diversas. No cenário “marcado pela interação contínua entre o ser humano e o meio, no contexto das relações sociais, é que construímos nosso conhecimento, valores, representações e identidades” (GOMES, 2007, p. 18). No entanto, o contexto escolar em que eu estava inserida e que representava a maior parte das escolas brasileiras da época partia de uma concepção pedagógica monocultural, desconsiderando ou silenciando a diversidade ali presente.

A falta de representatividade de negros e negras nos livros infantis didáticos foi uma realidade na minha infância. Por diversas ocasiões, me percebi como a personagem Vânia do livro “Prezinha, eu?”, de Júlio Emílio Braz, um dos poucos livros, se não o único, que li na escola e que tratavam de questões raciais. Este livro foi marcante na minha infância e, até pouco tempo, eu não tinha parado para pensar no porquê de este ter sido um dos meus livros favoritos quando criança. Relendo a história, me vi em diversos momentos como a menina negra que não se encaixava naquele lugar. Senti por diversas vezes uma sensação de inadequação ou não pertencimento que não era amenizada mesmo com altas notas na escola.

Eliane Cavalleiro (2001, p. 145), docente da UnB e presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), quando aborda a falta de representatividade de crianças negras nos espaços escolares destaca que esses acontecimentos podem parecer simples, “mas são reveladores de uma prática que pode prejudicar severamente o processo de socialização de crianças negras, imprimindo-lhes estigmas indelévels”. Portanto, tal questão não deve ser tomada de forma naturalizada, mas, deve sim, ser questionada de modo a quebrar o silêncio que por muitos anos vigorou nas escolas e reforçou práticas discriminatórias.

Recordo que, na alfabetização, por ter sido uma estudante de destaque, tornei-me oradora da turma na solenidade de formatura do ABC. Foi um dos dias mais marcantes em minha trajetória escolar, passei dias treinando a minha fala até chegar o dia da formatura.

Foto 7 - Formatura do ABC



Fonte: acervo da autora (2021).

Passado o Ensino Fundamental que foi vivido praticamente todo na mesma escola, o Colégio Batista Ludovicense, surgiu a oportunidade de mudar de escola no Ensino Médio para uma realidade diferente daquela que até então estava habituada. Eu e meu irmão conseguimos meia-bolsa e mudamos para o Colégio Batista Daniel de La Touche, uma escola muito conhecida na época por ter um elevado número de aprovação nos vestibulares. A realidade dessa nova escola parecia muito distante e eu sentia como se jamais fosse conseguir chegar no nível daqueles estudantes.

Os meus três anos nessa escola foram anos em que vivenciei experiências totalmente novas, conheci pessoas diferentes e me permiti quebrar algumas regras que até então eram seguidas rigorosamente. Passei a me divertir mais, ir ao cinema, conhecer lugares novos, coisas que não fazia antes, já que passava a maior parte do tempo em casa estudando. Sendo assim, os estudos já não se tornaram mais a minha prioridade número um, o que implicou no declínio de algumas notas, apesar disso, nunca fiquei reprovada.

Em 2009, último ano do meu Ensino Médio, lembro que as cobranças para passar no vestibular eram intensas. Eu ia de manhã para a escola, fazia curso de redação à tarde e, à noite, cursinho pré-vestibular, uma rotina extremamente desgastante. Foi o mesmo ano em que se deu início à aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como única possibilidade de ingresso em inúmeras universidades federais, inclusive na UFMA, o que mudou radicalmente a rotina de muitas escolas que não estavam acostumadas com esse formato de avaliação. Por isso, todos os sábados fazíamos simulados que se assemelhavam à prova do Enem a qual

iríamos ser submetidos ao final do ano e, por ser o Enem uma novidade, foi um ano de incertezas sobre como seria a prova, assim como de intensos estudos para mim e meus colegas.

Foi neste ano também que tive a convicção da minha escolha pelo curso de Psicologia. Sempre tive o desejo muito presente em minha caminhada de lutar pelos direitos das pessoas que viviam em situação de vulnerabilidades fossem elas psíquicas, sociais ou econômicas. E foi com essa perspectiva que vi na Psicologia uma oportunidade de cuidar das pessoas que mais necessitavam através da minha profissão. É interessante refletir hoje sobre minhas motivações para a escolha do curso porque lembro que, naquele momento, além de querer cuidar das pessoas, eu tinha o hábito de ser muito observadora e achava que tais características eram essenciais para uma futura psicóloga. Essa visão superficial sobre o fazer psicológico foi, logo no início do curso, sendo desconstruída na medida em que meu conhecimento sobre a Psicologia como ciência e profissão foi se aprofundando.

No final de 2019, fiz o Enem com o objetivo de passar no Curso de Psicologia da UFMA, mas também fiz o vestibular da UEMA, ainda no formato tradicional, para o Curso de Pedagogia. Naquele ano, não consegui uma nota suficiente no Enem para adentrar no curso de Psicologia. Lembro que foi um período de muita frustração, pois o meu grande objetivo era adentrar em uma universidade pública. Meus pais já tinham se esforçado tanto para eu estudar em escolas particulares até ali que eu não queria e, nem achava justo, que continuassem a ter gastos com meus estudos pois já tinham feito o bastante.

Logo depois, saiu o resultado do vestibular da UEMA e eu passei no curso de Pedagogia, dando início ao curso no segundo semestre de 2010. O curso de Pedagogia me surpreendeu positivamente e me conquistou em um único período de curso pelas inúmeras possibilidades de atuação e pelo conhecimento que eu tive contato naquele semestre. Entretanto, ainda mantinha em meu coração o desejo de cursar Psicologia e, por isso, fiz o Enem pela segunda vez e tive um resultado positivo, passei para o tão sonhado curso na Federal. Como os dois cursos eram no turno vespertino, optei pelo curso de Psicologia na UFMA que teve início em março de 2011.

Nos poucos mais de cinco anos de graduação, vivi uma transformação tremenda. Desconstruí-me, reconstruí-me, reergui-me e vivi esse processo por algumas vezes. Vivenciei a vida universitária para além do ensino, me envolvendo na pesquisa e na extensão, o que me foi possível também pela possibilidade de somente estudar, sem precisar trabalhar, já que nesse período as condições financeiras familiares eram melhores. O meu pai dizia para que eu aproveitasse a oportunidade de somente estudar sem a preocupação com o trabalho. No entanto, eu nutria um grande desejo por ter uma renda própria, tanto para não mais depender (ou depender menos) dos meus pais, quanto para obter alguma experiência profissional na minha



área. Portanto, participei de inúmeros seletivos para estágio ao longo do curso, mas a maioria deles exigia a experiência que eu ainda não possuía.

Enquanto isso, participava de inúmeros eventos, cursos e congressos. Trago como destaque o III Congresso Brasileiro de Saúde Mental realizado pela Associação Brasileira de Saúde Mental (ABRASME) na cidade de Fortaleza em 2012. Foi um evento marcante em vários sentidos, foi a minha primeira viagem sozinha e a primeira viagem também para participar de um evento acadêmico. Com um grupo de estudantes, alugamos um ônibus, reservamos um hotel e participamos do congresso. Esse evento marcou um pouco de como foi se constituindo o meu processo gradativo de saída do casulo, adquirindo maior independência com relação aos meus pais. A graduação me proporcionou essa autonomia de precisar lidar com diversas demandas acadêmicas de forma independente.

Fui integrante de um dos grupos de pesquisa vinculados ao curso por alguns semestres, o que me permitiu aprofundar conhecimentos em determinadas áreas e desenvolver reflexões para além daquilo que eu tinha contato na sala de aula. Em 2013, participei de um seletivo para adentrar no Programa de Educação Tutorial (PET) – Saúde/Redes de Atenção<sup>5</sup>, no qual fui aprovada. Uma das grandes alegrias foi ter participado deste programa, não somente pela possibilidade de ser bolsista na universidade, mas pelos ganhos profissionais advindos com aquela experiência. Foi um projeto de extensão com duração de dois anos, onde atuávamos em equipes multiprofissionais na rede de saúde do município, com auxílio de tutores, tutoras e preceptores e preceptoras, o que me permitiu ter uma vivência profissional em campo e com a riqueza de trabalhar em equipe que eu não teria de outra forma.

Já em 2014, fui indicada para um seletivo bem concorrido, destinado a estudantes de graduação da UFMA para atuar como bolsista na Universidade Aberta do SUS (UNASUS). E foi nesta oportunidade que ingressei no campo da Educação de forma mais ativa e direta. Dentro da UNASUS atuei como Designer Instrucional (DI) na Coordenação Pedagógica dos cursos que eram oferecidos à distância, em sua maioria voltados para profissionais de saúde. Como DI eu tinha como responsabilidade transpor os conteúdos para o formato de *e-book* de uma forma dinâmica e eficaz. Para isso, foram muitos estudos no sentido de compreender melhor o processo de aprendizagem dos adultos e as peculiaridades da andragogia<sup>6</sup> para desenvolver melhores projetos.

---

<sup>5</sup> O PET-Saúde/Redes de Atenção tem como pressupostos a promoção da integração ensino-serviço-comunidade e a educação pelo trabalho, possibilitando a aproximação de diferentes atores de diversas profissões e proporcionando estágios e vivências contextualizados ao SUS.

<sup>6</sup> A andragogia é uma área voltada exclusivamente para o ensino de adultos.

Os quatro anos que permaneci ali foram de profundos aprendizados profissionais e pessoais: muitos processos formativos vivenciados, participação em congressos e produção acadêmica. Havia uma grande valorização do desenvolvimento profissional e acadêmico dos bolsistas, e, como a equipe era composta por estudantes de graduação, mestrado e doutorado, além de profissionais mestres/as e doutores/as, todos vinculados à UFMA, isso gerava muitos ganhos para a minha formação, pois havia o incentivo direto para o nosso desenvolvimento acadêmico. Essa experiência confirmou o meu interesse em dar continuidade aos meus estudos após a graduação.

Precisei conciliar a atuação na UNASUS com os estudos da graduação por algum tempo. O final de 2015 e início de 2016 foi o período em que eu havia terminado as disciplinas do curso e precisei ingressar no estágio obrigatório. Estagiei por seis meses em uma empresa de Consultoria e Assessoria em Recursos Humanos, de modo que a escolha por estagiar nessa área tinha muito a ver com a necessidade de adquirir experiência na área organizacional, uma vez que era o campo que mais empregava recém-formados em Psicologia. Foi uma experiência positiva, mas não tive tanta identificação com o trabalho quanto esperava.

Após isso, o segundo estágio obrigatório foi desenvolvido na Universidade Integrada da Terceira Idade (UNITI) da UFMA voltado para a saúde com o foco nas pessoas adultas e idosas matriculadas. O trabalho era desenvolvido por um grupo de estagiários, estudantes de Psicologia e, toda semana, ministrávamos aulas, fazíamos dinâmicas e desenvolvíamos reflexões sobre questões da Psicologia para o grupo de estudantes. Naquele período, também oferecíamos escuta no plantão psicológico que funcionava na UNITI. Essa foi a minha primeira experiência em uma perspectiva de atuação docente, uma experiência que me trouxe alguns medos, mas que ao final se mostrou muito gratificante.

Ao término dos estágios, meu então orientador de monografia, Prof. Dr. Lucas Guimarães Cardoso de Sá, me convidou para ser monitora da turma em que ministrava aulas na graduação. Desenvolvi a monitoria ao longo de um semestre, enquanto também finalizava a escrita da minha monografia. No meu trabalho de conclusão de curso, pesquisei sobre como estavam sendo desenvolvidas as práticas em Avaliação Psicológica dos psicólogos e psicólogas do Maranhão inseridos na área organizacional. Desde aquela época, eu já alimentava o desejo de não somente pesquisar as práticas psicológicas, mas também por trazer contribuições para a construção de uma atuação psicológica efetivamente ética e condizente com a peculiaridades da realidade em que está inserida.

Foi um trabalho muito prazeroso de ser desenvolvido, especialmente pela parceria do meu orientador em estar presente em cada etapa do processo. Fui aprovada com nota máxima

e, no mesmo ano, em 2016, apresentei o trabalho em Belo Horizonte no XII Encontro Mineiro de Avaliação Psicológica & V Congresso Latino-Americano de Avaliação Psicológica, onde fui premiada juntamente com meu orientador com o segundo lugar na sessão de comunicações orais. Foi um dos dias de maior surpresa e contentamento da minha vida acadêmica, pois tive a sensação de ter cumprido bem meu dever de estudante.

A universidade se constituiu um caminho importante para a vida adulta configurando um período de crescimento pessoal e profissional. Conforme a professora Neide de Sousa Santos e o professor Dr. Ramon Luis de Santana Alcântara da UFMA (2021, p. 30),

a universidade é uma etapa de ensino de fundamental importância para a formação humana, não somente no que se refere às questões de formação teórica e técnica, mas abrange outros aspectos significativos ligados à construção do sujeito, bem como, seu modo de pensar e perceber o mundo à sua volta.

Desta forma, a experiência universitária, para além de saberes científicos, transforma concepções, visões de mundo e modos de pensar. E comigo não foi diferente.

O contato sistemático com diferentes visões de mundo e com a diversidade da existência humana me fez passar por um processo de desconstrução de concepções e percepções equivocadas sobre as pessoas ao meu redor e a desenvolver um compromisso político-social com a transformação de realidades. Não foi algo que aconteceu de uma hora para a outra, mas fruto de um processo formativo advindo das reflexões desenvolvidas em sala de aula, da participação em grupos de pesquisa, dos projetos de extensão em que me envolvi, dos estágios e experiências partilhadas, enfim, da própria vivência universitária em suas múltiplas facetas.

Fazer o exercício de parar e refletir sobre a Lizandra que adentrou no curso de Psicologia em 2011 é ver uma menina que ainda não tinha descoberto a beleza do corpo negro. Meus cabelos alisados foram fruto de uma prática iniciada somente aos 16 anos porque não me foi permitido fazê-la antes. Lembro que o meu grande sonho quando mais nova era alisar os cabelos para poder andar com eles soltos. Meus pais me prometeram que eu faria isso aos 15 anos, mas, ao chegar nessa idade mudaram de ideia e postergaram o máximo que puderam para que eu permanecesse com os cabelos naturais.

Entretanto, como naquele tempo não havia um conhecimento difundido sobre como cuidar de forma adequada dos cabelos cacheados e crespos, a minha única opção era andar com ele sempre preso, pois soltar e deixar todo aquele volume à mostra era impensável e repulsivo naquele contexto. A foto 8 mostra como eu era ao adentrar no curso de Psicologia da UFMA em 2011:

Foto 8 - Ingresso na graduação em Psicologia



Fonte: acervo da autora (2021).

Inevitavelmente, o cabelo e corpo são pensados pela cultura, sendo elementos importantes de pertencimento étnico-racial. Gomes (2019, p. 34) afirma que, “para o negro e a negra, o cabelo crespo carrega significados culturais, políticos e sociais importantes e específicos que os classificam e os localizam dentre de um grupo étnico/racial.” O cabelo e o corpo podem ser considerados expressões simbólicas da identidade negra no Brasil na medida em que se constrói a nível social, cultural, político e ideológico.

O entendimento de que meu cabelo era ruim foi introjetado em mim desde a infância, através de comentários frequentes sobre a *necessidade* de alisamento e foi sendo consolidado ao longo dos anos. A sociedade mantinha essa percepção negativa sobre o meu cabelo e o meu núcleo de relações interpessoais reforçava essa ideia. A construção da identidade negra recebe influências diretas do olhar do outro e das relações estabelecidas no contexto social em que estamos inseridos. Dessa forma, à medida em que a minha identidade foi se construindo na relação com o outro e no olhar do outro sobre mim fui compreendendo de forma equivocada que eu precisaria intervir nos meus cabelos naturais.

A identidade enquanto um processo dinâmico permanece em constante transformação sendo construída a partir dessas relações, estabelecidas comigo, com o outro e com o próprio ambiente. Pontuo que qualquer processo identitário é conflitivo, tendo em vista que serve para me afirmar como um “eu” diante de um “outro”. Esse “eu” traz um corpo marcado por uma história pessoal, mas, também, pelas histórias de muitos outros povos. Nesse sentido, o processo identitário do ser negro e ser negra se constrói no contexto de uma sociedade racista que toma o padrão estético branco como o ideal, construindo uma hierarquia em termos étnicos e estéticos, desprezando as pessoas negras por estarem distantes do padrão esperado.

Portanto, o corpo inserido no espaço contextual pode interferir e ser interferido por esse contexto. Compactuo com a percepção de Zélia Amador de Deus, militante do Movimento Negro, professora da Universidade Federal do Pará (UFPA) e cofundadora do Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará (CEDENPA), quando afirma que o corpo é tanto social quanto individual e, “exatamente pelo fato de o corpo ser individual e social, ele é capaz de expressar, metaforicamente, princípios estruturais da vida coletiva” (DEUS, 2020, p. 41). Os princípios estruturais da coletividade naquele período estavam firmados em uma visão inferiorizada sobre as características inerentes ao povo negro.

O fato de ser, desde bem nova, incentivada por pessoas adultas a alisar o cabelo para que ficasse “bonito”, foi potencializando o desejo de concretizar o alisamento quando eu estivesse mais velha. Hoje em dia compreendo que o cabelo do povo negro, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Para Gomes (2019, p. 29), “ver o cabelo do negro como ‘ruim’ e do branco como ‘bom’ expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar de inferioridade ou a introjeção deste”. Essa foi a minha aspiração por longos anos.

O professor, escritor e psicanalista brasileiro Jurandir Freire Costa, ao prefaciar o livro “Tornar-se negro” (2021) de Neusa Santos Souza, traz a compreensão de que a identidade do sujeito depende, em grande medida, da relação que ele cria com o corpo. Para ele, “ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais do ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro” (COSTA, 2021, p. 25). Inúmeras vezes anulei e neguei o meu corpo por não aceitar um corpo que não apenas era negado pela sociedade como também menosprezado e ridicularizado por ela.

Essa realidade me fazia ter uma percepção negativa e até inferiorizada sobre mim, especialmente nos contextos educativos. Para Kilomba (2019, p. 127), o cabelo africano foi associado por muito tempo a algo primitivo, desorganizado e inferior:

O cabelo africano foi então classificado como “cabelo ruim”. Ao mesmo tempo, *negras e negros* foram pressionadas/os a alisar o ‘cabelo ruim’ com produtos químicos apropriados, desenvolvidos por indústrias europeias. Essas eram formas de controle e apagamento dos chamados ‘sinais repulsivos’ da *negritude*. Nesse contexto, o cabelo tornou-se o instrumento mais importante da consciência política entre africanas/os e africanas/os da diáspora.

Essa consciência política sobre meu cabelo só se tornou uma realidade ao adentrar na graduação. A universidade me modificou profundamente nesse sentido e foi uma mudança que, como disse, aconteceu de forma gradativa. O processo de construção pessoal que vivenciei

naquela época me mostrou que eu não deveria temer quem era. Lembro-me especialmente de reflexões em sala de aula (mas também fora dela) no sentido de fortalecimento de nossas identidades e da valorização do autoconhecimento como forma de ampliar a compreensão e afirmação de quem somos.

Foi nessa época que eu e mais algumas amigas decidimos, finalmente, voltar aos cabelos naturais e, não somente isso, passamos a amar cada fio que ia crescendo sem produtos químicos. Gomes (2019, p. 20) aponta o simbolismo presente no ato de cortar os cabelos alisados, afirmando ser este um “processo complexo e doloroso, que faz parte de uma transformação que não é só física e estética, mas, sobretudo, identitária”. Lembro-me que fazer o Big Chop<sup>7</sup> (BC) foi uma decisão difícil tomada após dois anos sem submeter meu cabelo a processos de alisamento.

Foram anos em que precisei resistir às propostas de retornar aos cabelos lisos, pois a minha raiz natural que já começava a se apresentar causava incômodo e estranhamento nas pessoas. Apesar de saber que a decisão de tirar toda a parte lisa do meu cabelo seria favorável para o crescimento do meu cabelo natural, eu temia não haver uma identificação com ele: primeiro, porque passei cerca de cinco anos com os cabelos alisados; segundo, porque antes de alisá-los a visão que construí sobre eles era uma visão negativa, de um cabelo “ruim” e, eu não tinha aprendido a cuidar deles e a evidenciar sua beleza.

A despeito das dificuldades encontradas, inclusive no próprio cuidado com meus cabelos naturais uma vez que os produtos específicos para esse tipo de cabelo eram escassos na época, foi uma decisão da qual nunca me arrependi. Assumir meu cabelo natural foi uma atitude de fortalecimento racial e afirmação identitária que não ocorreu sem objeções das pessoas, mas que foi libertadora, pois pude reconhecer e amar a minha beleza natural. Desde então tenho aprendido a amar a minha cor, os meus cabelos, o meu corpo e quem sou por completo.

Na conclusão da minha graduação, eu já era outra pessoa, algo que inclusive chamou atenção dos meus colegas de turma: a minha transformação pessoal que culminou em uma transformação também física. 27 de outubro de 2016 foi o dia da minha formatura, um dia memorável, um dia repleto de muita alegria e gratidão porque foi um tempo de recordar o percurso desenvolvido até aquele momento. Um caminho que havia sido percorrido ao lado de tantas pessoas amigas e familiares que apoiaram e estiveram comigo nos momentos mais difíceis.

---

<sup>7</sup> Expressão do inglês que significa “grande corte”. Normalmente feito no processo de transição capilar, referindo-se ao corte de toda a parte alisada do cabelo, deixando o cabelo livre de química.

Ver a alegria dos meus pais e da minha família aumentou ainda mais a emoção de viver aquele dia. Se eu consegui conquistar a graduação aos 24 anos foi fruto de muito investimento e abnegações dos meus pais para que eu e meu irmão tivéssemos uma educação de qualidade. A sensação de que tudo tinha valido a pena inundou meu coração.

Foto 9 - Formatura em Psicologia (2016)



Fonte: acervo pessoal da autora (2021).

Após minha formatura, já em 2017, como recém-formada, deixei de ser bolsista da UNASUS para ser contratada e compor o quadro de servidores da instituição. Foi uma oportunidade de dar continuidade ao trabalho que eu vinha produzindo e de ter uma renda, algo importante para alguém que tinha acabado de sair da graduação. No entanto, apesar de eu gostar muito da área de atuação na UNASUS e de tantos aprendizados obtidos ali, eu gostaria de ter a oportunidade de atuar mais diretamente na minha área de formação. Iniciei uma especialização no campo de Avaliação Psicológica para estar mais bem qualificada para as possibilidades de emprego que viessem a surgir.

O mês de abril de 2018 foi um divisor de águas em minha vida, naquele mês fui contatada para informar que tinha sido convocada para um concurso que havia feito em 2016 (período em que escrevia a monografia). O concurso era para o cargo de Psicóloga da UFMA em Imperatriz. Lembro bem como tudo aconteceu, era um misto de alegria e incertezas, eu nunca havia ficado longe de casa, longe da minha família e agora precisaria ir para um lugar por mim desconhecido onde não tinha vínculos de amizade. Mas, uma coisa que aprendi no processo de terapia foi o ato de me permitir vivenciar situações novas e sobre o quanto essas situações poderiam me proporcionar aprendizados e alegrias.

Decidi ir em busca do meu objetivo, o de adquirir experiência profissional na minha área. Despedi-me de amigos, amigas e familiares, saí do meu emprego na UNASUS e fui para Imperatriz na tentativa de construir a minha independência e seguir por meus próprios caminhos, longe dos cuidados dos meus pais. Finalmente eu sairia do casulo para voar com as minhas próprias asas. Eu pensava: “se não der certo, volto”, na esperança de, ao menos tentar, fazer com que essa experiência, que seria única, desse certo. Saí de São Luís, a cidade que cresci e que tanto amava para um lugar que não conhecia, mas que iria conquistar um espaço especial no meu coração. Foi um tempo de despedidas.

Em 23 de maio de 2018 iniciei minha atuação na UFMA. Essa data foi um marco profissional e pessoal em minha vida. Não foi simplesmente a experiência profissional que obtive ao chegar em Imperatriz, precisei amadurecer em diversos aspectos, precisando tomar decisões das mais simples às mais complexas que envolviam inclusive os cuidados com a casa, pois, até então nunca havia morado só. Em pouco tempo experienciando uma vida totalmente nova, obtive um crescimento único e significativo.

Fui acolhida de uma forma especial pela equipe da Assistência Estudantil, equipe que eu passaria a compor a partir daquele momento. Todas me receberam com muito carinho, demonstrando cuidado em me orientar sobre questões do trabalho e da própria cidade. Passei algum tempo para me adaptar à nova realidade e confesso que a responsabilidade de lidar com as questões emocionais que chegavam até mim, às vezes, me deixavam temerosa. Existia uma grande demanda pelos serviços psicológicos na UFMA, então os primeiros meses foram uma tentativa de dar conta das demandas que surgiam incessantemente.

Sempre que podia, viajava para matar a saudade da minha família e do meu namorado (agora marido) que havia ficado em São Luís. Essa rotina de viagens constantes, ao passo que me trazia muito cansaço físico, também contribuía para renovar minhas forças para as demandas que estavam por vir. Com o passar do tempo, as idas para São Luís foram se tornando mais espaçadas e fui criando vínculos mais profundos em minha nova cidade.

Considero que o trabalho na UFMA foi um grande desafio que pude ir enfrentando dia após dia com o apoio das minhas colegas de trabalho e com a orientação da minha parceira de profissão Kiria Karine Lins Martins Ribeiro que se tornou uma verdadeira mentora na minha caminhada. O amadurecimento profissional e pessoal foram maiores do que eu poderia imaginar. As possibilidades de atuação na universidade eram diversas e fomos construindo nossa atuação fundamentada na perspectiva da Psicologia Escolar.

Os desafios que advinham no cotidiano do trabalho na universidade fizeram renascer em meu coração o desejo por adentrar no mestrado e aprofundar aspectos teóricos que seriam



fundamentais para uma prática mais capacitada. Ser convidada pela professora Herli para participar da Comissão de Heteroidentificação Racial para candidatos autodeclarados pretos ou pardos como possibilidade de ingresso em cursos de graduação da universidade me fez ter contato com realidades que não chegavam até mim no cotidiano profissional.

Esta experiência foi fundamental, pois ao longo das entrevistas com candidatos e candidatas, deparei-me com relatos de trajetórias marcadas por muito sofrimento advindo das discriminações raciais vivenciadas por estudantes em suas trajetórias escolares na Educação Básica. Foi aí que veio à tona a necessidade de exercer uma prática que alcançasse acadêmicos e acadêmicas que vivenciam situações rotineiras de sofrimento pelo fato de serem negros e negras. Me dei conta de que minha atuação não os contemplava de uma forma mais direta e senti a necessidade de estudar sobre a questão e construir uma prática psicológica antirracista.

Em minha atuação sempre parti da importância da busca de subsídios teóricos que servissem de embasamento para uma prática crítica. Buscando o aprendizado constante, não costumo me acomodar em práticas que não mais respondem à real necessidade de quem necessita. Corroboro Carvalho (2016, p. 53) quando afirma que “aprender se faz ao caminhar como aprendente”. Como essa aprendente que sou e na tentativa de ser uma profissional mais qualificada em minha atuação, inscrevi-me em 2020 no seletivo para ingresso no mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) com o objetivo de aprofundamento na temática racial. Após algumas etapas de seleção, fui aprovada, dando início a uma grande imersão no campo da Educação, ampliando concepções e revendo conceitos em um processo constante de transformação.

Foto 10 - Turma 02 do Programa de Pós-Graduação em Práticas Educativas



Fonte: acervo da autora (2021).

O percurso de uma estudante de mestrado já é desafiador em si e, para a nossa turma, se tornou um duplo desafio, tendo em vista que ingressamos nesse universo em um contexto pandêmico, como consequência da Covid-19. O turbilhão de emoções e vivências desse período foi algo inimaginável. Foram perdas de pessoas queridas, pessoas adoecendo ao nosso redor, tudo isso aliado às demandas do próprio mestrado. Destes anos, porém, guardo preciosos presentes que ganhei, o meu casamento ocorrido em 2021 e o nascimento de meus dois sobrinhos em 2020 e 2021.

Por fim, a partir dos recortes apresentados da minha história de vida, percebo que cada experiência contribuiu de forma singular para ampliar a compreensão sobre como a minha formação identitária racial foi se constituindo. Parto da compreensão de Souza (2021, p. 113) quando afirma que “ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro”. Nesse sentido, a construção de uma identidade negra é um processo e requer a contestação do ideal branco que nos é imposto seja pela sociedade ou até mesmo dentro de casa.

Refletir sobre todo o percurso que trilhei até chegar ao mestrado e a esta autobiografia tem sido um processo de desvelamento de vivências que não estavam postas naturalmente, trazendo à tona não somente momentos de alegrias, mas também, de sofrimentos. Conforme Esméria de Lourdes Saveli (2006), Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), o exercício da escrita se caracteriza por um processo de reflexividade e nos conduz a uma tomada de consciência. Esse processo me possibilitou dar luz a vivências que não haviam sido refletidas até o dado momento, uma vez que o olhar voltado para mim mesma e minhas próprias vivências me possibilitou pensar sobre processos pessoais de construção, desconstrução e de elaboração de novos conhecimentos aumentando o nível de consciência sobre mim.

Foi essa tomada de consciência que me evidenciou situações de sofrimento vivenciadas que fizeram com que, por vezes, eu questionasse a minha identidade negra. Este processo de escrita me possibilitou o reencontro com o meu eu e consolidação de uma identidade construída ao longo dos anos. Nem sempre foi fácil me assumir como negra, mas tem sido um processo interessante o de reafirmar a minha negritude e não me envergonhar dela. Por isso, me engajo nesta árdua tarefa de compreender as trajetórias de estudantes cotistas em seu percurso universitário como forma de combater práticas racistas e discriminatórias através da minha atuação profissional.

Mais uma vez, assim como aconteceu no meu trabalho monográfico da graduação, busco pesquisar, aprofundar e, principalmente, transformar práticas psicológicas para que não

estejam à serviço dos que detém o poder em detrimento daqueles que sempre foram colocados à margem da sociedade. Defendo uma Psicologia que é direito de todas as pessoas e que deve acolhê-las de forma particular, sem acepções. Portanto, este trabalho é fruto do meu interesse em oferecer uma atuação profissional ética, democrática e que considere as especificidades do povo negro na Universidade e, mais especificamente, na UFMA.

### **CAPÍTULO 3 - O RACISMO À BRASILEIRA E AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS**

Neste capítulo buscamos inicialmente traçar um histórico sobre o processo de escravização ao qual negros e negras foram submetidos para que possamos compreender como o Brasil foi sendo construído historicamente sob o prisma estruturante da desigualdade racial. Abordar a temática do racismo no contexto brasileiro implica inevitavelmente na compreensão histórica de como esse racismo foi se construindo e se consolidando no país. Deus (2020, p. 33) traz a ideia de que “contemporaneamente o racismo é entendido como sendo um fenômeno eminentemente não conceitual; ele deriva de fatos históricos concretos ligados a conflitos reais ocorridos na história dos povos”. Nesse sentido, o racismo só pode ser explicado e analisado dentro de um determinado contexto histórico.

Em meados do século XV quando os europeus adentraram na Costa Africana encontraram uma organização política bastante avançada, no entanto, os estados africanos mostraram-se desprovidos de um aparato industrial de guerra mais avançado. No mesmo século, com a chegada dos europeus à América, há uma demanda por mão de obra barata a fim de explorar as terras recém “descobertas”. O antropólogo brasileiro-congolês e professor aposentado da Universidade de São Paulo (USP), Kabengele Munanga (2020) aponta que a África, sem defesa, se apresenta como um reservatório humano apropriado com poucos gastos e riscos.

Os europeus, quando entram em contato com as diferenças culturais daquele povo, manifestam desprezo pelo mundo negro assemelhando-os a seres primitivos, inferiores e de mentalidade pré-lógica. Munanga (2020) afirma que os europeus, considerando a humanidade inferior do povo negro, assumem como missão colonizadora a responsabilidade de levar os africanos ao nível dos outros homens, retirando-os de uma condição de selvagens. A visão dos negros e negras como seres inferiores foi sendo difundida inclusive no âmbito científico, quando diversos pensadores e pesquisadores buscaram desenvolver teorizações acerca da inferioridade racial destes.

Partindo desse contexto, observamos que os africanos e africanas que primeiro chegaram ao Brasil foram trazidos contra a vontade como possibilidade de fornecer força de trabalho com vistas ao desenvolvimento da colônia. A escravidão, portanto, foi a forma encontrada pelos colonizadores para extrair maior lucro do Brasil. O processo de escravização destituiu milhares de negros e negras de seus direitos humanos e de sua própria humanidade, reduzindo-os a uma força animal de trabalho. O tráfico negreiro pode ser considerado uma das

maiores tragédias da história, pois foi responsável por processos de opressão e desumanidade sem precedentes. Munanga e Gomes (2016, p. 16) afirmam que:

Foi esse o regime escravista que fez do Brasil uma espécie de sociedade dividida e organizada em duas partes desiguais (como uma sociedade de castas): uma parte formada por homens livres que, por coincidência histórica, é branca, e a outra formada por homens e mulheres escravizados que, também por coincidência histórica, é negra.

Nesse sentido, a segregação da população entre livres e não-livres, brancos e negros possui relação direta com o regime escravista que perdurou por longos anos no país.

A sociedade colonial, para manter a ordem e o equilíbrio que a sustenta, “encastela-se, intocável, explorando e pilhando a maioria negra, utilizando-se de mecanismos repressivos diretos (força bruta) e indiretos (preconceitos raciais e outros estereótipos)” (MUNANGA, 2020, p. 23). Podemos notar que a força bruta não se apresenta como o único meio de repressão utilizado pelos colonizadores para manter a estrutura violenta de exploração, também se recorreu a uma produção discursiva fundada em estereótipos e preconceitos que foi sendo propagada e cristalizada como verdade.

A narrativa racista e pseudocientífica, conforme Munanga (2020) e Deus (2020), se baseia em três elementos principais: descobrir e evidenciar as diferenças entre colonizador e colonizado; valorizá-las em proveito do primeiro e levá-las ao absoluto, ou seja, tomá-las como verdade e agir para que assim se tornem. Desta maneira se constrói a percepção do colonizado como aquele que é preguiçoso, irresponsável, sujo, dentre tantas outras características negativas que lhe foram impostas. Por vezes, o povo negro assimilou a visão distorcida que lhes era direcionada atribuindo ao povo branco em lugar de superioridade.

É nessa perspectiva que o racismo simboliza a relação fundamental que une colonialista e colonizado. Na visão de Deus (2020, p. 34), “o racismo é um fenômeno que tem como um de seus suportes a crença na naturalização da superioridade do colonizador. E, em consequência, a naturalização da existência de grupos naturalmente hierarquizados”. Ao longo da história buscou-se maneiras de determinar a superioridade do colonizador sobre o colonizado, seja na perspectiva da superioridade cultural, biológica ou intelectual de modo a justificar a situação de subalternidade de determinados grupos.

Ainda de acordo com a autora, “o esforço constante do colonizador consiste em explicar, justificar e manter, tanto pela palavra quanto pela conduta, o lugar e o destino do colonizado” (DEUS, 2020, p. 35), ou seja, o esforço implica na separação entre grupos majoritários e minoritários, sendo que os primeiros detêm o poder e impõem sua visão de mundo em uma

ótica racista, restando aos grupos minoritários<sup>8</sup> um lugar de inferiorização. A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019, p. 12) destaca que “o poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva”. Portanto, não se pode pensar o racismo sem vinculá-lo às relações de poder existentes, uma vez que o grupo majoritário se configura necessariamente como o que possui poderes políticos, econômicos e ideológicos.

Esta é uma realidade que se observa inclusive no contexto educativo tendo em vista que os negros eram sistematicamente relegados à margem, num lugar de objeto e não de sujeitos. Munanga (2020, p. 32) compartilha a ideia de que “é através da educação que a herança social de um povo é legada às gerações futuras e inscrita na história”. Contudo, aos negros o único aprendizado era proveniente do colonizador, pois foram-lhes negados sua própria história, suas memórias e crenças sendo substituídas pelas do colonizador.

Herança da sociedade escravocrata, a percepção negativa e inferiorizante sobre negros e negras perdurou mesmo após a substituição da sociedade escravocrata pela sociedade capitalista. Souza (2021, p. 49) afirma que “o negro era paradoxalmente enclausurado na posição de liberto: a ele cabia o papel do disciplinado – dócil, submisso e útil –, enquanto o branco agia com o autoritarismo, por vezes paternalista, que era característico da dominação senhorial”. A visão deformada sobre negros e negras evidenciava a continuidade de um padrão de relações sociais baseado na dominação e contribuía para manter a hegemonia branca nas relações inter-raciais.

Em que pese o contexto de repressão duramente experienciado, os negros e negras permaneceram e permanecem engajados na tarefa de resistir. A organização foi a forma encontrada pelo povo negro brasileiro como estratégia de luta e resistência nos mais diversos cenários, seja por meio de uma imprensa negra, seja por associações ou, até mesmo, retornando às suas origens através da reaproximação com a África, com sua ancestralidade e suas histórias.

Destacamos as imensas contribuições do povo negro para o país, sem reduzi-los ao contexto histórico escravagista em que foram sistematicamente subjugados. Deus (2020, p. 39) destaca que os navios negreiros traziam muito mais do que homens, mulheres e crianças com suas crenças, deuses e folclore, mas também “valores civilizatórios, visões de mundo, memórias, ritmos, cantos, danças, dúvidas existenciais, alteridades linguísticas; enfim suas

---

<sup>8</sup> Por grupos minoritários compreendemos os grupos que não necessariamente são menos expressivos numericamente, mas aqueles que enfrentam preconceitos e tratamento desigual por serem percebidos como inferiores em algum aspecto.

histórias e culturas”. Nessa perspectiva, a formação do povo brasileiro bem como a construção da sua própria identidade recebe influências significativas do povo negro africano.

Partindo dessa compreensão histórica discutiremos alguns conceitos-chave que irão fundamentar nosso trabalho, tendo em vista que as incongruências conceituais estão à serviço do padrão hegemônico dominante e somente contribuem para o enfraquecimento do processo de luta contra o racismo na sociedade brasileira. A luta contra hegemônica, portanto, implica na própria ampliação teórico-conceitual da temática.

### **3.1 Raça e racismo no Brasil**

A argumentação que será desenvolvida ao longo do texto incide na compreensão aprofundada e clarificação dos conceitos de raça e racismo que defendemos neste trabalho, especialmente por se tratar de conceituações tão conflituosas em termos históricos e culturais. Em sua origem etimológica, o termo raça veio do italiano *razza* que, por sua vez, veio do latim *ratio* que significa sorte, categoria, espécie, conforme aponta Munanga (2004). O conceito passou então a designar um conjunto de pessoas que possuem em comum sua ancestralidade e, conseqüentemente, algumas características físicas. Por muito tempo o conceito foi utilizado como forma de legitimar relações de dominação e sujeição entre classes sociais.

Em estudo sobre raça o professor Dr. Antonio Sérgio Guimarães (1999, p. 29), vinculado ao Departamento de Sociologia da USP, destaca que “as teorias e critérios empregados para distinguir grupos não são sempre os mesmos, nem têm, todos, os mesmos fundamentos e as mesmas conseqüências”. Sendo assim, o autor parte do pressuposto de que o conceito somente encontra sentido no âmbito de uma ideologia que respalda as desigualdades sociais e a justificam. O entendimento de raça é fruto do contexto histórico vivido e, ao longo do tempo, esse entendimento vem perpassando por concepções biológicas, fenotípicas, sociais e culturais.

Atualmente, podemos compreender o termo raça enquanto uma categoria que diferencia grupos marcados pelo fenótipo. No âmbito biológico e científico, as raças não existem sendo apenas uma forma de explicar a diversidade humana. As pesquisadoras Lia Vainer Schucman, Sylvia da Silveira Nunes e Eliane Silvia Costa (2017) são professoras da Universidade Federal de Catarina (UFSC); da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) e da Universidade Federal de Roraima (UFRR), respectivamente, que têm desenvolvido estudos nas áreas de Psicologia, Racismo e Relações Étnico-Raciais. Segundo as autoras, as características físicas dos indivíduos são utilizadas para hierarquizar grupos raciais com o objetivo de afirmar a

superioridade de um grupo em relação a outro (SCHUCMAN; NUNES; COSTA, 2017). Deste modo, observamos que apesar da comprovação científica sobre a inexistência de raças os critérios fenotípicos são rotineiramente utilizados para inferiorizar grupos de modo a fortalecer o racismo.

As classificações entre as raças corroboraram para a criação de uma escala hierárquica de valores entre elas. Nesse sentido, Munanga (2004) afirma que os indivíduos de raça branca foram considerados superiores aos de raça negra e amarela em decorrência de suas características físicas e cognitivas. Nessa ótica tais características os habilitavam a dominar as outras raças, especialmente a negra, considerada a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação.

Corroboramos Gomes (2005) quando afirma que o termo “raça” é o que melhor consegue dimensionar o racismo que as pessoas negras sofrem em nossa sociedade. Nesse sentido, o termo raça, tal como compreendemos, não se refere ao conceito biológico de raças humanas que por muito tempo foi utilizado como mecanismo de dominação pelas raças consideradas superiores. Partimos da compreensão trazida pelo Movimento Negro e por alguns pesquisadores e pesquisadoras que apontam a dimensão social e política do termo.

Nessa perspectiva raça é usada, neste trabalho, com base na resignificação e reinterpretação realizada pelos próprios negros ao longo do nosso processo histórico no sentido de reconstruir criticamente um conceito que contribuiu para o desenvolvimento de práticas discriminatórias contra este grupo. Raça é compreendida, então, como “uma categoria discursiva em torno da qual se organizou um sistema de poder socioeconômico de exploração e exclusão” (DEUS, 2020, p. 71). Trata-se de uma construção política e social sem sustentação em termos biológicos.

Qual a importância de fazer essa demarcação do conceito de raça? Porque a experiência brasileira nos mostra que o racismo não se dá unicamente em decorrência dos aspectos culturais dos diversos grupos étnico-raciais, mas principalmente, em sua relação com aspectos físicos observáveis na estética corporal desses grupos. Nas palavras de Gomes (2005, p. 46), “vivemos em um país com uma estrutura racista onde a cor da pele de uma pessoa infelizmente é mais determinante para o seu destino social do que o seu caráter, a sua história, a sua trajetória”. Nesse sentido, comumente a aparência física de alguém é utilizada para configurar sua competência ou seu valor no Brasil.

Há uma profunda desigualdade racial em nosso país, haja vista a forma como se deu a construção da sociedade. Esta desigualdade é observada em diversos âmbitos da vida humana, seja comparando as condições de emprego, saúde, escolaridade ou mesmo nos lugares ocupados



por negros, negras, brancos e brancas nas relações sociais. É nesse contexto que se compreende que raças não são um estado de natureza, mas são construídas historicamente dentro de um contexto político, social, histórico e cultural.

Nas sociedades de classes multirraciais e racistas como o Brasil, a raça exerce funções simbólicas (valorativas e estratificadoras), conforme Souza (2021). Na perspectiva da autora, “a categoria racial possibilita a distribuição dos indivíduos em diferentes posições na estrutura de classe, conforme pertençam ou estejam mais próximos dos padrões raciais da classe/raça dominante” (SOUZA, 2021, p. 48-49). Portanto, podemos apreender que a raça demarca o lugar de grupos, bem como, a maneira de tratar e serem tratados, sendo o padrão de ser, viver e de se relacionar do branco um modelo a ser alcançado.

A despeito da não existência de raças biológicas há um processo de racialização que se dá nas próprias relações sociais e de poder, sendo a categoria raça utilizada para diferenciar, hierarquizar e subjugar diferentes grupos marcados fenotipicamente. Para Gomes (2005, p. 49), “aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas”. Assim, é no contexto da cultura e nas próprias relações sociais que somos ensinados a fazer comparações, classificações e hierarquizações, bem como, aprendemos a inferiorizar as diferenças e a superá-las a qualquer custo.

Ao tratarmos sobre a questão racial no Brasil é preciso considerarmos que ela está dentro do campo da diversidade cultural presente, assim, a necessidade de refletir e discutir sobre a questão racial não é privativa de negros e negras ou do Movimento Negro. Trata-se de uma questão social, política e cultural que envolve todos os brasileiros e brasileiras, no sentido de superar a discriminação racial tão latente em nossa sociedade. Nessa perspectiva a categoria raça é importante tanto no que diz respeito à implementação de políticas públicas quanto para o reconhecimento positivo da população negra brasileira, pois entendemos, assim como Schucman (2010), que esta é a única categoria capaz de unificá-la, já que é por ela que se dá os processos discriminatórios.

O racismo, por sua vez, foi sendo construído durante o período colonial com a exploração de determinadas populações, principalmente as indígenas e africanas. É um termo que diz de uma tendência em se atribuir as características intelectuais e morais de um grupo às suas características físicas e biológicas. Na perspectiva do professor universitário, filósofo e advogado, Silvio Luiz de Almeida (2019, p. 22) entende-se que racismo “é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de

práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam”. Essa conceituação de racismo tem como fundamento a ideia de raça, pois se manifesta através de práticas discriminatórias ou de privilégios de acordo com o grupo racial em que se está inserido.

Sendo assim, o racismo pode ser compreendido como uma ação que demonstra aversão ou ódio a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por características fenotípicas, como cor da pele, textura do cabelo, dentre outros. Trazemos também a conceituação de Schucman (2010, p. 44) quando afirma que racismo é “qualquer fenômeno que justifique as diferenças, preferências, privilégios, dominação, hierarquias e desigualdades materiais e simbólicas entre seres humanos, baseado na ideia de raça”. Como vimos, na lógica brasileira, a manifestação fenotípica dos indivíduos tem sido utilizada para legitimar e perpetuar as desigualdades sociais.

O racismo pode ser expresso em sua forma individual, que se refere aos atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros ou ainda a nível institucional, quando as práticas são fomentadas pelo próprio Estado. Institucionalmente, o racismo pode ser comprovado com o silenciamento dos povos negros na sociedade, seja nos livros didáticos, na mídia, nos espaços de representação política ou ainda a partir de seu isolamento em determinados bairros, empregos e escolas.

No Brasil, o racismo se manifesta em um contexto muito particular que se caracteriza pela sua própria negação já que historicamente é um conceito que não foi assumido pela sociedade brasileira como uma realidade. O reconhecimento da existência do racismo implicaria necessariamente na proposição de mudanças com vistas a enfrentá-lo passando a questionar os lugares de poder e prestígio social do povo branco, o que não se mostra interessante para a elite brasileira. Gomes (2005, p. 46) aponta que:

O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial, mas, no entanto, as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país.

Deste modo, em que pese a negação do racismo, os seus efeitos se alastram e se perpetuam continuamente, sendo a explicação para as desigualdades que os negros e negras vivenciam na realidade brasileira e decorre, em grande parte, do mito da democracia racial. Na compreensão do professor Dr. Luiz Fernandes de Oliveira, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), e da professora Dra. Vera Maria Candau (2010, p. 36-37), da Pontifícia

Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), esse mito “postula a miscigenação como uma ordem harmoniosa nas relações raciais brasileiras e estabelece, silenciosamente, um padrão branco de identidade e a necessidade de se ter referenciais eurocêntricos para o reconhecimento social e cultural”. Sendo assim, à serviço da elite dominante branca, o mito da democracia racial foi propagado e inculcado no imaginário da população brasileira com o objetivo de maquiagem a realidade e evitar um conflito racial.

A perspectiva do Brasil como um “paraíso racial” conforme trazida por Gilberto Freyre, nos anos 30, e, por Donald Pierson, nos anos 40, continuou a ser propagada por inúmeros sociólogos e antropólogos ao longo dos anos, persistindo, em parte, devido aos incentivos e fomentos advindos do próprio Estado. Desta forma, apontar o caráter harmônico das relações raciais no Brasil foi uma forma de a elite branca que controla o Estado silenciar por décadas o povo negro e as suas reivindicações.

O mito se manifesta pela fala ou pelo discurso que visa negar a história ou produzir versões ilusórias sobre qualquer coisa, comunicação ou pessoa. Na perspectiva de Souza (2021, p. 54), é um “instrumento formal da ideologia, o mito é um efeito social que se pode entender como resultante da convergência de determinações econômico-político-ideológicas e psíquicas”. Portanto, não se manifesta de qualquer forma, exercendo funções que respondem a determinadas posições político-ideológicas.

Defendemos que a convivência não conflituosa entre as raças não encontra ressonância na realidade uma vez que o povo negro tem sido subjugado a nível social, político, econômico e cultural na sociedade brasileira. Nas palavras de José Jorge de Carvalho (2006, p. 99), professor titular do Departamento de Antropologia da UnB:

A ideologia de democracia racial sobreviveu por tantas décadas, não exclusivamente pelo seu potencial argumentativo inicial, mas também, e principalmente, porque houve verbas públicas para reproduzir os quadros intelectuais que a disseminam: bolsas de estudo e verbas para pesquisa de mestrados, doutorandos e de professores que se disponham a escrever sobre o assunto.

Reforçamos, mais uma vez, que essa ideia se configurou como uma manobra política das elites na tentativa de encobrir o reconhecimento da discriminação brasileira, inclusive sendo financiada pelo próprio Estado. Entretanto, tem sido sistematicamente combatida por pesquisadores e pesquisadoras da área bem como pelo próprio Movimento Negro.

Portanto, trazemos a ideia de que a luta antirracista deve partir da inexistência de uma pretensa democracia racial no Brasil. A partir daí, podemos pensar em possibilidades de articulação política que contribuam para, dentre outras coisas, ressignificar as características físicas objeto de preconceito, de modo a reparar socialmente a desigualdade histórica

vivenciada. Articular a luta antirracista implica em reconhecer as nuances envolvidas pela ideia de raça como categoria política e social. Ressaltamos ainda a importância de um posicionamento político e ideológico enfático do Estado contra o racismo como forma de minimizar os danos por ele causados, temática que abordaremos de forma mais aprofundada no próximo tópico.

### **3.2 As políticas de ações afirmativas e as cotas raciais**

Vimos que a história do negro no Brasil não foi marcada por uma passividade ou apatia, inúmeras lutas e resistências foram empreendidas naquilo que Munanga e Gomes (2016, p. 69) vão chamar de “resistência negra”. A sociedade brasileira não aceitou de forma imediata a nova situação dos negros (de escravizados para libertos), e os processos de luta e resistência foram ganhando novos contornos. É nesse contexto que se insere o Movimento Negro enquanto uma organização política e de articulação de negros e negras que se posicionam politicamente contra o racismo e buscam a superação desse fenômeno na sociedade.

Esse movimento tem exercido um desempenho crucial no sentido de empreender lutas em prol dos direitos das pessoas negras e, historicamente, vem exercendo forte resistência e alcançando avanços importantes no que concerne à mitigação das desigualdades raciais. Algumas conquistas no âmbito jurídico foram alcançadas, dentre elas, podemos citar a Lei nº 10.639 de 2003 que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Esta lei visa possibilitar o conhecimento da história da África, para além dos reducionismos que nos foram ensinados ao longo dos anos nas escolas, trazendo o redimensionamento da cultura negra, de sua história e da nossa própria identidade afro-brasileira.

O Movimento Negro também se apresenta como “o principal protagonista para que as ações afirmativas se transformassem em questão social, política, acadêmica e jurídica em nossa sociedade”, conforme pontua Gomes (2017, p. 18). As ações afirmativas, enquanto políticas públicas desenvolvidas pelo Estado brasileiro, tem sido fundamentais na correção das desigualdades raciais que operam em detrimento das minorias, apresentando-se como possibilidade de enfrentamento ao racismo vivenciado nas mais diversas sociedades.

O entendimento acerca das ações afirmativas ainda é fragilizado no cenário brasileiro na medida em que ainda se associa e se reduz sistematicamente o tema às discussões sobre cotas raciais, configurada como uma dentre tantas possibilidades de ações afirmativas. Para Costa *et*

*al.* (2021, p. 662), “o grande desafio que as ações afirmativas impõem é o de representatividade, de ocupar os espaços das universidades públicas, assumindo o protagonismo que nos foi usurpado historicamente por um país que tem o racismo em sua estrutura e no centro de sua história”. Cabe-nos afirmar que as ações afirmativas possibilitam que sejam oferecidas condições justas de acesso aos diferentes setores da sociedade às pessoas que pertencem aos grupos socialmente discriminados.

Fazendo uso da conceituação desenvolvida por Munanga e Gomes (2016, p. 186), compreendemos que:

As ações afirmativas podem ser entendidas como um conjunto de políticas, ações e orientações públicas ou privadas, de caráter compulsório (obrigatório), facultativo (não obrigatório) ou voluntário que tem como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico/raciais com um histórico comprovado de discriminação e exclusão.

Tais ações possuem caráter emergencial e transitório, portanto, sua continuidade dependerá da constante avaliação e comprovação de mudanças no contexto de discriminação que as originou. Nesse sentido, essas ações podem ser desenvolvidas no contexto da saúde, educação, mercado de trabalho, cargos políticos e assim por diante.

Desta maneira, as ações afirmativas partem da noção de reparação constituindo-se de ações cautelares que possibilitam a garantia de direitos com grandes possibilidades de serem desrespeitados. Dentre as diversas ações afirmativas existentes podemos citar as Leis nº 9.100/1995 e nº 9.504/1997 que estabelecem cotas mínimas de candidatas mulheres às eleições; a Lei nº 8.112/1990 que dispõe sobre o Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Civis da União e estabelece no art. 5º o direito às pessoas portadoras de deficiência se inscreverem em concurso público para um cargo compatível com a deficiência, com garantida da reserva de 20% das vagas. Destacamos ainda a Lei nº 12.933/2013 que dispõe sobre o benefício do pagamento de meia-entrada para estudantes, idosos, pessoas com deficiência e jovens de 15-29 anos comprovadamente carentes em espetáculos artístico-culturais e esportivos. Nos casos descritos notamos que os grupos abarcados pelas ações afirmativas são compostos por minorias que carecem de uma discriminação positiva seja para garantia de acesso aos diversos aspectos da vida social seja em decorrência da subalternização histórica aos quais foram submetidos.

Destacamos que toda a matriz da modernidade enfatizou a questão da igualdade. Nas palavras de Candau (2008, p. 46), “a igualdade de todos os seres humanos, independentemente das origens raciais, da nacionalidade, das opções sexuais, enfim, a igualdade é uma chave para entender toda a luta da modernidade pelos direitos humanos”. Por muitos anos, lutas foram empreendidas no sentido de alcançar a igualdade de todas as pessoas, independente das questões

raciais, de gênero, geracionais, de naturalidade etc. A constante busca pela igualdade acabou por conduzir a processos de homogeneização e padronização da população em uma tentativa de estabelecer uma cultura comum. No entanto, nesta perspectiva, as diferenças entre as pessoas e grupos eram sistematicamente silenciadas, negadas e, até mesmo, menosprezadas.

Na contramão dessa visão, tomamos como ponto de partida o reconhecimento da diferença enquanto dimensão constitutiva do ser humano, um movimento que se dá principalmente a partir da segunda metade dos anos 70. Na visão de Candau (2012, p. 239),

Não é possível se trabalhar questões relacionadas a igualdade sem incluir a questão da diferença, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade. De fato, a igualdade não está oposta a diferença, e sim a desigualdade, e diferença não se opõe a igualdade e sim a padronização, a produção em série, a uniformização.

A igualdade nesse contexto, numa relação dialética com a diferença, reconhece o direito de todos e todas de serem diferentes em suas construções sociais e históricas, ou seja, o direito de afirmar a diferença. Ainda de acordo com Candau (2011, p. 246), as diferenças devem ser reconhecidas e “valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação.” Portanto, as diferenças passam a ser ressignificadas e compreendidas como intrínsecas a toda e qualquer pessoa e/ou sociedade e, nesse sentido, as políticas públicas precisam ser formuladas de modo alcançar os mais diversos grupos em suas especificidades.

Nesse movimento, observamos a evolução da compreensão jurídica da igualdade para além da visão estática projetada inicialmente, assumindo, portanto, uma visão dinâmica que se baseia no reconhecimento de identidades. Para o jurista e ex-ministro do Superior Tribunal Federal (STF), Joaquim Barbosa Gomes (2011, p. 131):

Cuida-se nos dias atuais de se consolidar a noção de igualdade material ou substancial, que, longe de se apegar ao formalismo e à abstração da concepção igualitária do pensamento liberal oitocentista, recomenda, inversamente, uma noção “dinâmica”, “militante” de igualdade, na qual necessariamente são devidamente pesadas e avaliadas as desigualdades concretas existentes na sociedade, de sorte que as situações desiguais sejam tratadas de maneira dessemelhante, evitando-se assim o aprofundamento e a perpetuação de desigualdades engendradas pela própria sociedade.

Essa transição na concepção de igualdade tem como fundamento mitigar as desigualdades econômicas e sociais com relação a determinados grupos socialmente fragilizados notadamente as minorias raciais, étnicas e sexuais no sentido de promover justiça social. As ações afirmativas se empenham, portanto, na concretização da igualdade substancial ou material, pois as políticas públicas de caráter universal por si só não estavam sendo

suficientes para possibilitar condições igualitárias de participação social, especialmente entre pessoas brancas e negras, deixando estas últimas à margem das decisões políticas, das oportunidades de trabalho e de estudo. Em outras palavras, as excluía das mais diversas experiências em sociedade. A igualdade deixa de ser apenas um princípio jurídico e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade.

A implementação de ações afirmativas destitui do Estado uma postura de falsa neutralidade e o impõe a uma postura ativa que considera fatores como etnia, raça e gênero na formulação de políticas públicas de modo a construir uma sociedade mais democrática. A princípio concebidas nos Estados Unidos, as ações afirmativas estão atualmente presentes em inúmeros países europeus, asiáticos e africanos. É importante que as particularidades de cada país (envolvendo o contexto político, social, econômico e cultural) sejam consideradas na implementação das políticas de ações afirmativas para que haja efetividade em seus objetivos de dirimir desigualdades instaladas ao longo do tempo.

Dentre inúmeros objetivos atribuídos às políticas de ações afirmativas, Gomes (2011) aponta que há o ideal de gerar transformações profundas de ordem cultural, pedagógica e psicológica através da concretização da igualdade de oportunidades; da coibição da discriminação não somente do presente, mas também da minimização dos efeitos da discriminação do passado que ainda se perpetuam e da maior representatividade dos grupos minoritários possibilitando que a pluralidade do povo brasileiro seja evidenciada nos mais diversos contextos.

Na realidade brasileira, a professora Dra. Regimeire Oliveira Maciel (2012), que tem desenvolvido pesquisas sobre relações raciais no Brasil e ações afirmativas, aponta que os debates sobre as políticas de ação afirmativa se intensificaram a partir da década de 1990. Para a autora, “é decisivamente nessa década que se concentra grande parte dos aspectos norteadores da elaboração e da implementação de políticas específicas em benefício da população negra” (MACIEL, 2012, p. 190). A demanda do Movimento Negro brasileiro por ações afirmativas encontra maior espaço de expressão especialmente a partir de 1996 no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Nesse período, o país recebia diversas críticas internacionais em decorrência da ausência de políticas de combate às desigualdades raciais. Conforme Guimarães (2003, p. 253),

A crise educacional brasileira, inclusive o acesso restrito de negros ao ensino superior, a má qualidade da escola fundamental pública e a grande desigualdade racial em todos os níveis de ensino já eram amplamente discutidas nos meios intelectuais e políticos quando o governo social-democrata de Fernando Henrique tomara posse em 1995.

Portanto, o Brasil era apontado como um país de intensa desigualdade racial no contexto internacional, não obstante a isso, não estava comprometido até aquele momento, a nível estatal, com o efetivo enfrentamento do racismo. Gomes (2021, p. 9) aponta que:

Foi a luta por ações afirmativas que pressionou o Estado brasileiro a sair do lugar da neutralidade estatal e o indagou: afinal, diante de dados nacionais de desigualdade racial no mercado de trabalho, na garantia do emprego, na cultura, na moradia, na gestão, nos lugares de poder e decisão política e econômica, na educação, enfim, no acesso aos direitos, continuará o Estado brasileiro insistindo em permanecer na inércia racial?

A despeito desse contexto de lutas, somente no ano de 2011, na Conferência de Durban realizada na África do Sul, o Brasil finalmente assume o reconhecimento das desigualdades raciais no país bem como o compromisso de revertê-las com a implementação de ações afirmativas.

No Relatório do Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata há claramente o compromisso do Brasil com a adoção de políticas públicas reparatórias às vítimas do racismo, discriminação racial e intolerância, incluindo a adoção de cotas para ingresso de negros e negras às universidades públicas.

Apesar disso, ainda havia intensa resistência pela adoção de medidas racialistas, mesmo em meio à constatação da existência de barreiras educacionais que aprofundavam as desigualdades raciais no Brasil em relação aos discentes negros e negras. Munanga (2006, p. 48) afirma que “qualquer proposta de mudança em benefício dos excluídos jamais receberia um apoio unânime, sobretudo quando se trata de uma sociedade racista”. No Brasil não foi diferente, inúmeras foram as justificativas utilizadas para que as ações afirmativas não fossem implementadas.

A intensa oposição à implementação das ações afirmativas raciais firmava-se em narrativas diversas, ora apoiando-se em uma perspectiva meritocrática, ora atribuindo toda forma de desigualdade educacional à fragilidade da Educação pública defendendo melhores condições no contexto da Educação Básica. Foram inúmeros os argumentos utilizados e que continuam a direcionar as pessoas que se posicionam de forma contrária às políticas de ações afirmativas.



Tabela 1 - Argumentos esgrimidos no debate brasileiro sobre ações afirmativas

CONTRA	A FAVOR
Significam o reconhecimento de raças e distinções de raças no Brasil e isso contraria o credo brasileiro de que somos um só povo, uma só nação.	Raça é um dos critérios reais, embora não declarados, de discriminação, utilizados em toda a sociedade brasileira; para combatê-lo, é mister reconhecer sua existência.
Não se pode discriminar positivamente, no Brasil, porque não há limites rígidos e objetivos entre as raças.	Esses limites não existem em nenhum lugar; o que conta, na discriminação, tanto positiva quanto negativa, é a construção social da raça (identificação racial).
A indefinição dos limites raciais, no Brasil, ou a ausência de tradição de identificação racial daria margem a que oportunistas se aproveitassem da situação.	Esse risco é real. Políticas de ação afirmativa requerem reconhecimento oficial das identidades raciais. No entanto, a discriminação positiva, por ser pontual, não pode reverter, a curto prazo, a estrutura de discriminação existente; por isso, o oportunismo esperado seria mínimo.
Medidas universalistas teriam o mesmo efeito.	Medidas universalistas não rompem os mecanismos inerciais de exclusão.
Não há, na sociedade brasileira, consenso sobre a desigualdade social provocada por diferença de cor e raça.	Tais políticas poderiam ajudar a legitimar esse consenso.
Reforçariam práticas de privilegiamento e de desigualdade hierárquica.	Teriam o efeito contrário: ao inverter a desigualdade, poriam a nu o absurdo da ordem estamental.
Ferem os direitos constitucionais daqueles que passam a ser excluídos em consequência de sua aplicação.	Não há base legal para demonstrar a inconstitucionalidade de políticas de ações afirmativas.

Fonte: Guimarães (1999, p. 192-193).

Os argumentos ora apresentados ainda são presentes nos debates sobre a política de cotas no país, conforme observamos em estudo realizado por Alcântara *et al.* (2020) com estudantes negros do terceiro ano do Ensino Médio, no município de Grajaú/MA. Neste estudo, observou-se que a maior parte dos estudantes negros e negras transitam entre o não saber do que se trata e o não concordar com a política de cotas. Além disso, muitos apresentam a concepção de que os estudantes cotistas são favorecidos nos processos de seleção e que isto poderia contribuir para a desqualificação dos cursos. Ademais, os próprios estudantes negros manifestavam-se contrários à política de cotas raciais “argumentando que esta seria ‘racista’ e que inferiorizava os negros na medida em que diferenciava a entrada na universidade” (ALCÂNTARA *et al.*, 2020, p. 80), demonstrando um processo de constrangimento associado ao uso das cotas. No estudo citado, constatou-se o silêncio da Educação Básica quanto à

questão racial, a dificuldade com relação ao reconhecimento das identidades raciais dos estudantes assim como o desconhecimento sobre as cotas raciais.

Como podemos notar, as ações afirmativas não são uma unanimidade entre a sociedade brasileira, nem mesmo entre pesquisadores e pesquisadoras, até porque defendê-la implica em reconhecer a presença da discriminação racial e do racismo no Brasil, o que produz desconforto àqueles que ainda apostam na ideia de um paraíso racial. No entanto, defendemos as ações afirmativas e, particularmente as cotas, como a maneira encontrada em caráter emergencial para possibilitar a ascensão de negros e negras na sociedade, pois fechar os olhos para a realidade do racismo seria corroborar com a ideia equivocada de democracia racial.

Compreendemos que as cotas, por si só, não têm o poder de estimular os preconceitos raciais, uma vez que estes já estão impregnados no seio da sociedade. Para Munanga (2006, p. 57), uma coisa é certa: “os negros que ingressarão nas universidades públicas de boa qualidade pelas cotas terão, talvez, uma oportunidade única na sua vida, ou seja, receber e acumular um conhecimento científico que os acompanhará no seu caminho da luta pela sobrevivência.” Portanto, as cotas se apresentam como a possibilidade, às vezes a única possibilidade que estudantes negros e negras terão de ingressar na universidade e transformarem-se em agentes de mudança da sociedade.

O professor Dr. José Jorge de Carvalho juntamente com Rita Laura Segato, professora titular aposentada da UnB estiveram à frente das discussões sobre a política de cotas étnicas e raciais para a universidade brasileira na Biblioteca Central da Universidade de Brasília, durante a Semana da Consciência Negra em 1999. Tal fato culminou, posteriormente, em 2003, com a aprovação do sistema de cotas pela UnB, primeira universidade federal a adotar o sistema, que foi implementado em 2004.

Nas palavras dele, “o racismo brasileiro é tão crônico, abrangente e consistente, que se reproduz em todas as áreas da vida social, e também no interior da instituição universitária” (CARVALHO, 2006, p. 12). A constatação da exclusão racial da universidade brasileira nos chama a um posicionamento: ou somos coniventes com a reprodução do racismo ou nos engajamos em alguma atividade dirigida a combatê-lo.

É nesse contexto de urgência no combate ao silenciamento ao qual o povo negro foi submetido ao longo dos anos que se inserem as políticas de cotas raciais.

Nós [...] possuímos agora conhecimento objetivo de que os negros estão ausentes da universidade como consequência de um mecanismo estrutural que privilegia os brancos. E onde há privilégio racial não há universalismo. Diante disso, ou modificamos nossos critérios de acesso para inverter esse mecanismo automático de favorecimento aos brancos, ou contribuiremos – agora sem a desculpa do

desconhecimento – para a perpetuação da exclusão secular do negro do ensino superior no Brasil (CARVALHO, 2006, p. 35-36).

Nas palavras do professor, era urgente modificar o padrão de exclusão do povo negro na Educação Superior e enfraquecer a estrutura colonial na qual a sociedade brasileira foi construída.

No âmbito das universidades estaduais, o professor Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes (2011), vinculado à UFMA, que desenvolve estudos sobre a política de cotas nesta universidade, resalta o pioneirismo da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) que passou a adotar o sistema de cotas raciais em 2003, porém esse pioneirismo é atribuído à Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) que aprovou a implementação de cotas étnico-raciais no mesmo ano. Na UERJ, o sistema de cotas só deu início em 2004, o que faz dela a segunda universidade pública a adotar a política de cotas (NUNES, 2011).

Após as primeiras universidades aprovarem seus próprios sistemas de cotas, a discussão foi se tornando mais ampla pelo país. Nesse contexto, cada universidade foi adotando seus mecanismos e critérios para aprovação de suas propostas. Somente em 29 de agosto de 2012, foi aprovada e entrou em vigor a Lei Federal nº 12.711, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, tendo sido regulamentada pelo Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.

Essa lei normatiza a constitucionalidade das ações afirmativas para a Educação Superior reservando vagas para estudantes de escolas públicas que se autodeclaram negros, negras e indígenas. De acordo com a Lei nº 12.711/2012:

1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012, não paginado).

De acordo com a lei, das 50% vagas previstas, metade deverá ser reservada aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. Além disso, devem ser preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, seguindo o censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Portanto, a lei foi instituída como tentativa de aumentar a presença negra no espaço acadêmico desconstruindo gradativamente o discurso dominante. Para Deus (2020, p. 100), “sem

sombra de dúvidas, essa presença aumentou, e isso pode ser mensurado pelo número de coletivos de negros e negras hoje existentes nas universidades federais”. O enegrecimento das IES foi um imenso ganho obtido, mas, para além disso, a ocupação de espaços antes desocupados por este público possibilitou também o aumento na quantidade de pesquisas e estudos que abordam a temática racial e que visam subsidiar a eliminação do racismo.

Dado o contexto geral acerca das políticas de ações afirmativas no país, trazemos algumas peculiaridades da aprovação desta política na UFMA *locus* de nossa pesquisa.

### **3.3 As cotas raciais na Universidade Federal do Maranhão**

A UFMA foi criada com a aprovação do Parecer nº 7.684, de 14 de dezembro de 1978, do Conselho Federal de Educação (CFE), que transforma a antiga Fundação Universidade do Maranhão (FUM) em UFMA, com caráter de instituição oficial de Educação Superior sendo regida por um único Estatuto. Não obstante a UFMA ser a maior instituição pública federal de Educação Superior do Maranhão, a implementação do sistema de cotas nesta universidade, conforme veremos a seguir, ocorreu de forma tardia em relação a outros estados brasileiros que também possuem quantidade significativa de negros e negras. Poucas foram as iniciativas de discussão sobre a adoção de políticas de ações afirmativas no âmbito da UFMA, além disso não encontramos registros documentais institucionais sobre o processo de implementação nesse contexto.

Quanto à composição racial da UFMA, em 2002, Maciel (2012) aponta que 42,8% dos estudantes eram negros (32,4% pardos e 10,4% pretos) e 47% brancos, sendo que a população negra do Estado neste período girava em torno de 75,1% do total. Apesar de ter uma porcentagem de negros e negras acima de outras universidades brasileiras como a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade de Brasília (UnB), a UFMA ainda apresentava um quantitativo de pessoas negras que não representava a população geral do Estado. Estes dados contribuíram para subsidiar as discussões das políticas de ações afirmativas nesta universidade.

Os dois principais argumentos utilizados para sustentar e defender a proposta do programa de ações afirmativas para a UFMA são apresentados por Maciel (2012, p. 195), o primeiro envolve “a noção de compensação, referindo-se aos prejuízos causados à população negra no decorrer da história do País, e o segundo chama a atenção para a necessidade de enfrentar as diversas facetas do racismo cotidianamente experimentado por essa população”. Nesse sentido, observamos que estavam sendo considerados tanto os impactos do passado na

sociedade atual brasileira quanto a necessidade de combater o racismo de forma cotidiana nos múltiplos aspectos nos quais se apresenta.

Segundo Nunes (2011, p. 138), “não existe um registro histórico do sistema de cotas da UFMA, ou seja, tanto o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB)<sup>9</sup> quanto a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) não possuem em seus arquivos, relatórios que falem acerca dos vários momentos do desenvolvimento dessa importante política de ação afirmativa”. Em pesquisa sobre a história do sistema de cotas raciais na UFMA, o autor se utiliza de fontes que tiveram participação efetiva à época das discussões, desse modo, realiza entrevistas com a gestão da UFMA, mantém conversas informais com docentes e discentes e utiliza ainda resoluções e documentos do NEAB sobre o Programa de Ações Afirmativas.

Observamos que a ausência de uma memória escrita sobre uma ação política tão relevante no contexto da UFMA traz inúmeros prejuízos no que se refere a nos possibilitar uma compreensão aprofundada sobre como esse processo foi sendo amadurecido no âmbito da universidade. Em que pese a ausência de documentos descritivos que apresentem o histórico das cotas na UFMA, buscamos destacar aspectos relevantes desse processo partindo das análises de pesquisadores e pesquisadoras da área.

Dentre os escassos debates promovidos na UFMA, a Professora Doutora Patrícia Braga Pantoja, docente desta universidade, destaca três importantes eventos: “o III Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros e Pesquisadoras Negras (COPENE) em 2004; o Seminário ‘Ações Afirmativas nas Universidades Públicas’, em maio de 2005; e o Seminário para Implantação de um Programa de Ações Afirmativas na UFMA em agosto de 2006” (PANTOJA, 2019). Observamos que é um movimento que inicia em 2004 e a partir de iniciativas do NEAB se intensifica em 2006.

O NEAB buscou estabelecer diálogos sobre a questão com a Reitoria e com os centros de ensino da universidade. Conforme a psicóloga e pesquisadora Taisa Teresa Gomes Furtado (2018, p. 30):

Para os integrantes do NEAB que lutavam pela adoção do sistema de cotas para negros na UFMA, um programa de ações afirmativas representava mais do que apenas um aumento no número de negros na universidade, mas a possibilidade de transformações nos diversos espaços acadêmicos, incluindo as atividades de ensino, pesquisa e extensão, até os espaços decisórios da instituição.

---

<sup>9</sup> O NEAB é um núcleo formado, majoritariamente, por professores e estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação da UFMA. Desenvolve pesquisas acadêmicas voltadas para os estudos das populações afro-brasileiras.

Podemos notar a preocupação do NEAB em reverter o mecanismo de favorecimento automático dos brancos, favorecendo a representatividade do povo negro na universidade como possibilidade de transformação dos diversos espaços institucionais.

As primeiras discussões sobre cotas, portanto, partiram de iniciativas do NEAB, que recebeu apoio imediato do reitor Fernando Antonio Guimarães Ramos. Este, por possuir experiências em movimentos sociais, mostrou-se sensível ao sistema de cotas raciais, de acordo com Nunes (2011). Entretanto, Pantoja (2019) pontua que os interesses da reitoria à época eram muito mais voltados a uma estratégia política de ter esse programa aprovado em sua gestão. De todo modo, a partir disso, houve ações de sensibilização por parte do NEAB direcionadas à comunidade acadêmica, com a realização de seminários, mesas redondas e reuniões constantes.

Ao passo que havia inúmeros posicionamentos favoráveis às cotas, muitos ainda se mostravam contrários a essa política, especialmente nos cursos da área da saúde, os quais possuíam majoritariamente discentes e docentes brancos(as). De acordo com Nunes (2011, p. 141), isso evidencia que “as cotas para negros terminam sendo vistas para esse grupo de pessoas como uma política de ameaça ao grupo racial branco, que historicamente ocupa esses lugares sem a mínima preocupação de inserir outros grupos raciais, considerados minoritários”. Essa realidade reafirma que não havia interesse em se mexer nas estruturas de poder das relações sociais.

O Centro de Ciências Humanas (CCH) e o Centro de Ciências Sociais (CCSO), ao contrário do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET) e do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), mostraram-se totalmente favoráveis a implantação das cotas para o público negro. Além das discussões com os centros, as discussões com a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) levaram à decisão por um sistema de cotas que atendesse tanto a perspectiva racial quanto social. O NEAB formulou um programa de ações afirmativas que “contemplava um conjunto de ações que assegurassem o acesso, permanência e convivência de alunos egressos de escola pública, indígenas, negros e pessoas com deficiência (auditiva, mental, visual ou múltipla) na UFMA” (FURTADO, 2018, p. 30). Esse programa foi desenvolvido após inúmeras discussões dentro da universidade envolvendo todos os integrantes da comunidade acadêmica, sendo enviado ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) para aprovação em 2006.

Ressaltamos que o processo de implantação de cotas para estudantes negros na UFMA teve como principal protagonista o NEAB, que trouxe discussões que estavam ocorrendo a nível nacional para o contexto da universidade, justificando a necessidade e a urgência por possibilitar um ingresso justo e igualitário para estudantes ora excluídos desse contexto e a

PROEN, que manifestou apoio ao longo do todo o processo. Observamos que o sistema de cotas na UFMA já era uma realidade, uma vez que vigorava o Programa de Seleção Gradual (PSG) cujos beneficiários, em sua maioria, eram estudantes das classes mais abastadas da sociedade majoritariamente brancos e brancas. Nunes (2011) aponta que a UFMA já trabalhava com o sistema de cotas, mas que isso nunca foi um problema para a sociedade.

Após inúmeros debates dentro e fora da academia, o sistema de cotas da UFMA foi finalmente aprovado pela Resolução nº 499 - CONSEPE no dia 31 de outubro de 2006, com um total de 17 votos a favor, nenhum voto contrário e duas abstenções. Nunes (2011) aponta que as abstenções se deram por professores do curso de Medicina e que, como forma de repúdio, se retiraram do salão nobre do Palácio Cristo Rei, mas não usaram a tribuna no momento de discussão. Entretanto, é importante frisarmos que a aprovação se restringiu às cotas desconsiderando itens que estavam previstos inicialmente como, por exemplo, as políticas de permanência para esses estudantes na UFMA. Apesar de não haver a aprovação do programa de ações afirmativas inicialmente formulado que preconizava ações de permanência para os estudantes cotistas, a Resolução nº 499 do CONSEPE possibilitou finalmente a institucionalização das cotas raciais na UFMA constituindo uma grande conquista para o povo negro maranhense.

Já em 24 de outubro de 2007 foi aprovada a Resolução nº 568 do CONSEPE, que instituiu uma Comissão Especial para validação das inscrições de candidatos autodeclarados negros com base em critérios fenotípicos. Em 2008, Pantoja (2019) afirma que com a aprovação da Resolução nº 633 do CONSEPE, a política de cotas da UFMA sofreu sua primeira alteração, associando critérios socioeconômicos às cotas raciais. Esta alteração tinha como objetivo possibilitar o ingresso de estudantes duplamente vulnerabilizados: pela discriminação racial e pelas desigualdades socioeconômicas. Nesse sentido, o candidato que optasse por concorrer na modalidade de cotas para negros precisaria ter concluído o ensino médio em escola pública ou em escola particular com bolsa integral ou arcando com mensalidades inferiores a 150 reais.

Em 2009, com a adesão da UFMA ao Sistema de Seleção Unificada (SISU) como única forma de ingresso na universidade, houve uma alteração na política de cotas que passou a orientar-se pelas portarias do MEC. Portanto, conforme Pantoja (2019), entre os anos de 2010 e 2012, 50% das vagas passaram a ser destinadas para o acesso universal e os outros 50% destinadas às cotas para escola pública, sendo 25% para o público em geral e 25% para negros.

Mais tarde, com a aprovação da Lei nº 12.711, em 2012, conhecida popularmente como Lei de Cotas, o ingresso em cursos de graduação na UFMA entre 2013 e 2017 se deu em três principais categorias: universal, também conhecida como ampla concorrência, com 50% das

vagas; escola pública com 50% das vagas e duas vagas direcionadas para pessoas com deficiência enquanto política afirmativa da própria universidade. As subdivisões da categoria escola pública foram assim delimitadas:

- a) estudante egresso de escola pública com renda familiar bruta de até 1,5 salários mínimos per capita, desdobrando-se em dois grupos – aqueles que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas e aqueles que não se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas; b) estudantes egressos de escolas públicas, independente da renda, também dividido em dois grupos – aqueles que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas e aqueles que não se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas (PANTOJA, 2019, p. 90-91).

O percentual destinado às cotas raciais na UFMA considerou o Censo do IBGE de 2010 que apontou um total de 70% de pretos e pardos no Maranhão.

A partir de 2016, com a Lei nº 13.409, a Lei de Cotas passou a incluir pessoas com deficiência nas vagas para escola pública. A aprovação e implementação desta lei que completou 10 anos em 2022 tem um potencial transformador e trouxe ganhos incontáveis às instituições educativas, entretanto, pontuamos que a própria Lei ressalte no seu texto a necessidade de que os candidatos e as candidatas sejam submetidos a uma Comissão de Heteroidentificação. A função desta banca seria a de assegurar que, de fato, os estudantes negros e negras vítimas da discriminação racial sejam beneficiários e beneficiárias das cotas, evitando possíveis casos de fraudes.

No âmbito da UFMA, o Prof. Dr. Carlos Benedito Rodrigues da Silva, coordenador do NEAB/UFMA e professor titular do Departamento de Sociologia e Antropologia da UFMA afirma que a Comissão de Validação foi desativada em 2012 sob argumento da entrada em vigor da Lei de Cotas. Em nota, o professor afirma que com a Lei passou a valer somente a apresentação da autodeclaração dos candidatos e candidatas como pretos e pretas ou pardos e pardas. Desde a adoção da autodeclaração, não se instituiu nenhum mecanismo para aferir a idoneidade desse documento (UFMA, 2022a). Assim, do ano de 2012 até o de 2019, no ato da matrícula os candidatos e candidatas nas vagas de cotas para negros e negras apenas apresentavam a autodeclaração étnico-racial e não passavam pela Comissão de Heteroidentificação.

Após demandas do Ministério Público Federal em agosto de 2019, considerando o elevado número de denúncias envolvendo fraudes nas cotas que estavam sendo ocupadas por pessoas não negras, a UFMA precisou retomar a atuação das bancas de heteroidentificação racial. O Conselho Universitário de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE) aprovou a Resolução nº 1899/2019 reinstituindo a Comissão de Validação da Declaração Étnico-Racial, sendo reativada em 2020. De acordo com a Resolução, “a Comissão será composta por 03 (três)



membros titulares e 03 (três) membros suplentes em cada Campus da UFMA” (UFMA, 2019a, p. 3). Os membros devem possuir experiência reconhecida na temática da promoção da igualdade racial. A partir desta resolução, a matrícula dos estudantes passou a se fundamentar na autodeclaração em conjunto com os procedimentos de aferição realizados pela banca.

Os editais de seleção para o ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na modalidade presencial, preveem que a autodeclaração racial de candidatos e candidatas pretos e pretas ou pardos e pardas gozará de presunção relativa de veracidade havendo a necessidade de ser validada pela Comissão de heteroidentificação racial que considerará exclusivamente os aspectos fenotípicos do candidato, ou seja, as características que permitem que o candidato seja socialmente reconhecido, ou não, como pessoa negra.

No edital nº 17/2022, que regulamenta o ingresso nos cursos de graduação no primeiro semestre de 2022, observamos que os candidatos e candidatas deverão comprovar sua autodeclaração apresentando características como: “cor da pele, textura dos cabelos, aspectos faciais e a formação da boca e do nariz” (UFMA, 2022b, p. 11). À Comissão é vedada a utilização de outros critérios que não sejam fenotípicos, incluindo as questões de ascendência do candidato, por considerar que no Brasil o preconceito é de marca e não de origem, conforme aponta o sociólogo brasileiro Oracy Nogueira (2006). A Comissão deverá, portanto, emitir o parecer homologando ou não a autodeclaração do candidato ou candidata a partir da maioria simples dos votos.

O professor Dr. Rodrigo Ednilson de Jesus da UFMG (2021, p. 16), em seu livro “Quem quer (pode) ser negro no Brasil?”, ao discutir o procedimento de heteroidentificação racial da UFMG e os impactos nos modos de pensar identidade e identificação racial no Brasil afirma que a instauração das bancas e comissões de heteroidentificação nas mais diversas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) “tem reeducado estudantes negros (pretos e pardos) que antes não se viam enquanto tais e recusavam a modalidade de cotas porque estavam enganados pela força do mito da democracia racial e pelo ideal meritocrático”. Compreendemos que as bancas têm se apresentado como espaços de reflexão e aprendizado sobre a violência racista, sobre as trajetórias de estudantes negros e negras e, principalmente, sobre a importância da universidade pública no enfrentamento ao racismo.

Conforme o autor, a criação das comissões não estaria orientada pela busca da objetividade, “mas na construção de um consenso subjetivo em torno da identidade racial dos candidatos” (JESUS, 2021, p. 51), também chamado de consenso intersubjetivo, que pode ser entendido como um processo histórico produzido coletivamente. O imaginário brasileiro sustentado por uma falsa mestiçagem universal é colocado em xeque tendo em vista que os

comportamentos e pensamentos discriminatórios são elaborados com base na avaliação fenotípica, havendo, portanto, um senso compartilhado acerca do pertencimento racial das pessoas. É esse senso compartilhado que possibilita a associação de determinadas características fenotípicas a determinados grupos sociais viabilizando os procedimentos de heteroidentificação racial.

É importante frisarmos que a heteroidentificação, por vezes criticada por aqueles que acreditam na suficiência da autodeclaração por si só, é um processo naturalmente desenvolvido nas mais diversas relações sociais. Pelo fato de em nosso país o racismo incidir no corpo, constantemente as pessoas são reconhecidas a partir da forma como são lidas socialmente, sendo chamadas de “negão, morena, branquinha”. Tal fato demonstra que a constatação racial das pessoas é feita rotineiramente, sem que necessariamente seja desenvolvida em âmbito formal.

O próprio racismo tem o cerne no processo de heteroidentificação, pois as atitudes discriminatórias são direcionadas especificamente às pessoas com características fenotípicas predominantes no povo negro. A heteroidentificação, que tem sido utilizada ao longo dos anos para perpetrar uma discriminação negativa, também pode ser utilizada para perpetrar uma discriminação positiva, sendo um procedimento complementar à autodeclaração.

Apesar de a mestiçagem ser utilizada como argumentação para defender que todas as pessoas no Brasil podem ser pardas observamos que a forma como o racismo se configurou no país possibilita definir quem são as pessoas consideradas alvo da política de ações afirmativas. Desta maneira, nem todas as pessoas que se autodeclaram pardos ou pardas são socialmente lidas como pessoas negras e, portanto, não poderiam usufruir da política de cotas específica para esta população. Nesse sentido, o papel das comissões não é definir a identidade de candidatos e candidatas, mas identificar qual é o público-alvo da política de ações afirmativas com vistas a possibilitar justiça social.

O objetivo das ações afirmativas não se reduz à reserva de vagas, mas, principalmente, revela uma mudança de paradigma na sociedade brasileira ao transformar aquilo que historicamente era considerado negativo em algo positivo. Para Jesus (2021, p. 132), se as políticas de cotas têm “possibilitado que sujeitos fenotipicamente negros que, ao longo da vida, se auto identificaram como não negros passem a reconhecer e valorizar seus traços negros, dando início ao processo de tornar-se negro, posso dizer que as Políticas de Afirmativas cumpriram seu papel”. Portanto há uma função pedagógica nas ações afirmativas, manifestando-se como um processo formativo dos candidatos e da própria comissão envolvida.

Infelizmente, os estudos mostram que após a aprovação da resolução da política de cotas na UFMA, não há um acompanhamento e avaliação dessa política (NUNES, 2011; MACIEL, 2012). Consideramos de fundamental importância as lutas que possibilitaram ao povo negro o acesso à Educação Superior, porém, defendemos a necessidade de que os estudantes cotistas uma vez na universidade sejam devidamente acompanhados em suas necessidades e especificidades, já que “a experiência cotidiana de opressão os acompanha, pois eles não entram sozinhos para a Academia” (DEUS, 2020, p. 68), pelo fato de que esses estudantes trazem consigo suas histórias de vida e de seus ancestrais desde África.

Neste cenário, pactuamos com o desenvolvimento de políticas de Assistência Estudantil no que diz respeito à construção de equipes multiprofissionais que atuem no sentido de minimizar índices de evasão de estudantes pertencentes a grupos minoritários e proporcioná-los uma permanência digna. Dentro disso, o profissional de Psicologia exerce atribuições imprescindíveis no interior dessas equipes tendo em vista os contextos de vulnerabilidades psíquicas, sociais e econômicas nos quais se inserem os estudantes e as estudantes cotistas.

## **CAPÍTULO 4 - ESTUDANTES NEGROS COTISTAS E AS RELAÇÕES RACIAIS NA UFMA – CAMPUS IMPERATRIZ**

Neste capítulo, inicialmente, faremos uma breve contextualização do lócus da pesquisa para melhor situarmos o leitor, além de abordar questões atinentes ao curso de Pedagogia. Posteriormente apresentaremos a caracterização da Assistência Estudantil desenvolvida no campus de Imperatriz, com o foco na atuação do serviço de Psicologia. Logo após, apresentaremos as análises desenvolvidas no processo de pesquisa de campo sobre as trajetórias de estudantes que ingressaram por cotas raciais no curso de Pedagogia da UFMA.

Como afirmado anteriormente, a pesquisa foi desenvolvida no campus da UFMA localizado em Imperatriz. A escolha do local de pesquisa se deu em razão da aproximação da autora com o referido campus tendo em vista o exercício do cargo de Psicóloga na Instituição desde 2018. A cidade de Imperatriz está localizada às margens do rio Tocantins e se situa a 629,5 km da capital São Luís. Segunda maior cidade do estado, foi fundada em 16 de julho de 1852 e conta com aproximadamente 260 mil habitantes, configurando-se um grande centro comercial, cultural, político e populacional do sudoeste do estado.

O campus de Imperatriz teve origem em 1980 graças à política de expansão e interiorização da Universidade, tendo seu funcionamento marcado pela implantação de dois cursos: Pedagogia e Direito. Após 25 anos do seu início, já em 2005, o campus foi elevado à Unidade Acadêmica, quando passou a ser conhecido como Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia - CCSST, conforme a Resolução nº 83 do Conselho Superior Universitário (CONSUN). Mais recentemente, no dia 09 de maio de 2022, a Resolução nº 416 do CONSUN (UFMA, 2022c) atualizou o Regimento Geral da Universidade Federal do Maranhão, ocasião em que o campus de Imperatriz passou a receber nova nomenclatura: Centro de Ciências de Imperatriz (CCIm).

De acordo com Regimento Interno do referido campus, aprovado em 2018, no parágrafo 1º, lemos que o CCIm tem por finalidades “promover o ensino, nos diversos campos da ciência, através de cursos de graduação e de pós-graduação; realizar pesquisas nas áreas do conhecimento objeto de suas atividades e, sob a forma de atividades de extensão, levar serviços à comunidade”. Nesse sentido, tem como tripé o ensino, a pesquisa e a extensão, exercendo profundo impacto acadêmico e profissional na cidade de Imperatriz.

Em 2005, o campus foi contemplado com uma expansão física, tendo em vista a inauguração de uma nova unidade no bairro Bom Jesus e uma expansão quantitativa, considerando o aumento expressivo de cursos, estudantes e servidores. Em 2022, o CCIm

celebra 42 anos de atividades. Atualmente, o campus possui 2658<sup>10</sup> discentes ativos, 76 servidores que atuam como técnicos administrativos e 224 docentes. O CCIIm conta com o funcionamento de nove cursos de graduação e seis cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo cinco mestrados e um doutorado, divididos nas duas unidades (Centro e Bom Jesus), conforme observamos no Quadro 1.

Quadro 2 - Cursos ofertados no CCIIm - Imperatriz

CCIIm	Graduação	Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>
<b>Unidade Centro</b>	Pedagogia Direito Comunicação Social -Jornalismo Licenciatura em Ciências Humanas – Sociologia	Mestrado Profissional em Formação Docente em Práticas Educativas Mestrado em Comunicação Mestrado em Sociologia
<b>Unidade Bom Jesus</b>	Enfermagem Engenharia de Alimentos Medicina Licenciatura em Ciências Naturais- Biologia Ciências Contábeis	Mestrado em Ciências dos Materiais Mestrado em Saúde e Tecnologia Doutorado em Ciências dos Materiais

Fonte: elaboração própria a partir de dados da UFMA<sup>11</sup>

O curso de graduação em Pedagogia foi selecionado neste trabalho por ser o primeiro curso de licenciatura da Instituição e, além disso, por ser responsável pela formação de profissionais que, por sua vez, atuarão de forma direta na formação de futuros profissionais. Atualmente, o curso de graduação em Pedagogia funciona em dois turnos: matutino, sendo desenvolvido em 8 (oito) semestres letivos e noturno, sendo desenvolvido em 9 (nove) semestres letivos. A Resolução nº 1.666 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) preconiza 80 (oitenta) vagas anuais, com entradas semestrais alternadas entre o turno matutino e noturno, com 40 (quarenta) vagas cada.

A Resolução do CONSEPE nº 1504, de 18 de outubro de 2016, que regulamenta o Projeto Pedagógico do curso, no parágrafo 3º prevê que o profissional formado deverá ser “capaz de conduzir o processo de apropriação dos saberes de forma crítica e contextualizada, compreendendo a docência como processo metódico e intencional, construído em relações

<sup>10</sup> Dados obtidos no SIGAA em janeiro de 2022.

<sup>11</sup> Dados publicados na página do Campus de Imperatriz no site da UFMA ([https://portais.ufma.br/PortalUnidade/imperatriz/paginas/pagina\\_estatica.jsf?id=858](https://portais.ufma.br/PortalUnidade/imperatriz/paginas/pagina_estatica.jsf?id=858))

sociais, étnico-raciais e produtivas”. Destacamos que o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso desde o início demarca a questão étnico-racial como um aspecto importante a ser considerado na formação profissional do pedagogo e da pedagoga.

O documento aponta ainda que a identidade do profissional de Pedagogia está fundamentada na docência, na gestão e na pesquisa, podendo exercer uma atuação em todas as áreas em que os conhecimentos pedagógicos são previstos. O desenvolvimento de competências e habilidades também é requerido deste profissional e previsto no PPP do curso, selecionamos algumas a seguir:

I. Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária; [...] V. Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; [...] IX. Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; X. Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; XI. Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; [...] XIV. Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas (UFMA, 2016, p. 2-3)

Podemos observar no PPP o compromisso com uma formação que possibilite ao pedagogo e à pedagoga uma prática democrática que considera as diferenças, sejam elas físicas, étnico-raciais, de gênero, geracionais, religiosas, dentre outras. No entanto, ao analisarmos a grade curricular que o curso disponibiliza na Resolução nº 1666 do Conselho Universitário, de 27 de novembro de 2017, são poucas as disciplinas voltadas para essa perspectiva.

Sendo assim, a despeito de uma preocupação com uma formação ética e compromissada com construção de uma sociedade mais justa e igualitária, observamos a escassez de disciplinas que abordam a temática da diversidade cultural em educação mais diretamente. É salutar destacarmos que isso não significa a ausência de tais discussões ao longo do curso, mas, talvez, somente revela a necessidade de uma atualização do PPP ora utilizado.

Em levantamento realizado no SIGAA, no mês janeiro de 2022, constatamos que o curso de Pedagogia da UFMA em Imperatriz possui um total de 339 estudantes ativos que estão distribuídos entre os turnos matutino e noturno. Quando filtramos aqueles que ingressaram na UFMA pelo SISU por cotas para pretos ou pardos, obtivemos um número de 124 estudantes ativos o que corresponde a 36,57% dos estudantes do curso. Consideramos importante pontuar que apesar de este dado ser significativo, não representa todos os estudantes negros e negras do

curso de Pedagogia, apenas aqueles que optaram por ingressar por cotas raciais e, conseqüentemente, egressos de escola pública. Portanto, este número não inclui os estudantes advindos de escolas particulares.

O número expressivo de estudantes negros e negras no curso de Pedagogia, além de evidenciar a representatividade deste grupo viabilizada pelo sistema de cotas, reafirma a necessidade de compreendermos como está sendo desenvolvida a formação destes estudantes no que tange às relações raciais, além das próprias trajetórias acadêmicas por eles vivenciadas ao longo dos anos de graduação. Para Mayorga e Souza (2012, p. 273),

Conhecer essas trajetórias também nos leva a pensar, com mais qualidade e em diálogo constante com os sujeitos que podem se beneficiar com programas de ação afirmativa, em políticas que promovam permanência bem-sucedida desses estudantes na universidade, compreendendo que o “bem-sucedido” consiste em uma experiência ampla e rica no que se refere ao acesso à educação de qualidade, direito social, à formação e fortalecimento da cidadania, à formação de posição crítica que oriente suas escolhas profissionais, pessoais e coletivas, em um compromisso com o princípio da justiça social.

Desse modo, a elaboração de estratégias para uma permanência bem-sucedida de estudantes negros e negras implica em conhecer suas trajetórias e quais as demandas que esses sujeitos apresentam para a universidade. Portanto, a seguir, apresentamos algumas características e ações desenvolvidas pelo Serviço de Assistência Estudantil da UFMA, setor responsável de forma mais direta pela permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade.

#### **4.1 A atuação da Assistência Estudantil no Centro de Ciências de Imperatriz - CCIIm**

Os programas de assistência estudantil são desenvolvidos nas universidades públicas com a finalidade de prover os recursos necessários para a superação de obstáculos que se impõem ao bom desempenho acadêmico. Na UFMA, a Assistência Estudantil tem como referência o Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e regulamentado pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.

O PNAES tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na Educação Superior pública federal. Deste modo, tem como objetivos:

I – Democratizar as condições de permanência dos jovens na Educação Superior pública federal; II - Minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da Educação Superior; III - Reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - Contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010, não paginado).

Nesse sentido, os estudantes contemplados por esta política são aqueles que estão regularmente matriculados em cursos de graduação presencial nas Instituições Federais de Educação Superior, preferencialmente oriundos da rede pública de Educação Básica e com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio.

Dados os objetivos do PNAES, notamos uma preocupação em contribuir para a permanência com qualidade dos discentes e, como consequência, reduzir índices de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras. O decreto define que as ações de assistência estudantil devem ser desenvolvidas englobando as seguintes áreas: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

Podemos observar que o foco das ações não é voltado somente para o aspecto financeiro dos estudantes, mas visa possibilitá-los uma permanência integral que alcance todos os aspectos do seu desenvolvimento. No campus da UFMA em Imperatriz, as atividades do Serviço de Assistência Estudantil iniciaram em 2010, entretanto, Campos (2021) destaca que somente em 2016 uma equipe multiprofissional foi formada para atuar no atendimento aos discentes.

Atualmente, a equipe multiprofissional é composta por profissionais pedagogas, psicólogas, assistente social, técnicas em assuntos educacionais, assistente em administração e psiquiatra, distribuídos nas duas unidades do CCIIm, conforme o quadro a seguir:

Quadro 3 - Profissionais que compõem o Serviço de Assistência Estudantil do CCIIm

<b>Assistência Estudantil - Centro</b>	<b>Assistência Estudantil – Bom Jesus</b>
1 Assistente Social 1 Psicóloga; 2 Técnicas em Assuntos Educacionais 1 Psiquiatra	1 Assistente em Administração 2 Pedagogas 1 Psicóloga

Fonte: elaboração da autora, a partir de dados retirados das redes sociais da equipe (2022).

Apesar de não haver no âmbito da UFMA um documento norteador das atividades a serem desenvolvidas pela Assistência Estudantil, em Imperatriz, constatamos a elaboração do Plano de Trabalho da equipe, desenvolvido para o quadriênio 2017 a 2021 (UFMA, 2019b), que explicita as principais atividades da equipe e delimita como objetivos gerais: promover acolhimento e orientação pedagógica, psicológica e social contribuindo para a permanência do/a estudante durante o processo formativo na Educação Superior, com especial atenção aos



que estão em situação de vulnerabilidade socioeconômica e assessorar coordenações de cursos e professores nas ações de planejamento e avaliação nas dimensões didático-pedagógicas do campus.

A equipe, portanto, tem desenvolvido ações de forma sistemática no âmbito da assistência ao estudante atendendo não somente as demandas discentes relativas a vulnerabilidades socioeconômicas através de bolsas e auxílios, mas, principalmente, realizando o acolhimento e o acompanhamento dos discentes em suas demandas sociais, pedagógicas e psicológicas. As ações desenvolvidas em equipe estão direcionadas ao bem-estar social e promoção à saúde dos estudantes, às atividades de cunho didático-pedagógico, com vistas à melhoria do desempenho acadêmico e ainda para a mediação dos processos de inclusão na universidade.

Realizamos entrevista com a psicóloga do campus, que será identificada ao longo do trabalho pelo nome fictício de Aline, com o objetivo de compreendermos melhor como se dá atuação dessa profissional no contexto da Assistência Estudantil. A partir do compartilhamento das informações foram construídas três zonas de sentido, delineadas a partir de conteúdos e temas considerados centrais ao longo da entrevista, conforme observamos a seguir:

Tabela 2 - Zonas de sentido referentes à entrevista com profissional de Psicologia

<b>Zonas de sentido</b>	<b>Definição</b>
1. Atuação em Psicologia Escolar na Assistência Estudantil	Ações realizadas no âmbito da Psicologia Escolar na UFMA
2. Indicadores de racismo na UFMA	Percepção sobre o racismo na universidade, envolvendo aspectos institucionais e relacionais.
3. Ações de acompanhamento ao estudante cotista	Atuação voltada para a permanência do corpo discente ingressante por cotas raciais.

Fonte: elaboração da autora (2022).

Para a zona de sentido 1 foram definidas como unidades de análise: atuação institucional e relacional e a formação em Psicologia em uma perspectiva antirracista. Na zona de sentido 2 trabalhamos com as unidades de análise: novo perfil de estudante na UFMA e o racismo frente à presença negra na Educação Superior. Por fim, para a zona de sentido 3, foi delimitada a unidade de análise: atuação generalista com vistas à permanência do corpo discente. Aprofundaremos melhor cada uma das zonas de sentido com suas respectivas unidades de análise ao longo da discussão.

No que concerne às práticas psicológicas desenvolvidas, no referido plano de trabalho, notamos que as profissionais de Psicologia exercem uma atuação fundamentada na Psicologia Escolar. De acordo com Aline (2022), as ações desenvolvidas têm o foco voltado para intervenções a nível institucional:

Nosso trabalho acaba envolvendo todo mundo, pelo menos essa é perspectiva que eu sempre trabalho. Até porque as ações têm o foco na melhoria do processo de ensino e de aprendizagem na Educação Superior, no desenvolvimento de pessoas dentro da perspectiva da Psicologia. E, eu tento, digamos que é um processo ainda de amadurecimento pessoal e institucional, fazer com que essa intervenção seja institucional; não seja individualizante. Então, a gente acaba trabalhando com os diversos setores da universidade ou, pelo menos, aqueles que estão mais diretamente ligados a vida estudantil, que são os professores, a gestão, enfim (ALINE, 2022, informação verbal).

Essa perspectiva se coaduna à perspectiva crítica da Psicologia Escolar, que superando o modelo biomédico<sup>12</sup> de atuação, visa o desenvolvimento de intervenções considerando aspectos de ordem relacional e institucional. Nesta forma de trabalho, observamos o comprometimento com uma atuação vinculada à democratização da Educação a partir da valorização da multiplicidade de elementos que compõem os problemas escolares, da dimensão sócio-histórica das relações sociais e das ações coletivas.

A atuação baseada em concepções institucionais e relacionais na Educação Superior pressupõe a melhoria da qualidade deste contexto educativo, assim como o desenvolvimento de sujeitos participativos, autônomos, críticos e comprometidos com as problemáticas vividas em sociedade. Marinho-Araújo (2014b, p. 161) acredita que:

A ênfase na atuação institucional possa ser alcançada por meio de um novo direcionamento na análise da realidade educativa: o foco de compreensão e intervenção deve se deslocar para a conscientização e o empoderamento do coletivo da escola, contextualizado e mediado pelas relações e pelos processos de subjetivação que, dialeticamente, ressignificam os diversos atores e suas ações.

---

<sup>12</sup> O modelo biomédico de atuação parte do pressuposto de que o fracasso escolar está associado a possíveis anormalidades orgânicas das crianças, sendo explicado por concepções medicalizantes ou patologizantes. Para a Professora Doutora da UFBA, Patrícia Carla Silva do Vale Zucoloto (2007, p. 137) “medicalizar o fracasso escolar é interpretar o desempenho escolar do aluno que contraria aquilo que a instituição espera dele em termos de comportamento ou de rendimento como sintoma de uma doença localizada no indivíduo, cujas causas devem ser diagnosticadas”. Esta concepção atribui os problemas de escolarização a questões de ordem biopsicológicas individuais, desconsiderando a dimensão política, social e educacional em questão. Neste caso, o foco dos profissionais de Psicologia se volta para intervenções estritamente individuais, relacionadas a dificuldades vivenciadas pelo próprio estudante, desconsiderando dimensões importantes da vida social. Nas palavras da Professora Doutora da UnB, Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira (2011, p. 18), “em vez de uma compreensão multideterminada sobre os fenômenos humanos e as dificuldades de aprendizagem, o modelo médico adotado pela Psicologia Escolar centrava-se em aspectos orgânicos individuais para explicar as diferenças entre as pessoas”. Deste modo, o modelo médico é pautado em visões deterministas e reducionistas. É somente no final dos anos 70 e início da década de 80 que há, no Brasil e no mundo, um movimento de intensa crítica a este modelo de atuação que não considerava fatores sociais, políticos, econômicos, ideológicos, institucionais, relacionais, culturais, dentre outros, no contexto educativo.

Nesse sentido, a Psicologia Escolar, a partir de uma postura crítica e reflexiva da sociedade, tem grande responsabilidade no que tange à valorização das potencialidades das pessoas e a promoção do desenvolvimento humano em sua diversidade e o compromisso com a igualdade de oportunidades.

Compreendemos a necessidade e o desafio de se investir em práticas preventivas que incluam, necessariamente, os demais agentes que compõem o sistema educativo, não somente discentes, mas também gestores, docentes, técnicos-administrativos, dentre outros profissionais que participam da dinâmica educativa. De acordo com a psicóloga entrevistada:

Dentro dessa perspectiva, a gente tem tentado trabalhar a prevenção no que se refere às questões relacionadas a aprendizagem ou ao desenvolvimento de pessoas que tenham relações com a questão da subjetividade e essa subjetividade também está relacionada a nossas experiências sociais, além de fazer as escutas psicológicas, porque é preciso a gente fazer essa escuta para tentar compreender o que há por trás das demandas. E a gente faz assessoramento, assessoria ao trabalho docente e assessoria à gestão universitária (ALINE, 2022, informação verbal).

Nessa perspectiva, a ação preventiva parte da compreensão e da intervenção nas relações sociais, pois, conforme Oliveira (2011, p. 27), “assumir as relações interpessoais como *locus* privilegiado de intervenção em Psicologia Escolar significa reconhecer o papel singular que elas têm no desenvolvimento das pessoas e na construção de suas práticas”. Sendo assim, superando as intervenções psicológicas individualizantes, há o reconhecimento de que todos os fenômenos escolares estão entrelaçados em uma rede de relações.

Portanto, a atuação em Psicologia Escolar tem como foco o coletivo institucional, na busca pelo engajamento crítico e político dos sujeitos nas transformações subjetivas e socioculturais. Para Marinho-Araújo (2016b), o profissional de Psicologia deve atuar de maneira coletiva, pautando-se em ações institucionais, coletivas e relacionais. Apesar disso, por muitos anos visualizamos uma atuação da “Psicologia acrítica, voltada para a remediação de problemas, a minimização de conflitos e para a adaptação de estereótipos” (MARINHO-ARAÚJO, 2016b, p. 202). Em contraposição a isso, a atuação da Psicologia Escolar deve proporcionar mudanças efetivas no espaço acadêmico a partir da formação integral dos indivíduos, o que significa uma forma de atuação que abranja a complexidade das relações estabelecidas e todos os atores envolvidos nas questões educacionais.

A coletividade institucional como base para o trabalho da Psicologia Escolar não implica no abandono das questões individuais. Fazemos uso das palavras de Oliveira (2011, p. 28) quando afirma que “é como se a todo momento, o psicólogo escolar tivesse que fazer um movimento dialético entre o que é da ordem do individual e do coletivo, buscando entender como estas duas instâncias se imbricam mutuamente e se reconstróem, resignificando-se”.

Portanto, há uma articulação entre o individual e o coletivo sem que o individual seja superestimado em detrimento do coletivo como de costume. Sendo assim, defendemos uma atuação da Psicologia Escolar pautada na criticidade e na ética que possa promover o protagonismo coletivo daqueles que compõem o espaço educativo, gerando mudanças institucionais, inclusivas e justas.

Sobre a formação para uma atuação antirracista, a profissional ressalta que não houve discussões relacionadas à temática ao longo da sua graduação.

A gente fazia muitas discussões e essa perspectiva racista ainda estava sendo discutida em termos muito amplos. Que eu lembre a gente tinha um olhar social, mas não se falava especificamente sobre o tema. Não tinha uma discussão, inclusive essa formação antirracista me faltou [...]. Eu particularmente não me lembro de nada em específico, embora eu não vá dizer que não tocamos em algum momento nesse tema, porque não acho que a minha formação tenha me negado quase nada, mas na época essa fala antirracista não estava posta, estava entremeadada nas discussões da questão social (ALINE, 2022, informação verbal).

Observamos que a questão racial, à época de formação da profissional, entre os anos de 1997 e 2002, ainda não era uma temática discutida de forma ampla no curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, a questão social direcionava os debates sem que houvesse um maior aprofundamento teórico em questões de ordem racial.

Além disso, o curso de Psicologia da UFMA foi criado no ano de 1990 e o início de seu funcionamento se deu em 1991 e, de acordo com Silva (2020, p. 20), “até o ano de 2017 essas não eram questões presentes no projeto pedagógico do curso, assim, não existindo disciplina específica até esse ano”, de modo que, historicamente, o processo formativo em Psicologia não abrangeu satisfatoriamente as questões raciais no seu currículo. A formação em Psicologia ainda possuía referenciais teóricos majoritariamente euro-americanos não proporcionando subsídios para o enfrentamento dessa problemática social.

Sendo assim, a ausência de discussões sistemáticas e aprofundadas sobre as questões raciais ao longo dos anos contribuiu para a formação de psicólogos e psicólogas sem a preparação técnica adequada para lidar com a complexidade da temática. Esta é uma realidade que corrobora com inúmeros estudos voltados para compreender como se desenvolve a formação do profissional de Psicologia para as relações raciais e o que a literatura tem apontado sistematicamente culmina na fragilidade dessa formação. De acordo com Shucman (2014, p. 85), “nos currículos dos cursos de psicologia brasileiros, raramente encontramos qualquer menção ao tema raça e do racismo nas disciplinas obrigatórias”. No entanto, nos últimos anos, destacamos que houve importantes avanços no que concerne à formação deste profissional para as relações étnico-raciais.

Sobre a democratização da Educação Superior e o perfil do novo público que adentra neste espaço, a psicóloga afirma que a universidade ainda precisa avançar muito no acolhimento a estes estudantes. “Quando esse novo público chega, eu sinto que a própria universidade não está preparada para lidar” (ALINE, 2022, informação verbal). Em sua percepção, apesar dos efeitos positivos do aumento significativo da diversidade, aprender a lidar com as especificidades deste novo contexto é um processo árduo no contexto universitário.

Para esse novo público e com essa diversidade toda, há também a necessidade de ampliação da diversidade metodológica. Então esse novo cenário, esse novo estudante exige não só psicólogos, mas diversos profissionais que possam contribuir com a educação para ajudar essa instituição a repensar suas práticas e a se adaptar, porque seria desumano imaginar que a universidade conseguiria se adaptar facilmente. Ninguém está se adaptando facilmente. E, muitas vezes a universidade é uma das instituições mais resistentes à mudança. Então a gente está construindo novas teorias, mas eu percebo que as pessoas que trabalham ou que fazem a universidade não querem, muitas vezes, abrir mão de um jeito de fazer, com medo de perder. Então a gente tem que estar ali colaborando, compreendendo essa sociedade em movimento (ALINE, 2022, informação verbal).

Na fala da entrevistada, podemos identificar que são inúmeros desafios enfrentados no sentido de possibilitar transformações positivas nos espaços acadêmicos. Há profunda resistência no que diz respeito à necessidade de mudanças em práticas enraizadas que são desenvolvidas há muitos anos, o que é problemático, tendo em vista que este novo cenário exige modificações na atuação não somente de psicólogos e psicólogas, mas de todos e todas as profissionais inseridas na Educação.

É preciso que haja a compreensão de que “não temos mais as mesmas escolas e a população que as frequenta, em qualquer nível de ensino, pertence a muitas ‘tribos’ e apresenta diferentes formas de relação com o saber, com a política e com a vida comunitária” (SAMPAIO, 2010, p. 103). Sendo assim, o modelo de atuação historicamente herdado se mostra dissonante quando observamos as mudanças percebidas nos contextos educativos e a diversidade de juventudes que ocupam as universidades atualmente.

Com relação à vivência da entrevistada sobre o racismo, Aline (2022, informação verbal) afirma que está experienciando um processo de reflexão pessoal pelo qual ainda não havia passado ao longo da vida.

Particularmente, atualmente, eu estou impactada ainda com todo esse movimento que estou entrando em contato, antirracista, ou seja, ainda reformulando dentro de mim. Algumas coisas chegam a ser muito sofridas, pessoalmente falando, sofridas de encarar e ver o quanto isso gera sofrimento nas pessoas, o quanto isso pode ter gerado sofrimento, inclusive para alguns dos meus ancestrais, o quanto gerou sofrimento para minha mãe, para mim. Então ainda estou nessa fase digamos que, quase terapêutica, individual.

Este processo reflexivo advindo da conscientização sobre as questões raciais e sobre a complexidade da temática produz impactos profundos na vida de cada pessoa, realidade que não é diferente para a entrevistada, que começa a refletir sobre situações de racismo vivenciadas ao longo da vida por si e por familiares que, naquelas circunstâncias, não haviam sido percebidas como situações de violência e sofrimento.

Quando questionada sobre o surgimento de demandas relacionadas ao racismo e possíveis indicadores de práticas discriminatórias em seu cotidiano profissional, observamos em seu relato que muitos estudantes na ânsia por se adaptarem ao contexto universitário “renegam seus comportamentos tradicionais para assumir um comportamento que é academicamente esperado, só que esse comportamento academicamente esperado é um comportamento da branquitude” (ALINE, 2022, informação verbal). Então, existem diversos estudantes que preferem omitir aspectos importantes da sua vida para se sentirem parte do grupo num processo de negação de seu corpo, de seu povo e suas origens.

Por outro lado, a psicóloga aponta que esta realidade vem sendo modificada nos últimos anos, na medida em que a diversidade de estudantes na universidade contribui para que o processo adaptativo seja menos conturbado. Os estudantes partem da compreensão de que não precisam mais esconder suas manifestações culturais porque existem outras estudantes que compactuam das mesmas crenças e costumes. Para ela “o próprio processo de democratização da Educação Superior gera esse empoderamento, porque isso passa a ser discutido, a ser vivido. Então, não é dizer que antes não tinham negros nas universidades, mas era um ou dois, dentre outros tantos que não” (ALINE, 2022, informação verbal). O corpo discente, mais especificamente, o povo negro na universidade, começa, então, a galgar seu espaço e lutar para ter vez e voz.

Desta forma, a universidade tem se constituído espaço de lutas e engajamento político. Na percepção de Jesus (2021, p. 28), ao mesmo tempo em que os espaços universitários continuam sendo vistos e denunciados como colonizadores e discriminatórios, “eles também se revelam como espaços de ressignificação da identidade racial e engajamento político, principalmente, quando esses estudantes se encontraram coletivamente, seja em grupos e coletivos de estudantes, seja em núcleos de pesquisa, ensino ou extensão”. Tal ressignificação identitária acaba por contribuir para a própria permanência da Educação Superior, pois favorece uma maior vinculação à academia fortalecendo uma sensação de pertencimento.

De acordo com a psicóloga, no que se refere à questão do racismo na UFMA, observa que essa problemática surge com mais força em cursos tradicionalmente mais elitizados<sup>13</sup>. Em atendimentos individuais, os estudantes já relataram situações de discriminação pelo fato de serem cotistas.

Já me chegou via atendimento individual de que nesses cursos há discriminação em relação aos cotistas. Então, por exemplo, eles trabalham em grupos e logo no primeiro período eles fazem o grupo de iguais, ou seja, o grupo de cotistas, o grupo daqueles que se sentem marginalizados. Eles estudam entre si para se ajudar, para se apoiar e ninguém entra e eles não entram em outros grupos. Então há saída, há, mas é uma luta e já chegou relatos a mim, individualmente falando, de que isso é fomentado pelos próprios professores (ALINE, 2022, informação verbal).

A partir do relato, vemos que os discentes percebem claramente a discriminação dentro de determinados cursos da universidade. Esta realidade evidencia aquilo que Nunes (2011) já havia constatado em sua pesquisa em relação à oposição de muitos professores, especialmente aqueles vinculados à área da saúde, quanto à adoção da política de cotas raciais na UFMA.

Ainda segundo a entrevistada, existem relatos de que no momento da matrícula já há a uma procura por quem são os cotistas para que se evite estar nos mesmos grupos. A psicóloga afirma que compreende que esta é uma demanda real a ser trabalhada e que não costuma surgir como demanda individual, mas nos corredores, nas redes sociais, na própria vida universitária. A recorrência de casos de discriminação contra estudantes cotistas fez com que o diretor, há alguns anos, solicitasse uma intervenção psicológica no curso.

Em mais de uma vez, foi feita intervenção nesse sentido com a turma e com o corpo docente, entretanto “muitas vezes eu me sinto sem ferramentas pra trabalhar, a gente tem feito alguma coisa, mas muito, muito aquém do que poderia” (ALINE, 2022, informação verbal). A ausência de ferramentas e diretrizes para a atuação no enfrentamento ao racismo pode ser decorrente da fragilidade da formação em Psicologia quanto às questões raciais. Além disso, é necessário destacar que tais discussões, por não serem rotineiras, não surgiam como demandas frequentes para a atuação da psicóloga. Sendo assim, o foco da atuação acabava se voltando para uma série de outras questões advindas do contexto acadêmico.

Neste ponto, mostra-se necessário trazermos algumas orientações sobre a atuação imprescindível do profissional da Psicologia no enfrentamento ao racismo. No caderno de Psicologia e Relações Étnico-Raciais: diálogos sobre o sofrimento psíquico causado pelo

---

<sup>13</sup> A elitização configura-se como tudo que é próprio da elite. O termo elite refere-se às múltiplas combinações entre importantes domínios de grande valor na sociedade: acesso cultural, econômico, social, simbólico e/ou escolar.

racismo, desenvolvido pelo Conselho Regional de Psicologia (CRP) do Paraná e organizado por Bruno Jardini Mader, Conselheiro do XII Plenário do CRP-PR, lemos que:

Faz parte do trabalho da(o) Psicóloga(o) Escolar e Educacional promover espaços para o desenvolvimento da autonomia dos envolvidos no processo educacional, é importante saber identificar modos de opressão e, no caso, os envolvidos com a questão étnico-racial, proporcionando a desconstrução dos preconceitos que permeiam as relações intraescolares (CRP - 08, 2016, p. 40).

Sendo assim, a Psicologia pode fornecer subsídios consistentes para explicar fenômenos que interferem no desenvolvimento psicossocial dos indivíduos bem como os efeitos psíquicos do racismo nas relações humanas.

Já no material desenvolvido pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) em 2017, intitulado “Relação Raciais: referências técnicas para a atuação de Psicólogos/os”, vemos que é fundamental a compreensão dos efeitos psicossociais do racismo como fator importante na constituição dos sujeitos. De acordo com o documento:

É preciso que as(os) atuais e futuras(os) psicólogas(os) compreendam de forma mais ampla e específica como se dão as relações raciais existentes na sociedade e, principalmente, que há um sofrimento psíquico peculiar, sutil e explícito presente no cotidiano da vida de pessoas negras; seja nas relações institucionais em especial na escola, no trabalho, na família e também nas outras relações sociais como no esporte, no lazer, nos cultos religiosos, na segregação territorial, na luta de classes, etc. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2017, p. 107).

O profissional de Psicologia nesse sentido, precisa ter uma compreensão mais aprofundada sobre as relações raciais existentes na sociedade e no seu contexto de atuação. Na universidade, essa compreensão é fundamental a fim de contribuir para a promoção de um espaço acadêmico que se constitua efetivamente como contexto de desenvolvimento humano para os estudantes negros e negras.

Algumas contribuições são possíveis e necessárias quando se trata de desenvolver ações contextualizadas que considerem o sofrimento psíquico dos estudantes negros. A professora Doutora da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Adrielle de Matos Borges Teixeira, a professora Doutora da UFBA, Virginia Machado Dazzani Teixeira e o psicólogo doutorando em Psicologia pela UFBA, Djean Ribeiro Gomes (2018) compreendem que o profissional de Psicologia Escolar que atua no contexto da Educação Superior deve estar envolvido em algumas atividades, quais sejam: participação nas discussões acerca dos currículos dos cursos de graduação, que majoritariamente estão fincados em conhecimentos eurocêntricos; compreensão e intervenção na própria constituição dos ambientes de aprendizagem, buscando apreender as formas de ensino e as relações que se estabelecem no âmbito acadêmico; formação de professores buscando conhecer as suas especificidades, as características demandadas nesse



contexto educativo, além de proporcionar espaços de autorreflexão a esses docentes; e por fim, a atuação nas políticas universitárias, especialmente aquelas voltadas para os programas de ações afirmativas.

Nesse sentido, para além de uma atuação técnica e científica, concordamos com Teixeira, Gomes e Dazzani (2018), quando afirmam a existência de uma dimensão que é também política. Essa forma de atuação e intervenção busca contribuir no desenvolvimento de uma consciência política, ampliando a visão sobre como os acontecimentos históricos acerca das questões étnico-raciais ainda exercem influências nos dias de hoje, desconstruindo visões estereotipadas sobre o ser negro e negra e reforçando a importância de que cada um e cada uma desenvolva práticas antirracistas diante desse cenário que se firma em categorias raciais.

Pontuamos o dever ético que o Psicólogo e a Psicóloga Escolar têm de considerar em sua atuação, as especificidades advindas de um contexto universitário plural, desvelando e desconstruindo as desigualdades que são produzidas e legitimadas nas universidades. Ignorar a diversidade sociocultural nesse campo a partir de uma atuação generalista seria contribuir para a manutenção de uma estrutura excludente e produtora de sofrimento. Nessa perspectiva, salientamos como ponto de partida uma posição crítica e preventiva da Psicologia Escolar, que visa a superação do olhar individualizante que desconecta o sofrimento psíquico vivenciado de uma estrutura social racista e preconceituosa.

A partir do cenário exposto, atualmente, compreendemos a Psicologia como uma área fundamental para se pensar e enfrentar o racismo contra as populações negras, já que o racismo “é uma modalidade de violência, de desigualdade política e, como tal, é (ou pode ser) promotor de persistente sofrimento psíquico vivido por e entre os negros” (SCHUCMAN; NUNES; COSTA, 2017, p. 145).

Ainda sobre a realidade dos estudantes cotistas da UFMA, a psicóloga afirma que “os cotistas são vistos como pessoas que usurparam poderes, porque eles não entraram pelos critérios da meritocracia, então é como se se tivesse criado um ranço deles” (ALINE, 2022, informação verbal). É possível observar um discurso de uma suposta meritocracia como a porta de entrada na universidade. Acerca disso, concordamos com Gomes (2006, p. 40) quando afirma:

Ninguém nega que a vida acadêmica exige determinadas competências e saberes, o que é muito diferente de discursarmos friamente sobre o mérito, como se o vestibular classificatório fosse uma competição em que todos os concorrentes participassem em condições de igualdade. Com efeito, as condições de vida, as trajetórias sociais e escolares de negros e brancos não são iguais.

Falar em meritocracia em uma sociedade tão desigual como a nossa é desconhecer ou desconsiderar as condições de vida adversas de grande parte da população de nosso país. Conforme afirma Carvalho (2006, p. 23), é “como se um negro se dispusesse a atravessar um rio a nado enquanto um branco andasse de barco a motor em alta velocidade e ao chegarem à outra margem suas capacidades pessoais fossem calculadas apenas pela diferença de tempo gasto na tarefa”. Trajetórias diversas e desiguais exigem tratamento diferenciado, além disso, salientamos o ingresso na universidade como uma questão de direito que deve ser garantido às pessoas de todos os segmentos sociais e étnico-raciais.

Quando questionada sobre a existência de acompanhamento aos estudantes cotistas, Aline (2022, informação verbal) afirma que não há uma política de enfrentamento “e não é porque a gente não queira, mas fica mobilizada dentro de um monte de outras questões para serem discutidas”. Contudo, compreende a necessidade de que sejam desenvolvidas práticas direcionadas à permanência desses estudantes, inclusive com o estabelecimento de parcerias com pessoas que tratem das questões raciais abrindo espaços sistemáticos de discussão e, inclusive, desconstruindo a visão negativa que ainda permanece sobre cotas na própria universidade.

A psicóloga compreende que há que se ter uma maior visibilidade dessas questões em cursos para além das áreas humanas e sociais. Em sua visão, há mais possibilidades de debates sobre o tema nos cursos de Humanas, em que a temática étnico-racial aparece em debates, temas de congressos, em movimentos científicos, “já nos cursos da saúde, das tecnologias, isso não aparece nem marcando os eventos científicos. Entende onde está a diferença?” (ALINE, 2022, informação verbal). Desta forma, observamos a ausência de interesse em discutir tais questões nas áreas de saúde e tecnologias.

Na perspectiva da profissional, os cursos da saúde e os cursos das tecnologias são vistos como mais elitizados,

Então essa elite não quer discutir a questão étnica, porque eles não querem perder esse lugar de elite e a elite é branca. É horrível dizer isso. Então, eles tocam no assunto, mas não vão desconstruir, porque se forem desconstruir vão ter que desconstruir o jeito de ser desses profissionais e eles vão deixar de ser elite (ALINE, 2022, informação verbal).

Aline destaca um aspecto importante que atesta como atua o pacto da branquitude<sup>14</sup>, sustentando as desigualdades e assegurando o grupo dominante nos lugares de poder. Esse pacto

---

<sup>14</sup> O Pacto da Branquitude refere-se a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios. Para uma leitura mais aprofundada indicamos a leitura do livro “Pacto da Branquitude” da Professora Dra. Cida Bento.

acaba por fortalecer um grupo de iguais e excluir as pessoas que não se encaixam nesse grupo, a saber: as minorias étnico-raciais.

Sobre as ações desenvolvidas no sentido de contribuir para permanência estudantil, a profissional afirma que a missão do seu trabalho é “garantir a permanência, então é saber que os alunos que estão contemplados pela Assistência Estudantil ou os que são prioritários para a gente são aqueles que tem dificuldade de permanecer” (ALINE, 2022, informação verbal). Nesse sentido, todas as ações que são elaboradas são pensadas com o intuito de fazer com que este estudante permaneça e não somente isso, mas que permaneça com qualidade. Nessa mesma ótica, Furtado (2018, p. 33) afirma:

É preciso, portanto, que se garanta alguma assistência a esses estudantes, desde o momento em que iniciam a sua vida acadêmica, até o momento em que concluem a sua graduação, para que se possa, além de conter a evasão (estimulando a permanência na universidade e o término do curso), possibilitar a esses estudantes o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento ao preconceito, às adversidades e dificuldades do ambiente acadêmico, para que possam, assim, reconstruir suas identidades e fortalecer a autoestima e o autoconceito que têm de si mesmos.

Ressaltamos a importância de uma atuação direcionada aos estudantes negros e negras que adentram a universidade no sentido de fortalecimento de suas identidades raciais e para o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento às adversidades vivenciadas no espaço acadêmico.

Nesse sentido, enquanto espaço de desenvolvimento humano, a universidade produz implicações diretas na vida dos estudantes, tanto na dimensão pessoal quanto na dimensão profissional. Sendo assim, deve proporcionar condições de existência para o estudante e a estudante universitária, provendo condições materiais de subsistência e, não menos importante, possibilitando uma vida acadêmica saudável em que o corpo discente desenvolva o senso de pertencimento e de afiliação institucional. Para tanto, a intervenção cuidadosa da Psicologia Escolar é fundamental.

#### **4.2 Trajetórias acadêmicas de estudantes cotistas do curso de Pedagogia**

Neste tópico, discutiremos as entrevistas realizadas com os estudantes do curso de Pedagogia. Alinhadas aos objetivos da pesquisa e a partir dos posicionamentos e concepções desenvolvidas pelo grupo de discentes entrevistados emergiram três zonas de sentido, descritas a seguir:

Tabela 3 - Zonas de sentido referentes às entrevistas com estudantes cotistas

Zonas de sentido	Definição
1. O processo de autoidentificação racial.	Compreensão sobre como se deu o processo de formação identitária
2. Trajetórias acadêmicas no âmbito da UFMA.	Percepção sobre o racismo na universidade, relacionamento entre discentes e entre discentes e docentes do curso.
3. Ações destinadas à permanência na universidade	Atuação direcionada para o corpo discente ingressante por cotas raciais.

Fonte: elaboração da autora (2022).

Para a zona de sentido 1 “O processo de autoidentificação racial” foram delimitadas as unidades de análise: a importância da família no processo de formação identitária e a universidade no fortalecimento da identidade negra. Para a zona de sentido 2 “Trajetórias acadêmicas no âmbito da UFMA” as unidades de análise identificadas foram: a escolha das cotas como forma de ingresso na UFMA e as relações raciais no contexto universitário. Na zona de sentido 3 “Ações destinadas à permanência na universidade” delimitamos como unidade de análise: o acesso às bolsas e auxílios como estratégia de permanência.

Ao longo das entrevistas com as discentes<sup>15</sup>, que serão identificadas ao longo do texto por nomes fictícios como forma de preservar suas identidades, buscamos identificar inicialmente como se deu o processo de autoidentificação racial de cada estudante, uma vez que entendemos que tal processo não se dá de forma estanque, as construções identitárias são marcadas por singularidades que atravessam a história de cada pessoa recebendo influências do respectivo contexto sociocultural. Corroboramos Teixeira e Dazzani (2019, p. 91) quando afirmam que a construção da identidade negra é “uma tarefa eminentemente política”. Esta construção se faz possível a partir do momento que há uma ruptura com o padrão branco de ser, viver e estar no mundo.

Como vimos no capítulo 2, compreendemos que a construção da identidade negra não é uma condição dada, *a priori*, mas um vir a ser que se dá de forma processual. Desse modo, buscamos identificar se os estudantes negros e negras que ingressaram na universidade já vivenciaram o processo de “tornar-se negro” e se a universidade exerceu alguma influência sobre o processo de autoidentificação racial destes estudantes.

No que diz respeito à autoidentificação, a maior parte das estudantes afirma que desde crianças esta construção foi sendo fortalecida ou fragilizada no contexto familiar em que

<sup>15</sup> Optamos por utilizar o plural feminino por serem as mulheres a maioria das participantes.

estavam inseridas. Observamos, portanto, o quanto as famílias produzem influências na construção de uma visão positiva ou negativa sobre o povo negro e ainda sobre os processos de construção da identidade racial dos indivíduos.

Nas palavras de Vana (2022, informação verbal), o processo de identificação racial “foi bem tranquilo, pelo fato de ser negra”. A estudante ao longo de sua fala demonstra reconhecer sua identidade racial e a toma constantemente como algo “dado” em sua trajetória. No entanto, sabemos que esta concepção provavelmente é resultado de uma construção que foi sendo desenvolvida a partir das suas vivências cotidianas nos mais diversos contextos de sociabilidade.

De acordo com a estudante Marina (2022, informação verbal), sua identificação racial desenvolveu-se de forma leve tendo em vista as representações positivas do povo negro dentro de sua própria casa, especialmente de sua família paterna.

O bairro no qual eu moro desde criança foi fundado por minha família paterna, que é negra, sendo assim, cresci em um meio repleto de pessoas guerreiras e que sempre se orgulharam de sua cor. Diante disso, afirmo com toda certeza de que o meu processo de identificação foi bastante leve e repleto de representações poderosas, como meus avós, meus tios e o meu pai.

No seio familiar há a possibilidade de que, desde a mais terna infância, as crianças cresçam com uma compreensão mais ampliada sobre o ser negro e ser negra, o que traz evidências da importância desse contexto estar inserido na luta antirracista e, mais do que isso, em uma formação humana antirracista. A discussão crítica da temática do racismo no contexto familiar favorece a construção de recursos saudáveis pela criança para lidar com situações de violência que porventura venham a ocorrer.

A experiência de Camila (2022, informação verbal) é de uma infância em que suas primas recebiam tratamento diferenciado por possuírem a cor da pele mais clara que a dela.

Meu processo de identificação se deu desde a infância quando percebi que meu cabelo e cor de pele eram diferentes das minhas primas e elas eram tratadas diferentes e consideradas mais bonitas. Me achava bonita, mas como não tinha a divulgação simples de blogueiras cacheadas ou parente próximo, queria deixar meu cabelo liso, tinha vergonha do volume dele. E no Ensino Médio houve a reafirmação como negra ao ter na escola alguns poucos trabalhos sobre o tema.

A partir disso, a percepção de beleza por ela construída estava fundada no padrão branco, pois não havia representatividade negra ou de pessoa de cabelos crespos e cacheados na qual ela pudesse tomar como modelo. Nos é sabido que, desde pequenas, as crianças negras são submetidas a processos de violência, exclusão e preconceito que, inevitavelmente, marcam suas trajetórias pelo resto da vida.

Como vimos no segundo capítulo, em nossa sociedade, a cor e o cabelo são os marcadores mais significativos no processo de construção de identidade. São características comumente utilizadas para definir quem é branca ou negra no país e por isso alguns recursos como alisar o cabelo se apresentam como mecanismos de proteção contra o racismo perpetrado na sociedade. De acordo com Santos e Alcântara (2021, p. 30):

É importante ressaltar como a estratégia de lidar com o preconceito racial desde a socialização primária, negando-se enquanto negra e se submetendo a um modo “padrão” de ser, é desenvolver de certa forma uma integração de valores impostos por uma sociedade colonial que, concomitantemente, desqualifica suas qualidades e valores étnicos construídos. O embranquecimento é uma estratégia colonial (e atual) de submissão fortificada após o fim da escravidão e a libertação do povo negro.

Desta maneira, observamos que a realidade da estudante revela a realidade de muitas outras negras neste país que precisaram se utilizar de artifícios para minimizar traços negros como forma de se submeter aos padrões impostos socialmente.

Na experiência de André (2022, informação verbal), “a cor e a pobreza me colocavam no meu lugar, aliás, no lugar que estava subentendido que era meu”. Conforme o estudante, sua trajetória é marcada por uma infância em que ele precisou trabalhar com seu pai como servente de pedreiro para ajudar no sustento da família, por isso repetiu a 5ª série cinco vezes. Desde os oito anos de idade trabalhou exercendo diversas funções para ajudar em casa. Vivenciou experiências de discriminação na escola em decorrência da pobreza e da sua cor. Em seu contexto familiar, as vivências desde a infância também evidenciavam um tratamento inferiorizado pelo fato de ser negro:

Minha mãe, como única nora não branca, sofria a indiferença da minha avó, sua sogra. Senti sempre que os netos privilegiados da minha avó eram os brancos. Esses registros duros da experiência da minha vida, sempre me fizeram me identificar como não branco, pardo. Na compreensão maior dessa realidade, percebi que pertencia a uma “minorias” (em representação, mas maioria da presença), a população parda, negra, e assim me identifico na vida enquanto “bandeira” de luta (ANDRÉ, 2022, informação verbal).

A fala do estudante revela a realidade de exclusão vivenciada dentro de inúmeros lares, onde há uma clara distinção entre os familiares negros e aqueles considerados brancos. Sendo assim, o estudante nunca teve dúvidas sobre seu pertencimento étnico-racial.

Sobre essa questão, no livro “Famílias inter-raciais: tensões entre cor e amor”, a autora Lia Shucman (2018) nos mostra que a dinâmica de algumas famílias interraciais se revela como microcosmo da sociedade brasileira, na medida em que a negritude é tomada como lugar de inferioridade racial ao passo que a branquitude, compreendida como lugar de superioridade racial, é o ideal de belo e humano. Estruturados pelo racismo, os lugares sociais, destinados a brancos e negros, se repetem no interior das famílias. Para Deus (2020, p. 42), “a recuperação

das identidades negadas será sempre um processo sofrido, pois o indivíduo negro terá sempre que enfrentar a dor da cor ou a dor da raça”. O racismo atravessa as situações diárias e exerce profundo impacto na construção das identidades.

Essa realidade foi vivenciada por André na medida em que, ao longo de sua trajetória familiar, percebia claramente a indiferença com relação a si e a sua mãe por serem os únicos não-brancos da família. Schucman (2018, p. 87) afirma que há uma “escala de valores raciais, segundo a qual alguns sinais/marcas físicas balizam uma hierarquia que vai do branco ao preto, cujo *status*/valor é distribuído de maneira desigual entre os sujeitos”. A experiência vivida pelo estudante corrobora o fato de que em nossa sociedade os corpos são hierarquizados pela pigmentação da pele.

O fato de ter vivenciado experiências de discriminação desde a infância até a idade adulta em situações diversas (quando precisou morar no Rio Grande do Sul, por exemplo) levou o estudante à escolha inevitável pelas cotas raciais ao concorrer no Enem para o curso de Pedagogia. Esta escolha está totalmente atrelada a sua construção de vida e sua realidade. Segundo André (2022, informação verbal), no processo de seleção na graduação via Enem, embora acreditasse poder ingressar sem necessitar desse recurso, “senti-me internamente levado a concorrer como cotista pardo/negro, que sempre estudou em escola pública”. Desta forma, o fato de ter experienciado por longos anos processos discriminatórios confirmou sua pertença racial como pessoa parda/negra e hoje tem essa identidade como bandeira de luta.

Para a estudante Denise<sup>16</sup>, o processo de identificação racial não aparece em seu discurso como algo gradativamente construído ao longo de sua trajetória de vida, mas como uma possibilidade de ingresso na Educação Superior. Afirma que em seu contexto familiar havia muito racismo com relação ao povo negro, especialmente seu pai e seu avô tinham uma visão depreciativa sobre tais pessoas. O racismo e a visão inferiorizante sobre negros e negras é algo que “abomino, eu fico muito chateada com isso” (DENISE, 2022, informação verbal). Seu relato evidencia que a forma negativa com que seus familiares encaravam as pessoas negras não exerceu influências em sua percepção pessoal sobre a questão.

As discentes Karine e Amanda apontam em seus relatos a importância crucial da universidade no que se refere ao desenvolvimento de seus processos de identificação racial. Nas palavras de Karine (2022, informação verbal), “Comecei a me identificar como negra depois de ingressar na UFMA, depois de aulas com a professora Marileia e uma roda de conversa com a professora Herli e outras professoras negras”. Esta realidade trazida pela estudante demonstra

---

<sup>16</sup> Estudante que ingressou na UFMA pelo SISU na categoria escola pública, cotas para pretos e pardos e pessoa com deficiência.

que nem todas as pessoas trazem a percepção racial como uma construção prévia à universidade, pelo contrário, revela o quanto as experiências desenvolvidas nesse contexto contribuem para a desconstrução de estereótipos e, conseqüentemente, para o conhecimento da questão racial de uma forma mais aprofundada.

De igual modo, a entrevistada Amanda, em fase de conclusão do curso no momento da entrevista, afirma que seu processo de identificação racial foi fortalecido ao adentrar na universidade pelo contato com as disciplinas, com os docentes e pelas experiências vivenciadas ao longo do curso que foi desconstruindo a visão negativa que ela trazia sobre o ser negra. De acordo com a estudante:

Quando eu cheguei na universidade e comecei a conviver com algumas disciplinas, começou com Fundamentos Antropológicos e aí que foi começando a tocar nessas questões [...]. Quando entrei na universidade isso ficou muito forte em mim, essa questão negra, porque eu comecei a ter contato com professores, como Prof<sup>o</sup> Herli, que é negra e que defende isso de uma maneira muito dela, muito orgulhosa de ser negra. E aí eu fui percebendo que ser negro não é ruim (AMANDA, 2022, informação verbal).

Nesse sentido, nos dois relatos, notamos a função da universidade no sentido de provocar uma nova postura em relação à identidade negra e o quanto esse espaço pode contribuir para o fortalecimento das identidades negras, possibilitando a emergência de uma consciência racial para as estudantes negras. Pactuamos com Teixeira e Dazzani (2019, p. 96) quando afirmam “que o contexto universitário se constitui como um espaço de desenvolvimento humano, possibilitando a emergência de uma consciência racial para os estudantes negros”. Tal realidade implica em transformações no âmbito pessoal e profissional desses estudantes na medida em que rompe o discurso hegemônico, além de exercer influências diretas em suas relações interpessoais.

No artigo “Tornando-se Negro: Tensões Subjetivas e Culturais na Experiência Identitária de ser um Estudante Universitário Negro”, Teixeira e Dazzani (2019) partem da compreensão de que a universidade ultrapassa a dimensão técnico-profissional ao oportunizar experiências de diferentes âmbitos e dimensões, não somente de natureza acadêmica, mas também cultural, relacional, esportiva, amorosa e afetiva. Para as autoras, “evidencia-se a necessidade de consideração desses elementos que, de forma integrada e dialógica, compõem a experiência universitária” (TEIXEIRA; DAZZANI, 2019, p. 89). Portanto, observamos que a experiência universitária não se restringe aos conhecimentos técnicos adquiridos ao longo do percurso acadêmico, mas perpassa pela dialogicidade entre os diferentes elementos envolvidos.

Ainda sobre esta questão, Santos e Alcântara (2021, p. 26), ao discutirem o processo de construção da identidade étnico-racial entre mulheres negras universitárias, afirmam que a



universidade enquanto um espaço empoderador instrumentaliza mulheres negras que, em sua maioria, não tiveram acesso às discussões sobre relações raciais a saírem desse lugar “para terem consciência de seu pertencimento étnico-racial, e assim expressarem suas identidades como forma de reivindicação perante os obstáculos que são impostos”. Neste estudo, a autora e o autor apontam a universidade como central no processo de construção de identidade positiva e de empoderamento. Desta forma, as trocas entre discentes, a influência de docentes negros e negras e o espaço acadêmico como um todo podem contribuir para que a universidade se apresente como lugar de construção e fortalecimento de identidades para as estudantes.

Quando questionadas se antes de adentrar à universidade pelas cotas raciais, as estudantes se consideravam negras, Vana, Camila, Marina e o estudante André afirmaram que este processo já havia sido construído ao longo da vida e já tinham uma construção amadurecida sobre o ser negra e negro. Nas palavras de Karine (2022, informação verbal): “me considerava parda, depois que entrei na UFMA aprendi que esse termo não existe ou você é negro ou você é branca”. Essa compreensão foi desenvolvida através de discussões vivenciadas ao longo do curso que permitiram a discente compreender a negritude de uma forma mais ampliada e a desenvolver uma maior criticidade com relação ao termo pardo.

É importante destacarmos que no Brasil, o ideal de embranquecimento, que teve grande aceitação nas primeiras décadas do século XX, foi uma estratégia para o alcance do ideal de civilização europeia e se tornasse um país branco. Schucman (2018, p. 43) afirma que:

Os efeitos da ideologia do embranquecimento e o fato de os estereótipos negativos estarem diretamente associados à cor e à raça negra fizeram com que os brasileiros mestiços e grande parte da população com ascendência africana, de maneira geral, não se classificassem como negros, gerando um grande número de denominações para designar as cores dos não brancos, como moreno, pessoa de cor, marrom, escurinho etc. Portanto, essa forma de classificação não raramente eliminou a identificação dos mestiços com a negritude e fez com que estes não se classificassem como negros, bem como contribuiu para que permanecessem intactas todas as estereotípias e representações negativas dos negros.

Por esta razão, os movimentos negros vêm trabalhando para construir uma identidade negra positivada que inclua tanto pretos como pardos em uma mesma categoria.

Sobre a questão do pardo, a professora Doutora Verônica Toste Daflon (2014, p. 42), da Universidade Federal Fluminense (UFF), afirma que o Movimento Negro exerce profunda crítica à compreensão do Brasil como um país miscigenado, “em consonância com essa crítica, rejeita a categoria pardo, assim como categorias análogas como moreno e mulato, adotando negro ou afrodescendente como as únicas categorias étnico-raciais válidas”. Nessa visão, considerar a ênfase no caráter pardo da população brasileira tende a diluir as diferenças raciais

do povo retomando a ideia já ultrapassada de democracia racial. Há o entendimento, portanto, de que todas as pessoas pardas<sup>17</sup> são negras.

Desta forma, a estudante Karine começa a compreender que a categoria “parda” foi historicamente utilizada como forma de negação da negritude e uma possível tentativa de alcançar um ideal de branqueamento. Daflon (2014, p. 43) aponta que “o universo de epítetos associados à mestiçagem – moreno, mestiço, mulato – são vistos como formas eufemísticas de se referir a pessoas com a cor da pele escura”. Tais termos acabam por enfraquecer o combate à discriminação racial. A utilização do termo negro ou negra tem como fins, dentre outras coisas, elevar a consciência racial sobre o preconceito racial e denunciar a ideologia velada do branqueamento.

Conforme as experiências relatadas por Denise, as pessoas que convivem com ela sempre a consideraram parda, o que demonstra que este processo de identificação tem mais relação com o que os outros pensam ao seu respeito do que a forma como ela se percebe no mundo. Afirma que quando fez a escolha sobre sua opção racial no Enem, ainda não possuía clareza sobre sua identificação racial como pessoa parda, considerando mais os comentários das outras pessoas sobre sua cor e por afirmarem que ela é parda, mas nunca chegaram a considerá-la negra e ela mesma afirma não se sentir “tão negra”.

A fala da estudante aponta para um reconhecimento como pessoa parda, mas que não necessariamente se vê como negra, evidenciando uma compreensão racial fragilizada, uma vez que as cotas são destinadas para pessoas negras. De acordo com Alcântara *et al.* (2020, p. 89), já na Educação Básica, o jovem deveria ser preparado para a sua construção identitária “para que o momento de escolha do sistema de entrada na universidade (entrada universal ou cotas?) não se configure como uma pergunta inusitada que o levará pela primeira vez a se questionar: O que eu sou? Eu sou negro?”. É imprescindível que as escolas aprofundem as discussões sobre a questão racial para que o momento de ingresso na universidade seja encarado pelo discente de forma segura e consciente sobre sua identidade racial.

O referido estudo constata a escassez de discussões no âmbito da Educação Básica acerca da temática étnico-racial, evidenciando uma educação da ausência e ainda a dificuldade na afirmação dos participantes como pessoas negras. De acordo com os autores, muitos jovens se apegam a questões de ordem biológica para sua autodeclaração, evidenciando a cor da pele

---

<sup>17</sup> No artigo “O pardo em questão: a mestiçagem como dispositivo político e como processo de tensão das identidades” (2022), os autores Ramon Luis de Santana Alcântara e Hortência Sousa Rocha trazem um outro olhar para a discussão sobre o pardo na medida em que defendem que a mestiçagem deve ser considerada na discussão sobre a posicionalidade do pardo, entendendo-a não simplesmente como falta de consciência racial, mas como um campo de negociação de identidades que possibilita a criação de outros lugares.

como único elemento de identificação étnico-racial e desconsiderando (até mesmo por desconhecimento) os elementos políticos, históricos e culturais que envolvem a identidade étnico-racial negra (ALCÂNTARA *et al.*, 2020).

Particularmente, no caso de Denise observamos que o aspecto racial é uma questão que ainda não está totalmente esclarecida para a estudante, tendo em vista que possui dificuldades em justificar sua autodeclaração firmando-se mais na heteroidentificação a ela atribuída ao longo de sua vida. A compreensão do processo de construção da identidade racial para os sujeitos negros, no contexto brasileiro, nos possibilita apreender a dinâmica dessa construção em uma sociedade historicamente racista. Gomes (2001, p. 92) afirma que “assim como tantos outros processos de identificação, o racial é construído na relação de alteridade – nós e os outros – e em determinado contexto histórico, político e cultural”. É no contexto da cultura e em relação com os outros que construímos a nossa identidade racial.

Já na experiência de Amanda, antes de adentrar na UFMA, a discente afirma que possuía uma visão profundamente negativa sobre o povo negro e sobre si, pois apesar de ter essa identificação racial estabelecida, esta foi desenvolvida de uma forma deturpada e fragilizada.

Eu me percebia como negra, mas não gostava de ser negra, me achava a mais feia das criaturas, feia de cor, feia de cabelo, feia de corpo, feia de tudo, me achava muito feia. E cresci com isso muito forte [...]. Meu pai veio de uma família de cearenses e é um pessoal do olho bem claro, a pele rosada e do cabelo negro, liso. E a minha mãe é negra, então eu não puxei nada do meu pai, puxei da minha mãe. E as pessoas da minha família ficavam dizendo que a minha irmã era bonita porque a minha irmã saiu com as características do pessoal do meu pai e que eu era feia, porque eu parecia com minha mãe, uma negra, mas falavam isso na cara mesmo. Desde a minha infância que eu tenho essas lembranças muito fortes, então eu fui entendendo assim. Eu sabia que eu era negra, mas eu era uma negra feia, enfim, uma pessoa sem valor mesmo, por conta da cor, das características, do biotipo de negra (AMANDA, 2022, informação verbal).

Como vimos, é nos vínculos familiares que se constroem os primeiros referenciais para a constituição da identidade. Tais relações primárias, a forma como a família nos inscreve no mundo constrói as nossas subjetividades e produz impactos inclusive na vida adulta. “É interessante ressaltar como o silêncio das famílias diante tais situações pode ser problemática e marcar as subjetividades” (SANTOS; ALCÂNTARA, 2021, p. 30). Mais uma vez, tal realidade nos conduz à compreensão de que a estrutura social e racista é apropriada e legitimada nas relações familiares.

Ao longo de sua vida, Amanda foi submetida a tratamentos de subjugação por conta de sua cor, o que a fez perceber-se como negra, mas ao mesmo tempo, odiar a si mesma, odiar sua cor. De acordo com Schucman (2018, p. 60):

A representação negativa ou a negação do negro dentro de uma sociedade atua de forma perversa sobre a própria subjetividade da vítima: a própria autodepreciação torna-se um dos mais fortes instrumentos de opressão sobre sujeitos pertencentes a grupos cuja imagem foi deteriorada. Portanto, os significados racistas produzidos em torno de uma identidade marcam suas vítimas de forma cruel, subjugando-as através de um sentimento de incapacidade, ódio e desprezo contra elas mesmas.

Com Amanda não foi diferente, precisou crescer em um ambiente em que para ser valorizada era necessário desvalorizar suas raízes negras, o cabelo e seu próprio corpo. O lugar de inferiorização imposto pelas outras pessoas por conta da questão racial encontra eco na forma como a própria estudante interiorizou o racismo na sociedade brasileira, na medida em que transforma o racismo em uma verdade sobre si influenciando a sua construção subjetiva.

A estudante relata que a UFMA atuou como um divisor de águas no que se refere à percepção da sua identidade racial tendo uma importante contribuição no que diz respeito à desconstrução da ideia inferiorizada que havia sido introjetada sobre o ser negra. Para a discente, a experiência na universidade possibilitou a ela o aprendizado sobre ser negra. Nas palavras dela “fui aprender a ser negra, não me envergonho disso não, eu não sabia ser negra, então fui aprender ser negra” (AMANDA, 2022, informação verbal). Para a estudante, o processo positivo de “tornar-se negra” foi possível a partir das experiências universitárias, sob múltiplas influências, que vão desde o contato com os teóricos das disciplinas, com os docentes e com os povos indígenas até experiências práticas de extensão e cursos que fez sobre questões étnicas na UFMA.

Por ainda não ter passado pelo processo de transição capilar, Amanda (2022, informação verbal) pontua que ainda traz “muitos ranços da não aceitação, inclusive eu ainda aliso meu cabelo, não consegui ainda deixar de alisar, porque era muito forte isso na minha família”. Ela pontua que ainda não desistiu de alisar os cabelos por falta de tempo para cuidar dos seus cabelos naturais. Sobre a questão da assimilação de características associadas ao povo branco, como os cabelos lisos, Gomes (2001, p. 93) traz a ideia de que:

Os efeitos da prática racista são tão perversos que, muitas vezes, o próprio negro é levado a desejar, a invejar, a introjetar e projetar uma identificação com o padrão hegemônico branco, negando a história do seu grupo étnico-racial e dos seus antepassados. Esse é um dos mecanismos por meio do qual a violência racista se manifesta.

A violência racista se manifesta inclusive exigindo do povo negro se despir de características que lhe são próprias para projetar uma identificação com o padrão hegemônico que, a propósito, é branco.

Mais uma vez, o corpo aparece como um campo que interfere e é interferido pelo contexto, sendo assim, social e individual. Conforme Deus (2010, p. 41), “exatamente pelo fato

de o corpo ser individual e social, ele é capaz de expressar, metaforicamente, princípios estruturais da vida coletiva”. Ora, o corpo é objeto de repulsa em um processo de autonegação, sendo marca da discriminação, ora esse mesmo corpo servirá como instrumento de afirmação de identidades em um processo de tomada de consciência. Ainda segundo a autora, “se você quer afirmar sua negritude, o corpo está presente, reafirmando. Se você quer negá-la, é esse mesmo corpo que você tenta subverter e fazer com que se aproxime do corpo branco padrão (DEUS, 2010, p. 46). Desta maneira, é um corpo que fala por si, mas também por uma raça por sua ancestralidade.

O relato da discente evidencia ainda o quanto o contexto familiar exerceu significativa influência para a construção de uma percepção negativa sobre o ser negro. Essa realidade é abordada por Cavalleiro (2001, p. 154) quando afirma que o autoconceito dos seres humanos vai se formar desde muito cedo, por meio do relacionamento com o mundo e com outras pessoas, sendo assim, “as opiniões dirigidas a partir de uma perspectiva negativa serão uma forte contribuição para a formação de uma imagem distorcida de seu valor”. Portanto, a construção identitária de negros e negras se dá, muitas vezes, de forma fragilizada ao longo da vida, como aconteceu com a discente em questão.

Observamos o desenvolvimento de um processo de desvalorização de si, não somente com relação aos aspectos corpóreos, mas também em uma perspectiva valorativa do ser. O ser discriminado, neste caso, o sujeito negro, se vê como alguém sem valor, pois este foi o aprendizado adquirido ao longo dos anos. Ainda conforme Cavalleiro (2001, p. 147), “constata-se um sofrimento por parte da criança negra exposta diariamente à situação de violência, o que torna difícil a construção de uma identidade positiva”. Esta identidade positiva é algo que Amanda busca transmitir aos seus filhos desde a infância, indo na contramão daquilo que ela própria vivenciou.

Como educadora, Amanda busca transmitir aos filhos valores positivos sobre o povo negro e suas características fenotípicas para que não cresçam com uma visão distorcida de si. De acordo com os Professores Doutores Ricardo Frankiln Ferreira da UFMA e Amilton Carlos Camargo (2011, p. 378) da Universidade Ceuma (UNICEUMA), “a criança assimila, em seu mundo simbólico, valores, crenças e padrões de comportamento estigmatizados através das relações sociais”. Dessa forma, compreendendo de forma mais ampla a estrutura social racista em que estamos inseridos, Amanda (2022) busca atuar no sentido de desconstruir o padrão de ser e viver racista, intervindo diretamente, primeiro em casa com seus filhos até chegar aos seus alunos. A família é entendida então como lugar privilegiado para o desenvolvimento de

estratégias para o enfrentamento, acolhimento e elaboração da violência racista vivida na sociedade.

As transformações vivenciadas por Amanda (2022) dentro da universidade apontam que o curso de Pedagogia da UFMA tem buscado cumprir sua função social no sentido de formar profissionais para além do âmbito técnico-científico, enfatizando a formação de um perfil comprometido ética e politicamente com questões relevantes da vida social, econômica e cultural. De acordo com Marinho-Araújo e Almeida (2016, p. 1),

Cabe à educação superior, no âmbito de sua função sociopolítica, desenvolver e consolidar a cidadania por meio da formação de perfis comprometidos com as necessárias transformações sociais, favorecendo o aprofundamento e o fortalecimento da autonomia pessoal e da emancipação, a partir de sua relação com o conhecimento, a crítica, a reflexão e o exercício político da participação social.

As mudanças pelas quais a estudante Amanda (2022) passou ao longo do período em que foi estudante na UFMA reverberam no seu contexto familiar e profissional, na medida em que, compreendendo sua importância como agente de transformação da sociedade, a agora recém-formada profissional busca desconstruir, nos espaços que ocupa, toda a visão negativa aprendida e difundida sobre o ser negra.

Quando questionados sobre o fato de concorrerem ao Enem como cotistas e sobre como isso exerceu impactos no que diz respeito ao reconhecimento de suas identidades, Vana (2022), mais uma vez, afirma que esta escolha se deu normalmente, pois reconhece sua identidade, demonstrando que não apresentou dificuldade aparente para fazer essa escolha ao adentrar no contexto universitário, tendo em vista que já passou anteriormente pelo processo de tornar-se negra.

Para Camila a experiência foi de alívio, uma vez que a opção pelas cotas foi a possibilidade vislumbrada de ascender daquele contexto em que estava inserida. Segundo a estudante, “como sou de baixa renda e sem emprego, não tinha dinheiro para pagar o Enem. Pude fazer essa prova, um orgulho de correr atrás dos meus estudos” (CAMILA, 2022, informação verbal). O ingresso pelas cotas apresentou-se para a discente como um caminho para a mudança de vida.

Já Marina (2022, informação verbal) relata que nunca considerou sua cor como um obstáculo para alcançar seus objetivos, a estudante afirma que “minha família paterna e toda a sua trajetória são os responsáveis por isso”. A estudante, que cresceu em um ambiente aonde o reconhecimento da sua identidade negra foi sempre incentivado, também foi ensinada a não permitir que sua cor a impedisse de ir em busca de seus objetivos pessoais e profissionais.

André, por sua vez, compreende as cotas raciais como uma oportunidade, algo que o possibilitou um “forte sentimento de pertença” (ANDRÉ, 2022, informação verbal), tendo em vista toda a sua trajetória marcada por discriminações em decorrência de sua cor. Neste momento, desde a escolha pelas cotas, o sentimento de pertencimento foi uma realidade para o estudante que até então ocupava lugares em que não era aceito por ser quem é. Foi na universidade o espaço que esse estudante encontrou lugar em suas diferenças.

Karine aponta que ingressar pelas cotas foi o caminho encontrado para acessar a Educação Superior “se não fosse pelas cotas acredito que não estaria cursando uma graduação hoje, então concorrer ao Enem como cotista foi a maneira que entrei e, acredito, que estou usufruindo do meu direito” (KARINE, 2022, informação verbal). A estudante demonstra clareza sobre estar exercendo um direito garantido por lei e entende que, se não fosse pelas cotas, possivelmente, não estaria em um curso superior.

Nas palavras de Denise (2020, informação verbal), “eu já tentei várias vezes e nunca consegui, aí tinha essa cotinha lá para pardos ou negros e com deficiência, então pensei... vou me encaixar bem aqui nesse negócio, coloquei e deu certo”. A fala de Denise retrata o que Furtado (2018) já constata em sua pesquisa com os estudantes cotistas na UFMA quando a maioria dos entrevistados afirma “que a escolha pelas cotas raciais se baseou na possibilidade de um acesso mais rápido à universidade e da garantia da vaga no curso desejado, sem uma real reflexão acerca de seu pertencimento racial e do que a autodeclaração significa” (FURTADO, 2018, p. 71). Essa realidade pode ser constatada inclusive dentre os estudantes que já se reconheciam enquanto negros, mas focaram na maior viabilidade de ingresso na universidade quando optaram pelas cotas raciais.

No que se refere à questão das cotas raciais, a discente Amanda apresenta uma visão positiva compreendendo a função das cotas no sentido de possibilitar com que estudantes negros tenham acesso a um lugar que antes não ocupavam.

Eu precisei da cota, me vali dela e aproveitei com unhas e dentes a chance que ela me deu. E vou aproveitar toda vez que for preciso, porque é a chance que a vida está me dando e eu não vou desperdiçar. Porque eu sei que em relação a outras pessoas que não tem filhos, que não tem esposo, que estão só para estudar... Se eu for fazer uma prova que eu vou estudar só na madrugada, porque é o único tempo que eu tenho, ela tem mais chances que eu. Então eu vou pela cota para abrir essa porta para mim (AMANDA, 2022, informação verbal).

Conforme podemos observar no relato, as cotas são percebidas como uma oportunidade que a estudante aprendeu a usufruir. Sobre essa questão, Munanga (2006, p. 57) destaca que uma coisa é certa “os negros que ingressarão nas universidades públicas de boa qualidade pelas cotas terão, talvez, uma oportunidade única na sua vida, ou seja, receber e acumular um

conhecimento científico que os acompanhará no seu caminho da luta pela sobrevivência”. Esta oportunidade única foi aproveitada pela discente, o que proporcionou a ela o aprofundamento nas questões raciais e o próprio fortalecimento da sua identidade, restabelecendo, inclusive, sua autoestima. Nesse sentido, as cotas se apresentam como a possibilidade de abrir portas antes fechadas, graças ao conhecimento adquirido.

Com relação ao posicionamento institucional da UFMA quanto às questões raciais, Vana (2022, informação verbal) afirma que “muita gente entra em alguns cursos não sendo negro(a)”. A ocupação de vagas ilícitas por uma parcela de estudantes brancos/as que se autodeclararam negros/as buscando afirmar uma ancestralidade africana da qual nunca se orgulharam é um dos principais enfrentamentos da Comissão de Heteroidentificação Racial que, acima de tudo, deve prezar para as que vagas sejam ocupadas por quem é de direito. No entanto, como vimos anteriormente, nem sempre esta comissão esteve em funcionamento no âmbito da Universidade Federal do Maranhão.

Podemos notar que, de modo geral, as estudantes entrevistadas possuem uma visão positiva sobre a UFMA no que tange à questão racial. Na vivência de Camila (2002), a UFMA é uma instituição que sempre fala ou trabalha essas questões. É importante destacarmos que a estudante fala a partir da sua experiência que se dá na unidade Centro (onde estão alocados os cursos das Ciências Humanas e Sociais).

De acordo com Marina sempre houve grande representatividade dentro da universidade, “desde o primeiro contato com a universidade me senti bastante representada dentro da UFMA, ter colegas, professores e principalmente debates relacionados a questão racial são elementos significativos que fizeram eu me sentir acolhida” (MARINA, 2022, informação verbal). Tal fato demonstra o quanto é crucial fazer do contexto universitário um espaço de desconstrução do racismo e de fortalecimento de identidades, inclusive como mecanismo que irá contribuir de forma significativa para a permanência dos estudantes.

Semelhantemente, André afirma que “há identificação, da parte de alguns professores, especialmente, esse conteúdo oportuno é refletido no percurso formativo” (ANDRÉ, 2022, informação verbal). Ao longo de seu percurso acadêmico, o estudante afirma ter tido contato com conteúdos antirracistas e espaços de discussão e de reconstrução de pensamento.

Karine (2022, informação verbal) afirma que ingressar na UFMA foi um momento de descobertas, “pois era a primeira vez que entrei em lugar em que tinha tanta diversidade de pessoas, achei maravilhoso”. Em sua fala, observamos a importância da universidade como espaço de convivência “compulsória” com pessoas diferentes de nossas referências de vida, algo que constrói possibilidades e desconstrói muros outrora firmados.



Para a estudante Denise (2022), não há o que reclamar quanto à questão racial, no entanto, compreende que como pessoa com deficiência precisou fazer inúmeros movimentos dentro da universidade como forma de garantia de seus direitos. Sendo assim, a discente compreende que a UFMA tem muito a melhorar no que se refere à acessibilidade e outros direitos da pessoa com deficiência.

Situação semelhante foi relatada por Amanda, quando afirma que acompanhou ao longo do curso um estudante cego e se deparou com inúmeras barreiras para uma permanência de qualidade para o colega, que incluíam principalmente barreiras atitudinais, tendo em vista que os outros colegas de turma não queriam fazer trabalhos com ele. Nas palavras da discente “você tem que saber conviver e saber mostrar o mundo para ele, ele não está vendo. E as pessoas não conseguem muito se colocar no lugar do outro nesse sentido” (AMANDA, 2022, informação verbal). Essa situação descrita evidencia o quanto as universidades institucionalmente e os atores que compõem esse espaço precisam desconstruir visões negativas e estereotipadas também com relação à pessoa com deficiência.

Por conta da diversidade presente da turma, que era bastante heterogênea, Amanda (2022) afirma que houve inúmeros conflitos interpessoais. Como se tratava de uma turma noturna composta por pessoas de todas as faixas etárias, algumas delas na segunda graduação, além de um colega cego e outro surdo, as diferenças eram significativas entre as pessoas da turma, diferenças que eram inclusive ideológicas, o que contribuiu para que a relação fosse considerada por ela difícil no início.

Eu via muitos ranços, preconceitos e para tentar amenizar essa questão eu me aproximei do Mário<sup>18</sup> e passei a fazer meus trabalhos com ele. Então quando eu formava um grupo, já colocava ele e eu tenho um relacionamento muito bom com ele. O que que eu entendi? Qual é o segredo? O segredo é a escuta. Eu ouço o que ele tem de queixa e tento ajudar nesse sentido. Porque eu estou vendo e ele não. Se eu estou me formando educadora, por que eu vou virar as costas para alguém que está tentando se educar do meu lado? (AMANDA, 2022, informação verbal).

As diferenças vivenciadas na turma, ao contrário de potencializarem o crescimento mútuo e a construção coletiva estava sendo sinônimo de discordâncias. Interessante a percepção da estudante no sentido de já exercer sua função de educadora desde a graduação com seus próprios colegas, o que implicou em combater toda e qualquer forma de preconceito evidenciado em sala de aula. No entanto, a questão de preconceito por parte dos colegas foi sendo desconstruída ao longo do tempo, o que ela atribui ao próprio conhecimento científico. Em sua visão, “a ciência vai moldando o sujeito e a pessoa vai mudando algumas posturas,

---

<sup>18</sup> Nome fictício.

algumas ideias” (AMANDA, 2022, informação verbal), por isso afirma ter grande admiração pela ciência.

Quando questionados sobre terem sofrido alguma discriminação por serem negros(as) e cotistas no contexto da UFMA, unanimemente a resposta obtida foi não, nunca houve casos de discriminação em decorrência da questão racial. Karine (2022, informação verbal) afirma que o fato de não ter presenciado e nem sofrido discriminação na UFMA pode ser pelo fato de ser uma “negra com pouca tinta”. O que traz à tona, outra vez, o fato de que no Brasil, o racismo incide mais diretamente sobre a cor da pele.

A discente Amanda traz o relato de que não vivenciou situação de discriminação, mas que desde o primeiro dia na universidade esse era seu maior medo. Afirma que no primeiro dia de aula chegou mais cedo, mas a porta da sala de aula estava fechada o que a fez entender que era algo intencional para que ela não entrasse.

Eu cheguei mais cedo, a porta estava fechada da sala e eu achava que eles não iam deixar eu entrar. Mas, na verdade, a porta estava fechada porque as portas das salas de aula da UFMA ficam fechadas e eu não sabia, só quem abre é o docente. Então eu achava que estava fechada para eu não entrar. Achava que a turma todinha já sabia quem eu era, que eu já estou passada da idade de ir para a universidade. Meu primeiro dia de aula foi de pavor, com medo dessas situações. Mas não, quando cheguei eu fui muito bem recebida (AMANDA, 2022, informação verbal).

O fato de ter trazido consigo desde a infância inúmeras construções negativas sobre quem era e sobre sua falta de valor como pessoa negra influenciou, inevitavelmente, na forma como ela achava que as pessoas a tratariam na UFMA, entendendo que as pessoas não iriam aceitá-la naquele contexto e que já a receberam com a porta fechada. Visão esta que logo no primeiro dia foi desconstruída.

A discente relata ainda que estava “com muito medo e sempre achando que não era capaz, que não ia dar conta de acompanhar a turma, que não ia conseguir dar conta de acompanhar as disciplinas, achando que era a mais burra, por conta de toda essa minha história de autoaceitação” (AMANDA, 2022, informação verbal). Entretanto, a realidade mostrou-se diferente do esperado. Houve uma receptividade muito grande por parte de todas as pessoas, desde a técnica que é responsável pelo curso de Pedagogia, até os estudantes, professores e demais servidores da universidade.

Amanda traz outro ponto importante de discussão quando afirma que em seu curso nunca vivenciou situação de preconceito, mas que não sabe como é em outros cursos considerados “mais elitizados”. De acordo com sua visão, “nos cursos lá do campus do Bom Jesus a gente vê uma diferenciação de pessoal. Pouca gente negra, aí eu não sei lá, mas aqui no campus do Centro, que tem humanas, eu não percebi muito não” (AMANDA, 2022, informação

verbal). A estudante observa com cautela a questão da não discriminação dentro da UFMA considerando que a sua vivência está totalmente vinculada à unidade Centro que aloca os cursos da área de Humanas e Sociais. Em contrapartida, na unidade Bom Jesus, direcionada aos cursos da área da Saúde e Tecnologias, que historicamente possui maior elitização e maior prestígio no âmbito social, a realidade pode ser contrária.

Quanto ao relacionamento entre discentes brancos, brancas, negros, negras, cotistas e não cotistas no curso de Pedagogia, a maioria das pessoas entrevistadas afirmou não possuir dificuldades ou questões de discriminação envolvidas nas relações interpessoais, prevalecendo o respeito entre os colegas. Camila (2022), por exemplo, traz o fato de não haver no curso enfrentamentos ou comentários maldosos, mas que no início do curso houve a discussão por parte de alguns colegas se deveria haver ou não cotas. Esta realidade demonstra que, mesmo após 10 anos de implementação das cotas, ainda existem pessoas que discutem a necessidade (ou não) da sua existência.

A estudante Denise (2022) compartilha que há sim uma certa dificuldade de relacionamentos com os demais colegas de curso. Há uma certa exclusão em relação a ela e de outra colega que é negra quando há necessidade de fazer trabalhos em grupo, pelo fato de as pessoas não quererem estar no mesmo grupo que elas. Relata o quanto é ruim vivenciar essa situação:

Eu me sinto muitas vezes excluída, não sei se por eu ser deficiente ou alguma coisa assim do tipo, mas eu me sinto. Até hoje eu ainda não consegui identificar o porquê, se é porque eu tenho essa deficiência, se é porque eu não sou uma pessoa tão legal “para pegar” conteúdo, assunto, se eu não sou uma pessoa legal para falar nos trabalhos, eu não sei, não faço ideia (DENISE, 2022, informação verbal).

A estudante afirma a dificuldade quanto às relações interpessoais, o que trouxe impactos negativos à sua formação e ao período de graduação. Hoje a estudante afirma que quer se formar, mas não pretende atuar na área, optando por guardar o diploma. A falta de acolhimento em grande parte do seu percurso formativo pode ter sido um dos fatores que contribuíram para que a estudante não desenvolvesse um sentimento de pertença em relação à universidade e ao curso, ocasionando desânimo com relação ao seguimento na carreira como pedagoga.

Com relação ao corpo docente do curso, a maioria das entrevistadas comenta que os professores são sempre respeitosos e há o cuidado no desenvolvimento de relações saudáveis entre docentes e discentes. Particularmente, Denise (2022) afirma que possui experiência de sentir o cuidado de determinadas professoras com seu bem-estar durante as aulas.

Para André (2022, informação verbal), as relações de maneira geral são boas, entretanto chegou a ouvir “de um e outro professor falas desmerecedoras das cotas”. Esse fato nos faz

refletir que o constante questionamento sobre as cotas e sobre a sua existência ou não no âmbito universitário, seja por parte de docentes e/ou discentes, revela a fragilidade de aprofundamento sobre a temática e a necessidade de que sejam viabilizados espaços de discussão em que essas questões sejam trazidas como estratégia de enfrentamento à visão meritocrática que está impregnada no imaginário social.

Já Amanda (2022, informação verbal) afirma que as relações com os docentes foram fundamentais para que aprendesse a se valorizar. “Prof. Witembergue, Prof<sup>a</sup> Herli são pessoas que me reformaram nesse sentido de me valorizar como pessoa negra e de ver o outro, quem quer que seja e de onde quer que venha, como pessoa igual”. Pontuamos o quanto um corpo docente qualificado pode transformar histórias, é o que observamos na trajetória da estudante que passou por uma transformação extremamente positiva ao ingressar na universidade, sendo influenciada por professores que a fizeram, dentre outras coisas, valorizar a si mesma.

Acerca das ações desenvolvidas na UFMA no que se refere a uma permanência de qualidade aos estudantes, as respostas variaram bastante entre si. Para Vana (2022), as ações ainda são consideradas “precárias”, sendo necessário ainda muitos avanços nesse sentido. Camila (2022) aponta que apesar de haver programas e bolsas na universidade, estas são insuficientes e não atendem a todos que genuinamente necessitam. Realidade comum em grande parte dos *campi* da UFMA que não conseguem alcançar quantitativamente o número de bolsas necessárias a todos e todas que delas necessitam, especialmente no contexto atual de corte de recursos públicos destinados às universidades e aos núcleos de Assistência Estudantil.

Para Marina (2022, informação verbal), a UFMA oferece inúmeras possibilidades em relação a permanência dos alunos, “fui bolsista no PIBID<sup>19</sup> e, além da ajuda financeira, a oportunidade de praticar o que eu estou estudando foi um fator que me fez valorizar mais ainda o meu curso e todas as possibilidades que ele poderá me proporcionar”. As experiências discentes que ultrapassam o campo do ensino e contemplam ações de extensão e pesquisa favorecem uma maior riqueza de vivências e experiências acadêmicas que irão formar este futuro profissional.

De forma parecida, Karine (2022, informação verbal) aponta que é bolsista “no primeiro período só consegui concluir porque recebia bolsa, então é importante que a universidade acolha esses estudantes”. Destaca a ainda a necessidade de aumento do número de bolsas para que contemple um maior número de estudantes.

---

<sup>19</sup> O PIBID é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência que envolve estudantes e professores da Escola Básica e da Universidade. Tem como objetivo desenvolver uma política de incentivo à formação de docentes a partir da garantia de maior permanência dos licenciandos nas escolas de Educação Básica.

No relato da discente Amanda (2022), observamos a importância da Assistência Estudantil no que se refere a amenizar as dificuldades financeiras encontradas desde o início do curso, pois sempre foi bolsista da UFMA. O auxílio financeiro para superar exigências materiais oriundas se apresentou fundamental para a permanência da discente com qualidade, possibilitando-a a continuação dos estudos.

Sobre este questionamento, o estudante André (2022) relata não ter conhecimento de ações direcionadas aos estudantes para uma permanência de qualidade. Denise (2022), da mesma forma, afirma que no tempo que esteve na UFMA (presencialmente) não viu ações nesse sentido. Pelo contrário, afirma ter tido inúmeras dificuldades para garantir na universidade direitos básicos já previstos em lei. Para ela, “tem muita coisa para mudar ainda. Como eu sou uma cotista com deficiência, eu sempre vou para esse lado da deficiência, né?” (DENISE, 2022, informação verbal). Ela relata sobre sua dificuldade em conseguir uma vaga no estacionamento, pois, apesar de possuir reserva de vagas para pessoa com deficiência, as pessoas não respeitam e estacionam em local impróprio, inviabilizando que ela consiga estacionar em local mais acessível. Além disso, destaca as dificuldades estruturais do prédio que não possibilitam a devida acessibilidade.

Os dois estudantes citados anteriormente são estudantes do período noturno que ingressaram em 2017 e possivelmente não tiveram contato com a Equipe de Assistência Estudantil do campus no momento de acolhimento da semana do calouro, pois foi uma prática da equipe iniciada no primeiro semestre de 2018. Este momento de acolhimento inicial mostrou-se uma importante estratégia para que os estudantes ingressantes conheçam a equipe e as ações desenvolvidas bem como saibam como buscar orientação acerca de assuntos estudantis.

Amanda (2022) foi a única estudante que mencionou os serviços da Assistência Estudantil para além da concessão de bolsas e auxílios. Para ela, a Assistência Estudantil tem atuado e prestado serviços que a ajudaram em diferentes momentos de sua trajetória acadêmica, usufruindo tanto das bolsas quanto das palestras oferecidas pela equipe, assim como pelos serviços da Assistente Social e da Psicóloga do campus.

A Assistência Estudantil nos presta alguns serviços que nos ajudam e me ajudaram também. Inclusive a menina, a Isa, ela foi muito importante para mim por me ouvir e você também, né? Esses momentos de escuta, algumas formações ali no setembro amarelo, aquelas palestras foram coisas que me ajudaram a me sentir melhor. Aí tinha algumas coisas para o público bolsista da UFMA [...] às vezes, eu estava numa situação não muito boa, então essas ações da Assistência Estudantil, do psicólogo, da assistente social me ajudaram e muito em momentos que eu estava em situações de vulnerabilidade financeira e emocional. Me ajudou muito, muito mesmo (AMANDA, 2022, informação verbal).

Consideramos de fundamental importância que os serviços de apoio ao estudante sejam desenvolvidos considerando sua integralidade, envolvendo tanto as vulnerabilidades de ordem financeira, quanto social, psíquica e acadêmica.

Sobre quais as ações afirmativas são relevantes para atuação do/no curso de Pedagogia, Vana e Camila relatam a importância do maior acesso às bolsas. Marina (2022, informação verbal) destaca a necessidade de “auxílios, cotas, estímulos e programas voltados para a docência e pesquisa e debates acerca da identidade cultural dentro e fora sala de aula”. Para André (2022), faz-se imprescindível que toda e qualquer ação afirmativa vá ao encontro dos direitos de existir e ser de toda pessoa, incluindo as cotas, questões de gênero, moradia, estudos etc.

De acordo com Karine (2022, informação verbal), apesar de a diversidade da UFMA ser um fato importante, ainda “falta falar mais sobre a nossa cor, são pouco os professores que falam sobre isso. Faltam eventos que contemplem essa temática”. Já Denise (2022) traz a necessidade de melhorias estruturais para que haja melhor acessibilidade no campus. Diante disso, compreendemos que, para estes estudantes, o maior acesso às bolsas, a abertura ao diálogo sobre a questão racial e a acessibilidade no campus são fatores cruciais para uma trajetória acadêmica com qualidade.

Quanto às possibilidades de intervenção necessárias para a permanência de estudantes cotistas, Vana (2022) traz a importância dos auxílios transporte e alimentação. Camila (2022) sugere a implantação de um vale xerox considerando as necessidades que muitos estudantes têm de fazer as leituras, mas não possuem condições financeiras que consigam dar conta das demandas de xerox para todas as disciplinas. Além disso, defende que o processo seletivo das bolsas seja menos burocrático e mais acessível aos estudantes.

Marina (2022, informação verbal) compreende que o acompanhamento contínuo se faz necessário para uma permanência digna desses estudantes.

Acredito que assistir aqueles que mais necessitam das bolsas, acompanhando semestralmente as principais dificuldades e conseqüentemente, prestando um apoio maior a cada um deles através de palestra e rodas de conversas com outras pessoas que vivenciam ou vivenciaram a mesma realidade e mesmo assim conseguiram continuar ou terminar o curso.

Na perspectiva da estudante, o acompanhamento precisa ser sistemático, a partir de uma maior proximidade com o corpo discente bolsista.

Por sua vez, André (2022) parte da ideia de que os auxílios financeiros se mostram fundamentais considerando a realidade de vulnerabilidade financeira vivenciada por grande

parte dos estudantes. Além disso, compreende que as intervenções junto aos cotistas deve partir das especificidades de cada um de acordo com sua realidade.

Karine (2022) reitera a importância de que os professores falem mais sobre o povo negro e sua cultura, pois isso ensejará maior acolhimento aos discentes negros e negras. “Entrar na universidade é uma coisa, a permanência é outra, a universidade precisa acolher esses estudantes, os professores poderiam falar mais sobre a nossa cor, sinto falta disso nos debates em sala de aula” (KARINE, 2022, informação verbal). Ressalta ainda as dificuldades com relação às multitarefas em que os estudantes estão envolvidos “temos que trabalhar, estudar, cuidar de casa e dos filhos, muitas pessoas não permanecem por não dar conta de tudo, então a universidade deveria acolher essas pessoas com auxílios de valor maior” (KARINE, 2022, informação verbal).

Nas vivências de Denise, ela ressalta que nunca procurou os serviços da Assistência Estudantil e nunca teve contato com tais profissionais. Relata que em seu processo de matrícula foi atendida por uma pessoa que acha que é da Assistência Estudantil e esta pessoa a tratou de forma mal-educada. “A partir da matrícula já não quis mais nem saber. Graças a Deus nunca precisei de nada lá” (DENISE, 2022, informação verbal). Inclusive afirma que nunca usufruiu das bolsas da assistência na universidade.

Amanda (2022) considera que o trabalho que a Assistência Estudantil desenvolve com relação à prevenção ao suicídio, por exemplo, também pode ser feito com relação ao racismo, pois o racismo deixa marcas profundas nas pessoas e produz influências negativas para a saúde mental. Reafirma que depois que adentrou na universidade, “as ações da Assistência Estudantil junto com todo pessoal ali do meu curso me deram uma visão muito boa a respeito da minha própria pessoa, então um ato de racismo destrói um ser humano, é destruidor demais”. Adicionalmente, Amanda (2022, informação verbal) afirma que a UFMA exerceu um profundo impacto em sua vida, modificando-a para melhor, avaliando positivamente sua trajetória acadêmica.

Eu me considero uma privilegiada por ter estado na UFMA, por conviver com o pessoal da UFMA. Para mim, foi um presente na minha vida, um presente valiosíssimo, tanto os docentes, os discentes, os colegas. O pessoal ali todo da UFMA para mim é importantíssimo para a minha construção. Desde aquelas meninas que trabalham no apoio, na guarita, todos para mim são importantes demais. O espaço físico da UFMA me fez muita falta no período da pandemia, muita falta mesmo, porque parecia que para mim era um refúgio, sabe? Então ali eu conseguia produzir mesmo se eu tivesse num dia ruim, quando eu chegava lá já melhorava, então o espaço físico fez falta demais.

A coletividade da instituição como um todo gerou na estudante um impacto transformador profundo, não somente no nível acadêmico e profissional, mas na sua autoimagem e em seus relacionamentos interpessoais.

De modo geral, notamos, no decorrer das falas das estudantes, a relação intrínseca entre os serviços de Assistência Estudantil e a concessão dos auxílios como importante fator de permanência para o corpo discente na universidade. Isso corrobora Marinho-Araújo (2014a, p. 226) quando afirma que é “fundamental apoiar essa permanência concebendo, dentre outras medidas: bolsas de estudo, de trabalho, de monitoria, de extensão, de pesquisa, auxílio moradia de alimentação e transporte; restaurantes universitários; ou outras, combinadas a essas”. Considerando o cenário brasileiro de agravadas desigualdades socioeconômicas entendemos que o aspecto financeiro é fundamental para a continuidade dos estudos de grande parte dos estudantes.

Na pesquisa de doutorado “Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa”, Dyane Brito Reis Santos (2009) denomina de permanência material as condições objetivas de existência do corpo discente na universidade. A satisfação de necessidades primárias de existência apresenta-se como condição imprescindível para a permanência do corpo discente na universidade, mas não a única.

Sobre este ponto, compreendemos que a Assistência Estudantil não pode se resumir a uma ação direta para o estudante, como o repasse de verba, mas precisa se configurar como um conjunto de ações ampliadas que considere a especificidade do estudante que acessa a universidade. Mayorga e Souza (2012, p. 274) ressaltam que:

É inegável que a ampliação de recursos financeiros aos estudantes negros e pobres através da bolsa é algo fundamental para que eles sustentem sua presença e participação nos cursos e espaço universitário, sem terem que se dividir entre trabalho e estudo, o que traz muitos obstáculos, como vimos, à sua formação. Contudo, os problemas que esses estudantes vivenciam no cotidiano da universidade vão além de questões exclusivamente econômicas.

Desta maneira, em que pese considerarmos, indiscutivelmente, as necessidades financeiras apresentadas pelos estudantes negros cotistas da universidade, as intervenções não devem restringir-se à estas questões. Partimos da necessidade de acolher esses estudantes nas múltiplas dimensões de suas vivências acadêmicas, incorporando aspectos psíquicos, sociais, culturais e institucionais envolvidos no contexto universitário.

Fazemos uso do conceito de permanência simbólica de Santos (2009, p. 71) quando afirma que esse conceito “diz respeito às possibilidades que os estudantes têm de vivenciar a universidade, identificar-se com o grupo dos demais estudantes, ser reconhecido por estes e,



portanto, pertencer ao grupo”. A permanência no âmbito simbólico requer que se viva a universidade em suas múltiplas possibilidades a partir do desenvolvimento do sentimento de pertença a esse espaço. Desta maneira, os novos perfis que adentram à universidade não devem conduzir a instituição a propostas fundamentadas em caráter estritamente econômico.

Restringir a permanência de estudantes a uma ação assistencialista é uma ação paliativa que não produz mudanças estruturais na universidade de forma mais ampla. Faz-se imprescindível envolver toda a comunidade acadêmica para que as modificações desenvolvidas produzam efeitos a longo prazo no sentido de valorização das diferenças, justiça social e igualdade no âmbito acadêmico. Santos (2009, p. 77) afirma que:

Portanto, entendendo a permanência como a possibilidade do estudante em manter os seus estudos até o final do curso, preferencialmente com qualidade suficiente que lhes permita a transformação individual e do seu meio social e, com vistas aos estudos na pós-graduação, nos parece óbvio que ela não pode ser resumida, meramente, ao assistencialismo. Também precisa ser pensada como uma política efetiva do Estado, no sentido de garantir e fortalecer a trajetória acadêmica de alunas e alunos negros.

Sabemos que a universidade como espaço de desenvolvimento humano possui implicações diretas na formação profissional de estudantes, mas, para além disso, oportuniza experiências culturais, esportivas, relacionais, amorosas e afetivas que ultrapassam o âmbito meramente acadêmico e abrangem diferentes dimensões da vivência universitária. Nesse sentido, apesar de as trajetórias acadêmicas serem individuais estão intrinsecamente relacionadas aos contextos sociais, econômicos, históricos e culturais em que estão inseridas.

Para além de mudanças quantitativas, como aumento da quantidade bolsas ou aumento no valor das bolsas disponibilizadas, há de se ter mudanças estruturais, alterações que modifiquem o próprio funcionamento da instituição no sentido de conduzir ao fortalecimento das identidades presentes nesse espaço. As novas demandas exigem criatividade, inovação e criação de propostas que contemplem as estudantes cotistas sem estigmatizá-las pelo rótulo da carência.

Reforçamos que o espaço universitário deve ser ressignificado a partir da compreensão de que este espaço educativo reverbera aspectos estruturais da sociedade. Na perspectiva de Carvalho (2020, p. 81),

Não se trata mais de utilizar o espaço acadêmico apenas como um local protegido, separado e com liberdade de expressão para propor mudanças na sociedade – como se a sociedade estivesse do lado de fora dos *campi*, e estes funcionassem como um território livre dos problemas investigados pelos acadêmicos.

Há uma urgência por se intervir na constituição do espaço universitário em todos os níveis: no corpo discente, no corpo docente, no modo de convívio e nas políticas institucionais.

Em suma, a partir do contato com as ricas experiências relatadas pelas estudantes, podemos afirmar que a possibilidade de acesso à Educação Superior através das cotas raciais produz ganhos presentes e futuros para seus beneficiários. O fato de acessar a universidade, tendo contato com a multiplicidade de formas de ser e de se relacionar no mundo, contribui para o desenvolvimento destes discentes não simplesmente como estudantes universitários, “mas como intelectuais engajados na produção do conhecimento e na luta antirracista” (JESUS, 2021, p. 28). Não nos faltam motivos para afirmar e defender a continuidade desta lei federal uma vez que os benefícios não se restringem ao corpo discente beneficiário, mas se estende para a coletividade da população negra e contribui para a instrumentalização da sociedade como um todo no enfrentamento ao racismo.

### **4.3 O produto da pesquisa**

As trajetórias estudantis propiciam reflexões importantes para aqueles que atuam na Educação Superior. A universidade, na medida em que ultrapassa a formação técnica-profissional, mostra-se como um caminho de formação para a vida apresentando-se um espaço importante de intervenção. Mais do que nunca, é preciso considerar as especificidades vivenciadas nas trajetórias formativas de estudantes negros e negras na universidade. Sendo assim nos questionamos: que estratégias podem ser adotadas para promover uma permanência digna aos estudantes negros e negras ao longo da caminhada acadêmica?

Diante das informações construídas e de um comprometimento pessoal da autora com uma reflexão propulsora de mudanças buscamos elaborar diretrizes para a atuação da Psicologia Escolar na UFMA voltadas para o desenvolvimento de estudantes negros e negras de modo que, superando práticas individualizantes, todo o coletivo institucional esteja engajado na construção de uma universidade mais acolhedora para os novos públicos que chegam. As diretrizes visam à permanência com qualidade de estudantes negros e negras ingressantes por cotas raciais e, consequentemente, o desenvolvimento de práticas antirracistas na universidade.

Portanto, o produto da pesquisa foi intitulado “Proposta de Acompanhamento e Permanência do Estudante Cotista” ou PAPEC por considerarmos que apesar de o acesso às universidades ter sido viabilizado por diversas políticas públicas de inclusão, ainda há muito o que ser feito no que tange à permanência do povo negro na Educação Superior, sendo um ponto crucial de atuação e de prevenção à evasão.

O PAPEC é um produto digital em formato de *e-book*, estruturado de modo a descrever inicialmente alguns conceitos fundamentais nas discussões sobre as relações raciais, tal como

a compreensão de raça e racismo. De forma posterior, apresentaremos a conceituação das políticas de ações afirmativas destacando a importância das cotas raciais no contexto brasileiro como estratégia de conscientização sobre a política. A explanação desses conceitos é necessária considerando a constatação da falta de conhecimento aprofundado, tanto de docentes quanto de discentes, sobre a necessidade da política de cotas e sobre o público beneficiário a quem se destina. Apresentaremos também uma proposta para o acompanhamento de discentes cotistas negros, a partir do desenvolvimento de ações voltadas para a gestão, para os servidores e para os discentes.

Apesar de o eixo central da proposta estar voltado para o corpo discente é evidente que a qualidade da permanência não resulta de uma ação exclusiva para os estudantes. Conforme vimos ao longo do trabalho, o profissional de Psicologia Escolar que atua em Instituições de Educação Superior deve desenvolver uma atuação coletiva, preventiva e institucional (MARINHO-ARAÚJO, 2016), envolvendo todos aqueles que compõem o espaço educativo. As ações que aqui serão apresentadas podem ser desenvolvidas individualmente ou em equipes multiprofissionais, no caso da UFMA, pela equipe de Assistência Estudantil que tem atuado mais diretamente com a permanência do corpo discente.

Desta maneira, a partir das reflexões viabilizadas pelos achados da pesquisa e do aprofundamento teórico na área alguns direcionamentos serão apresentados como forma de embasar a atuação de profissionais de Psicologia que atuam em universidades. Destacamos que as diretrizes se apresentam como propostas de atuação, não devendo ser tomadas como padrão único de atuação, nem podendo ser aplicável indiscriminadamente a outros contextos universitários sem a análise prévia do contexto social, cultural, econômico, histórico e político daquela comunidade. Tais apontamentos buscam contribuir para que sejam desenvolvidas práticas profissionais críticas, éticas e antirracistas.

A atuação baseada em concepções institucionais e relacionais na Educação Superior pressupõe a melhoria da qualidade deste contexto educativo, assim com o desenvolvimento de sujeitos participativos, autônomos, críticos e comprometidos com as problemáticas vividas em sociedade. Nesse sentido, a Psicologia Escolar, a partir de uma postura crítica e reflexiva da sociedade, tem grande responsabilidade no que tange à valorização das potencialidades das pessoas e a promoção do desenvolvimento humano em sua diversidade e o compromisso com a justiça social. Considerando a proposta baseada na coletividade, apresentamos a seguir uma tabela que delinea ações a serem desenvolvidas junto à gestão, aos servidores e, por fim, ao estudante.

Tabela 4 - Proposta de acompanhamento e permanência do estudante cotista (PAPEC)

---

**Ações institucionais junto à Gestão**

---

- Estabelecimento de parcerias com a gestão da universidade no sentido de promover discussões e reflexões no intuito de combater atitudes institucionais discriminatórias e fomentar o desenvolvimento e o fortalecimento de ações institucionais antirracistas.
  
  - Mobilização junto à gestão pelo aumento quantitativo de bolsas e auxílios destinados à Assistência Estudantil a fim de contemplar um maior número de discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.
  
  - Articulação junto ao Centro de Cultura Negra (CNN) – Negro Cosme<sup>20</sup> de Imperatriz no sentido de firmar parcerias para o desenvolvimento de ações sistemáticas de combate ao racismo no contexto universitário. A maior proximidade com o CNN-Negro Cosme pode contribuir para o fortalecimento racial do corpo discente a partir da afirmação de sua identidade étnica e cultural.
  
  - Mobilização junto à gestão para a divulgação de práticas que visam o combate ao racismo na universidade, utilizando os meios de comunicação disponíveis bem como as redes sociais da instituição como forma de contribuir para a desconstrução do racismo institucional.
  
  - Articulação com as coordenações de curso para a reformulação de documentos institucionais a fim de contemplar em suas diretrizes curriculares a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
  
  - Participação regular em reuniões de Conselho de Centro como forma de visibilizar as demandas trazidas por estudantes cotistas, além de fomentar a participação coletiva na construção de uma atuação antirracista.
- 

---

<sup>20</sup> O Centro de Cultura Negra Negro Cosme é uma instituição da Sociedade Civil, sem fins lucrativos, fundado em 27 de março de 2002, representativa da população negra sendo precursor na busca pela equidade racial e valorização da cultura negra.

---

- Promoção de reunião com a Comissão de Heteroidentificação Racial de forma semestral para alinhar junto à banca quem são efetivamente os candidatos beneficiários das cotas, além de oportunizar o compartilhamento das experiências vivenciadas em cada avaliação.

---

### **Ações junto aos Servidores**

---

- Promoção de espaços de interlocução com e entre docentes e técnicos-administrativos da universidade com o objetivo de promover reflexão, autoanálise e autoconsciência para que haja, se necessário, mudanças nas concepções que orientam as práticas profissionais, como estratégia de rompimento com atitudes discriminatórias e excludentes relacionadas ao estudante cotista.

- Mobilização junto aos docentes em defesa da garantia de reserva de vagas para estudantes cotistas nos Programas de Pós-Graduação, garantindo a representatividade do povo negro nos mestrados e doutorados da universidade.

- Assessoria ao corpo docente com vistas a potencializar os processos de aprendizagem desenvolvidos na universidade, incitando o desenvolvimento de debates e reflexões em sala de aula sobre as desigualdades vivenciadas dentro do contexto universitário, por exemplo.

- Mobilização docente para construção de projetos de pesquisa, ensino e extensão que visem à desconstrução do racismo na universidade e que envolvam estudantes negros(as) e não-negros(as), pois a formação antirracista é necessária para todos(as).

- Fomento ao desenvolvimento de posturas profissionais de respeito e acolhimento para com as pessoas que compõem o espaço educativo, buscando desenvolver uma cultura antirracista nesse contexto.

- Articulação para formação de um evento semestral sobre cotas raciais que possibilite um espaço de escuta das vozes institucionais bem como a construção de processos de autorreflexão e reflexão crítica a fim de construir uma compreensão mais aprofundada sobre a importância dessa política.

---

---

### Ações junto aos Estudantes

---

- Mapeamento dos estudantes que ingressaram pelas ações afirmativas, a cada semestre, para o desenvolvimento de pesquisas e levantamento das demandas apresentadas por esses estudantes, buscando atualizar o conhecimento sobre as especificidades desse público no percurso acadêmico. Após isso, proceder com o planejamento das ações de intervenção conforme as necessidades apresentadas, como por exemplo, a oferta de treinamento para o corpo discente sobre manuseio adequado dos Sistemas Integrados de Gestão (SIG's) da universidade.
  
  - Mobilização para a formação e/ou fortalecimento do coletivo de estudantes negros e negras da UFMA, que atuem como redes de apoio com o objetivo de fortalecer as identidades étnico-raciais dos estudantes universitários e que, conseqüentemente, contribuam para o protagonismo estudantil e sua afiliação institucional.
  
  - Acolhimento ao estudante ingressante na universidade durante a recepção aos calouros, apresentando a equipe de Assistência Estudantil e os serviços por ela oferecidos, desde a concessão de bolsas e auxílios até o acompanhamento pedagógico, social e psicológico.
  
  - Desenvolvimento de acompanhamento psicológico grupal (e individual quando necessário) aos estudantes cotistas. Este grupo possibilitará conhecer melhor os discentes em seus percursos escolares, no processo de autoidentificação racial, nas relações raciais que estão sendo desenvolvidas na UFMA, além de oferecer orientações e intervenções quanto ao processo de adaptação à Educação Superior e contribuir para o desenvolvimento de novos mecanismos de enfrentamento ao racismo com base nas trocas realizadas.
  
  - Realização de acompanhamento semestral do estudante cotista quanto ao seu desempenho acadêmico dando suporte necessário à continuidade dos estudos e ofertando apoio pedagógico quando necessário.
  
  - Promoção de reuniões semestrais para os estudantes cotistas, de forma grupal, junto à Assistência Estudantil, oferecendo um espaço de escuta qualificada e acolhendo as demandas
-

---

trazidas pelos estudantes, desenvolvendo as intervenções necessárias, em nível individual ou institucional.

---

Fonte: elaboração da autora, 2002.

As ações aqui apresentadas são possibilidades de atuação que podem contribuir para a permanência de estudantes negros e negras ingressantes por cotas raciais. Consideramos necessário destacar que tais ações não devem ser entendidas como atribuição exclusiva das profissionais de Psicologia ou das profissionais do Serviço de Assistência Estudantil tendo em vista que o desenvolvimento de um ambiente acadêmico mais acolhedor perpassa por mudanças que envolvem todo o coletivo institucional.

Defendemos que uma das principais atribuições de profissionais da Psicologia é contribuir para provocar no coletivo reflexões sobre a responsabilidade de cada pessoa no processo de construção de uma universidade menos discriminatória. Ferreira (2019, p. 126-127) aponta que:

A intervenção do psicólogo escolar na Educação Superior deve conceber o estudante como um sujeito integrado a um sistema coletivo, localizado histórico e culturalmente, a fim de compreender os aspectos que se configuram no cotidiano universitário e, assim, orientar o planejamento da sua intervenção frente a todos os sujeitos que constituem esse sistema, correspondabilizando-os pela dinâmica institucional.

Para tanto, a Psicologia Escolar dispõe de intervenções que contribuem para a transformação de realidades de modo que, efetivamente, contemplem as demandas de grupos historicamente excluídos desse contexto, neste caso, o povo negro.

Em suma, ao longo do texto, entendemos que o contexto universitário precisa passar por modificações urgentes no sentido de possibilitar melhores condições de permanência aos estudantes e, de forma mais específica, aos estudantes negros e negras que ingressaram por cotas raciais. Tais mudanças precisam ser desenvolvidas em um sistema de corresponsabilidade entre todos e todas que compõem esse espaço. A Psicologia Escolar tem muito a contribuir, mas, a atuação solitária ou de forma individualizada não ocasionará efetivas transformações em nossa realidade, há que se buscar o envolvimento e o engajamento crítico de toda a coletividade para que, de fato, possamos falar em uma universidade diversa, plural, democrática e antirracista.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para este momento, temos como objetivo apresentar as contribuições e implicações desta pesquisa para as trajetórias acadêmicas de estudantes negros e negros cotistas que ingressaram na Educação Superior e para o desenvolvimento de estratégias de permanência que possibilitem aos estudantes melhores condições físicas, psicológicas, sociais e institucionais. Pretendemos destacar algumas considerações relacionadas aos objetivos do estudo, apresentando reflexões que apontam em que medida nossos propósitos foram alcançados e de que maneira os resultados podem contribuir para a melhoria do espaço acadêmico no que diz respeito à diversidade racial e para o avanço da produção teórica sobre a atuação em Psicologia Escolar quanto às questões étnico-raciais na Educação Superior.

A presente pesquisa foi guiada pelas seguintes questões: (1) Como a minha formação identitária contribui para o estudo das relações étnico-raciais na Educação Superior? (2) Quais as trajetórias acadêmicas de estudantes negros e negras ingressantes por cotas raciais do curso de Pedagogia da UFMA – Campus Imperatriz? (3) Como se deu o processo de autoidentificação racial de estudantes cotistas? (4) Como são desenvolvidas as relações raciais no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão? Essas questões nortearam a construção dos objetivos do estudo, tendo como principal foco de investigação a análise das trajetórias acadêmicas de estudantes negros e negras do curso de Pedagogia da UFMA em Imperatriz.

Nessa direção, delimitamos como objetivos a serem alcançados no trabalho: descrever como a minha formação identitária contribui para o estudo das relações étnico-raciais na Educação Superior; analisar as trajetórias acadêmicas de estudantes negros e negras cotistas do curso de Pedagogia da UFMA – Campus Imperatriz; investigar como se deu o processo de autoidentificação racial de estudantes negros e negras cotistas; compreender como se desenvolvem as relações raciais no curso de Pedagogia da UFMA- Campus Imperatriz.

Partindo da Pesquisa Autobiográfica em Educação e a fim de responder ao primeiro objetivo do trabalho busquei resgatar na minha história de vida aspectos que me possibilitaram compreender como se desenvolveu meu processo de constituição como mulher negra seguindo o entendimento de que minha vida é um processo auto formativo que precisa ser valorado inclusive no âmbito acadêmico. A escrita autobiográfica me possibilitou o contato com aspectos importantes da minha formação identitária compreendendo que o processo de “tornar-me negra” se dá no olhar de dentro, mas, principalmente, em relação com o olhar do outro. Sendo assim, meu corpo negro é tanto individual quanto social. Nesse sentido, a introjeção de uma visão negativa e inferiorizante que foi atribuída às minhas características de pessoa negra foi



sendo desconstruída especialmente a partir das experiências vivenciadas na universidade e dos sentidos construídos no processo reflexivo advindo dos mais diversos âmbitos da vida acadêmica.

Para a investigação dos demais objetivos e para a construção de dados utilizamos como estratégias metodológicas o mapeamento institucional a partir de fontes documentais e as entrevistas. As fontes documentais utilizadas foram a Resolução nº 295 do Conselho Universitário, de 08 de junho de 2018 que aprova o Regimento Interno do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia - CCSST (atual Centro de Ciências de Imperatriz - CCIIm), a Resolução nº 1504 do Conselho Universitário, de 18 de outubro de 2016 que aprova o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia do Centro de Ciências de Imperatriz (CCIIm) e o Plano de trabalho do Serviço de Assistência Estudantil e Pedagógica de 2019.

As entrevistas foram desenvolvidas com a profissional de Psicologia do referido campus. Além disso, entrevistamos 07 discentes do curso de Pedagogia que ingressaram por cotas raciais. Como aporte teórico e metodológico utilizamos a abordagem histórico-cultural da Psicologia que, aliada aos objetivos do estudo, nos possibilitou a construção de zonas de sentido. As zonas de sentido obtidas a partir da entrevista com a psicóloga foram: (1) atuação em Psicologia Escolar na Assistência Estudantil; (2) Indicadores de racismo na UFMA; (3) Ações de acompanhamento ao estudante cotista. A primeira zona de sentido abrangeu a atuação institucional e relacional e a formação em Psicologia em uma perspectiva antirracista. A segunda zona de sentido envolveu o novo perfil de estudante na UFMA e o racismo frente à presença negra na Educação Superior. Por fim, a terceira zona de sentido compreendeu a atuação generalista com vistas à permanência do corpo discente.

De acordo com as zonas de sentido analisadas e os dados construídos ao longo da entrevista, pontuamos que:

1. A atuação da Psicologia no Serviço de Assistência Estudantil da UFMA é fundamentada na perspectiva crítica da Psicologia Escolar, desenvolvendo ações coletivas, institucionais e preventivas;
2. Historicamente, a formação em Psicologia não aprofundou em seu currículo as questões raciais, impactando em práticas desconectadas dessa realidade;
3. A universidade demonstra resistência em implementar mudanças quando se trata de acolher grupos étnico-raciais minoritários.
4. As ações desenvolvidas, no âmbito da atuação psicológica, são voltadas para todos aqueles que possuem dificuldades de permanência na Educação Superior,

não havendo ações específicas que se direcionam aos estudantes negros e negras cotistas.

Já as entrevistas com as estudantes cotistas do curso de Pedagogia geraram as seguintes zonas de sentido: (1) o processo de autoidentificação racial; (2) trajetórias acadêmicas no âmbito da UFMA; (3) ações destinadas à permanência na universidade. A primeira zona de sentido compreendeu a importância da família no processo de formação identitária e a universidade no fortalecimento da identidade negra. A segunda zona de sentido envolveu a escolha das cotas como forma de ingresso na UFMA e as relações raciais no contexto universitário. E a terceira zona de sentido incluiu o acesso às bolsas e auxílios como estratégia de permanência.

Tendo como base as zonas de sentido apresentadas e os resultados da pesquisa destacamos alguns pontos principais:

1. A formação identitária das estudantes é fortemente influenciada pelo contexto familiar, que pode contribuir tanto para o fortalecimento de identidades raciais negras quanto para fragilidades no processo de autoidentificação racial, entendendo que as identidades positivas ou negativas vão sendo construídas desde a mais tenra infância.

2. O processo de “tornar-se negro ou negra” se dá, por vezes, de forma conflituosa, considerando que as identidades se constroem em relação e, por isso, recebe influências (de modo geral, negativas) sobre a forma como o outro me insere no mundo.

3. A universidade é um espaço propício para o desenvolvimento de processos de autoidentificação racial na medida em que provoca a autorreflexão e a conscientização sobre o pertencimento étnico-racial, exercendo influências diretas no processo de fortalecimento de identidades negras a partir da emergência de uma consciência racial e consequente empoderamento racial discente.

4. A universidade apresentou-se como um espaço profícuo também para a desconstrução do racismo, seja por meio de debates em sala de aula, seja pela participação em atividades de pesquisa e/ou extensão.

5. O curso de Pedagogia da UFMA tem buscado uma atuação democrática trazendo a questão étnico-racial como um aspecto importante a ser considerado para a formação profissional do pedagogo e da pedagoga.

6. Na perspectiva das estudantes, as relações na UFMA são harmoniosas e saudáveis na medida em que não relatam ter vivenciado situações de racismo no contexto educativo, além disso, nos relacionamentos entre discentes e docentes predomina o respeito.

7. Há uma importante representatividade do povo negro no curso de Pedagogia e a construção de debates sobre a questão, mas é necessário que se promova mais espaços de interlocução sobre a temática.

8. Apesar da ausência de relatos de situações de racismo ou discriminação no curso de Pedagogia da UFMA, a realidade pode se apresentar contrária quando se trata dos cursos das áreas de Saúde e Tecnologias.

9. Para as pessoas com deficiência ainda existem muitas barreiras a serem superadas na Educação Superior, desde barreiras físicas até mesmo às atitudinais.

10. As cotas não são uma unanimidade entre o público que compõe o espaço universitário, muitas vezes devido à fragilidade de aprofundamento sobre a temática e a necessidade de que sejam viabilizados espaços de debates e discussão sobre o assunto.

11. Os auxílios financeiros e as bolsas se apresentaram como fator imprescindível para a permanência com dignidade de estudantes cotistas na UFMA, mas não o único, tendo em vista a necessidade de se possibilitar a permanência simbólica a esses estudantes.

Diante das reflexões apontadas na literatura e a partir das discussões e dos resultados da presente pesquisa foram sugeridas proposições de ações que contribuam para a permanência digna do corpo discente negro e, conseqüentemente, para o enfrentamento do racismo institucional na Educação Superior. Essa proposta está baseada no modelo de intervenção institucional de Marinho-Araújo (2016).

Ao final desta pesquisa, sugerimos, para trabalhos futuros, investigações que: estudem os modos de resistência e enfrentamento às dificuldades vivenciadas por estudantes negros e negras na Educação Superior; ampliem a pesquisa de modo a compreender as relações raciais incluindo os cursos das áreas de saúde e tecnologias; que analisem os procedimentos de heteroidentificação desenvolvidos nas bancas de validação para estudantes autodeclarados pretos ou pardos para ingresso nos cursos da UFMA; busquem traçar um paralelo, no sentido de fortalecimento negro, de quando esses estudantes ingressam na universidade até quando concluem o curso; ou ainda, que abordem a importância dos coletivos negros na universidade como forma de resistência de estudantes cotistas.

Esperamos que nossa pesquisa contribua para que, de fato, possamos falar de uma universidade mais justa, diversa, inclusiva e democrática e que, acima de tudo, favoreça o desenvolvimento de pessoas críticas, reflexivas, competentes e conscientes de suas possibilidades de transformar a realidade social especialmente quando se trata do público negro. Esperamos ainda ter contribuído para subsidiar a construção de uma atuação psicológica que

visa a superação do olhar individualizante, que desconecta o sofrimento psíquico de uma estrutura social racista e preconceituosa. E que, para além disso, busque desenvolver uma postura crítica e reflexiva da sociedade exercendo grande responsabilidade no que tange à valorização das potencialidades das pessoas e das coletividades e a promoção do desenvolvimento humano em suas diferenças fortalecendo o compromisso com a igualdade de oportunidades.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALCÂNTARA, Ramon Luis de Santana *et al.* Entre o ensino médio e a universidade: política de cotas raciais como instrumento de construção da identidade étnico-racial. *In: Mais inclusão com ciência e tecnologia*. São Luís: FAPEMA, 2020. cap. 4, p. 75-91. (Coleção FAPEMA de 2015 a 2018).

ALCÂNTARA, Ramon Luis de Santana; ROCHA, Hortência Sousa. O pardo em questão: a mestiçagem como dispositivo político e como processo de tensão das identidades. *Kwanissa*, São Luís, v. 5, n. 12, p. 337-355, 2022.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.

ALONSO, Angela. Métodos qualitativos de pesquisa: uma introdução. *In: Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo*. São Paulo: CEBRAP, 2016. p. 8-23.

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Currículo, Território em Disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ASTIGARRAGA, Andrea Abreu. Narrativas autobiográficas de jovens universitários/as uma perspectiva interseccional-rizomática. *In: PASSEGGI, Maria da Conceição et al.* (org.). *Pesquisa auto (biográfica) em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares*. Natal, RN: EDUFRN, 2018.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. *Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Institui o ProUni - Programa Universidade para Todos, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm) Acesso em: 11 de janeiro de 2022.

BRASIL. *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm) Acesso em: 11 de janeiro de 2022.

BRASIL. *Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm) Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm) Acesso em: 13 de dezembro de 2022.

CAMPOS, Isabela Mendes Costa. *Programa Nacional de Assistência Estudantil: análise da implementação da Universidade Federal do Maranhão*, curso de Pedagogia, campus Imperatriz. 2021. 183f. Dissertação (Mestrado em Formação Docente em Práticas Educativas) - Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2021.

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

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, o cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CARVALHO, Herli de Sousa. *No chão quilombola os rebentos narram suas percepções acerca da escola de infância da comunidade Cajueiro I em Alcântara – Maranhão*. 2016. 250f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

CARVALHO, José Jorge de. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Attar Editorial, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na Educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Resolução CFP nº 018/2002*. Brasília, DF: CFP, 2002.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Resolução CFP nº 010/2005. Código de Ética Profissional do Psicólogo*. Brasília, DF: CFP, 2005.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Relações raciais: referências técnicas para atuação de psicólogas/os*. Brasília: CFP, 2017.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA. *Caderno de psicologia e relações étnico-raciais: diálogos sobre o sofrimento psíquico causado pelo racismo. Psicologia em diálogo*. Curitiba, PR: CRP, 2016.

COSTA, Caíco Barbosa da; BISPO, Fábio Santos; PAIVA, Jacyara Silva de; ALMEIDA, João Otávio Vieira Carvalho; VITÓRIO, Laís Andrade; SIQUEIRA, Luziane de Assis Ruela. Ocupar a universidade: experiências afirmativas e transformações políticas. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 647-667, ago. 2021.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021. p. 23-44.

DAFLON, Verônica Toste. Tão longe, tão perto: pretos e pardos e o enigma racial brasileiro. 2014. 198p. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, set./dez. 2012.

DEUS, Zélia Amador de. *Caminhos trilhados na luta antirracista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FELDMANN, Mariana. *Escola pública e relações étnico-raciais: o papel da Psicologia*. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Campinas, SP, 2017.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. *Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação*. Brasília: MEC, SEB, 2007.

FERREIRA, Matheus Asmassallan de Souza. *A atuação da psicologia escolar na educação superior: possibilidades de enfrentamento ao racismo institucional*. 2019. 185p. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

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

FONSECA, João José Saraiva da. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

FURTADO, Taisa Teresa Gomes. *A política de cotas raciais na Universidade Federal do Maranhão: subjetividade e identidade de estudantes negros cotistas como perspectivas de análise*. 2018. 134f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Joaquim Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 45-79.

GOMES, Joaquim Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, v. 151, n. 38, jul./set. 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001. p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate Sobre Relações Raciais no Brasil: uma breve discussão*. História. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção para todos).

- GOMES, Nilma Lino. Programa Ações Afirmativas na UFMG: uma proposta corajosa. In: GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves (Orgs). *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 37-45.
- GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo*. Brasília: MEC; SEB, 2007.
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- GOMES, Nilma Lino. Prefácio. In: JESUS, Rodrigo Enilson de. *Quem quer (pode) ser negro no Brasil? O procedimento de heteroidentificação racial na UFMG e os impactos nos modos de pensar identidade e identificação racial no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021. p. 7-18.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Raça e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 247-268, mar. 2003.
- JESUS, Rodrigo Ednilson de. *Quem quer (pode) ser negro no Brasil? O procedimento de heteroidentificação racial na UFMG e os impactos nos modos de pensar identidade e identificação racial no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021.
- KAUFMANN, Jean-Claude. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Rio de Janeiro: Vozes; Alagoas: Edufal, 2013.
- KHOURI, Jamille Georges Reis. *Formando psicólogas/os para as relações raciais: avanços e contradições nos cursos de Psicologia da Bahia*. 2019. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- MACIEL, Regimeire Oliveira. Ações afirmativas na Universidade Federal do Maranhão. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 233, p. 189-214, jan./abr. 2012.
- MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Inovações em psicologia escolar: o contexto da educação superior. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 33, n. 2, p. 199-211, 2016b.
- MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: fundamentos para a atuação em Psicologia Escolar. In: DAZZANI, Maria Virgínia; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de (Orgs). *Psicologia Escolar Crítica: teoria e prática nos contextos educacionais*. Campinas: Editora Alínea, 2016c. cap. 2, p. 37-55.



- MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Psicologia Escolar na Educação Superior: desafios e possibilidades. In: GUZZO, Raquel Souza Lobo. *Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública*. Campinas: Editora Alínea, 2014a. p. 219-239.
- MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Intervenção Institucional: ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In: GUZZO, Raquel Souza Lobo. *Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública*. Campinas: Editora Alínea, 2014b. p. 153-175.
- MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. 4ª ed. Campinas: Editora Alínea, 2014
- MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; ALMEIDA, Leandro S. Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 32 n. esp., p. 1-10, 2016.
- MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; RABELO, Mauro Luiz. Avaliação educacional: a abordagem por competências. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 443-466, 2015.
- MAYORGA, Claudia; SOUZA, Luciana Maria de. Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco. *Psicologia Política*, Florianópolis, v. 12, n. 24, p. 263-281, 2012.
- MEIRELES, Jacqueline *et al.* Psicólogas brancas e relações étnico-raciais: em busca de formação crítica sobre a branquitude. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del-Rei, v. 14, n. 3, jul./set. 2019.
- MINAYO, Maria Cecília Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cad. Saúde Públ.*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.
- MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto Pereira (org.). *Cadernos PENESB*. Rio de Janeiro: Ed. EDUFF, 2004.
- MUNANGA, Kabengele. Políticas de Ação Afirmativa em benefício da população negra no Brasil – Um ponto de vista em defesa das cotas. In: GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alvez (org.). *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 47-59.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O Negro no Brasil de hoje*. 2ª ed. São Paulo: Global, 2016.
- MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, v. 19, n. 1, 2006.
- NUNES, Antonio de Assis Cruz. *O sistema de cotas para negros na Universidade Federal do Maranhão: uma política de ação afirmativa para a população afro-maranhense*. 2011. 212p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP, 2011.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de. *A atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior: proposta para os serviços de Psicologia*. 2011. 310f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Serviços de Psicologia Escolar na Educação Superior: uma proposta de atuação. In: GUZZO, Raquel Souza Lobo. *Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública*. Campinas: Editora Alínea, 2014. p. 277- 296.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, Wanderson Kleber *et al.* Como o Brasil pode deter a Covid-19. *Epidemiol. Serv. Saude*, Brasília, v. 29, n. 2, 2020.

PANTOJA, Ellen Patrícia Braga. *Cotistas em um campus universitário do interior do Maranhão: um “grão” de democratização?* 2019. 252f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. São Paulo: Paulus, 2008. p. 25-30.

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, PT, v. 33, p. 111-125, 2016.

SACCO, Airi Macias; COUTO, Maria Clara Pinheiro de Paula; KOLLER, Sílvia Helena. Revisão Sistemática de Estudos da Psicologia Brasileira sobre Preconceito Racial. *Temas em Psicologia*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 233-250, 2016.

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. A Psicologia na educação superior: ausências e percalços. *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 83, p. 95-105, 2010.

SANTOS, Dyane Brito Reis. *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no Ensino Superior como política de ação afirmativa*. 2009. 214f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, Neide de Sousa; ALCÂNTARA, Ramon Luis de Santana. Universidade e processo de construção de identidade étnico-racial entre mulheres negras. In: MENESCAL, Natália Rodovalho Garcia *et al.* *Diálogos em Psicologia Escolar e Educacional*. São Luís: EDUFMA, 2021. p. 22-38.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 1, p. 94-105, 2006.

SCHUCMAN, Lia Vainer; MARTINS, Hildeberto Vieira. A Psicologia e o Discurso Racial sobre o Negro: do “Objeto da Ciência” ao Sujeito Político. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 37, p. 172-185, 2017.

SCHUCMAN, Lia Vainer; NUNES, Sylvia da Silveira; COSTA, Eliane Silvia. A Psicologia da Universidade de São Paulo e as relações raciais: perspectivas emergentes. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 144-158, 2017.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão. *Psicologia política*, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 41-55, 2010.

SHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, n. 1, p. 83-94, 2014.

SHUCMAN, Lia Vainer. *Família Inter-Raciais: tensões entre cor e amor*. Salvador: EDUFBA, 2018.

SILVA, Thais Stephanie Matos. *Análise das publicações acerca das relações étnico-raciais na Revista Psicologia Escolar e Educacional (1996-2019)*. 2020. Monografia (Graduação em Psicologia) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

SILVA, Tomas Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomas Tadeu da (Org); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 73-102.

SMOLEN, Jenny Rose; ARAÚJO, Edna Maria de. Raça/cor da pele e transtornos mentais no Brasil: uma revisão sistemática. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 12, p. 4021-4030, 2017.

SOARES, Magda. *Metamemória - memórias: travessias de uma educadora*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUSA, Lizandra Sodré; CARVALHO, Herli de Sousa. Uma abordagem antirracista da Psicologia Escolar na Universidade Federal do Maranhão – Campus Imperatriz. In: ZAPAROLLI, Witembergue Gomes; ALVES, Antônio Sousa (Orgs). *Estado da Arte em Educação*. Rio Branco: Nepan, 2021. v. 2, cap. 4, p. 69-91.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TEIXEIRA, Adrielle de Matos Borges Teixeira; DAZZANI, Maria Virginia Machado. Tornando-se Negro: Tensões Subjetivas e Culturais na Experiência Identitária de ser um Estudante Universitário Negro. *Revista de Psicologia da IMED*, Passo Fundo, v. 11, n. 1, p. 83-102, 2019.

TEIXEIRA, Adrielle Matos; GOMES, Djean Ribeiro; DAZZANI, Maria Virginia Machado. Estudantes negros na universidade: o que a Psicologia tem a ver com isso? In: SOUZA, Vera Lucia Trevisan *et al.* (org.). *Psicologia escolar crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2018. p. 165-182. (Coleção Psicologia Escolar).

TEIXEIRA, Elizabeth. *As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Conselho Universitário. *Resolução nº 1504 do Conselho Universitário, de 18 de outubro de 2016*. Aprova o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, vinculado ao Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia, Campus de Imperatriz e dá outras providências. São Luís: UFMA, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Conselho Universitário. *Resolução nº 295 do Conselho Universitário, de 08 de junho de 2018*. Aprova o Regimento Interno do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia. São Luís: UFMA, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Conselho Universitário. *Resolução nº 1899 – CONSEPE, de 28 de agosto de 2019*. Institui a Comissão de Validação da declaração étnico-racial de Estudantes Pretos e Pardos para ingresso, no âmbito das Ações Afirmativas, nos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). São Luís: UFMA, 2019a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. *Plano de trabalho do Serviço de Assistência Estudantil e Pedagógica*. São Luís: UFMA, 2019b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. *Breve histórico*. Imperatriz: UFMA, 2020. Disponível em:  
[https://portais.ufma.br/PortalUnidade/imperatriz/paginas/pagina\\_estatica.jsf?id=858](https://portais.ufma.br/PortalUnidade/imperatriz/paginas/pagina_estatica.jsf?id=858). Acesso em: 20 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. *Nota do NEAB sobre as denúncias de fraude nas cotas da UFMA*. São Luís: UFMA, 2022a. Disponível em:  
<https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=56400>. Acesso em: 15 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. *Edital PROEN nº17/2022*. Edital de Processo Seletivo nº 17/2022 - PROEN/UFMA - Primeira Edição do Processo de Seleção Unificada SISU 2022/1. São Luís: UFMA, 2022b. Disponível em:  
<https://portalpadrao.ufma.br/proen/digrad/ingresso-sisu/2022.1/editais-sisu>. Acesso em: 15 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Conselho Universitário. *Resolução nº 416 – CONSUN, de 09 de maio de 2022*. Atualiza o Regimento Geral da Universidade Federal do Maranhão. São Luís: UFMA, 2022c.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Teoria e Método em Psicologia*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e Linguagem*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZANELLA, Andréa Vieira *et al.* Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em Psicologia. *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, v. 2, n. 19, 2007.

ZAQUEU-XAVIER, Ana Claudia Molina; ROSA, Fernanda Malinosky Coelho da. Lembranças, reflexões e formações: apontamentos sobre a escrita de memoriais. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 4, n. 12, p. 1020-1033, 2019.

ZUCOLOTO, Patrícia Carla Silva do Vale. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v. 17, n. 1, 2007.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



Declaração nº 0094122/2021/FUMA/OEA/CCSST/UFMA

Processo nº 23115.032817/2021-98

Interessado: LIZANDRA SODRÉ SOUSA

Declaramos que a pesquisadora **LIZANDRA SODRÉ SOUSA**, mestranda devidamente matriculada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Formação Docente em Práticas Educativas -PPGFOPRED, pertencente à Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia – CCSST, Campus da UFMA Imperatriz, está autorizada a desenvolver a pesquisa intitulada “*Trajetórias acadêmicas de estudantes negros e negras cotistas do curso de Pedagogia da UFMA em Imperatriz*” nesta Instituição, sob a orientação da professora Dr.<sup>a</sup> Herli de Sousa Carvalho, com o objetivo geral de analisar as trajetórias acadêmicas de estudantes negros e negras cotistas da UFMA – Campus Imperatriz como campo interventivo da Psicologia Escolar, tendo como foco estudantes do Curso de Pedagogia dos últimos períodos, que ingressaram por meio de cotas para estudantes autodeclarados negros, e contando com a realização de coleta de dados através do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - SIGAA.

Ciente dos objetivos da pesquisa, a pesquisadora está autorizada a ter acesso e buscar o fornecimento de todos os subsídios possíveis, dentro da legalidade, para desenvolvimento de sua pesquisa, desde que seja assegurado o que se segue abaixo:

- 1) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 2) Não haverá nenhuma despesa para esta Instituição que seja decorrente da participação na pesquisa;
- 3) A garantia de que os sujeitos da pesquisa não serão identificados durante a divulgação dos resultados, somente sob prévia autorização, e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, há a liberação da retirada da anuência a qualquer momento da pesquisa, sem penalização.



Documento assinado eletronicamente por **DANIEL DUARTE COSTA, Chefe**, em 19/11/2021, às 16:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufma.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufma.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0094122** eo código CRC **52F64B28**.

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um convite para você participar da pesquisa: “Trajetórias acadêmicas de estudantes negros e negras cotistas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – Campus Imperatriz”, que tem como pesquisadora responsável Lizandra Sodré Sousa, discente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Formação Docente em Práticas Educativas, da Universidade Federal do Maranhão, sob orientação da professora Dra. Herli de Sousa Carvalho.

Esta pesquisa pretende analisar as trajetórias acadêmicas de estudantes negros e negras ingressantes por cotas raciais do curso de Pedagogia da UFMA - Campus Imperatriz como campo interventivo da Psicologia Escolar. Para tanto, serão desenvolvidas entrevistas com estudantes do curso de Pedagogia que ingressaram por cotas raciais e estão em fase de conclusão do curso. O motivo que nos leva a fazer este estudo é a necessidade de desenvolvimento de uma atuação psicológica antirracista na Educação Superior considerando a realidade de racismo vivenciada pelos estudantes neste contexto educativo e, considerando ainda, que a atuação do profissional de Psicologia vai além do acesso do(a) negro(a) à universidade, devendo contribuir principalmente para a sua permanência com dignidade.

Caso decida participar, você deverá responder algumas perguntas com o objetivo de compreendermos melhor a sua trajetória acadêmica, as suas vivências na universidade no que tange à questão racial bem como sua percepção sobre as relações raciais na UFMA, o que poderá durar em média 50 minutos.

Durante a realização da pesquisa poderão ocorrer eventuais desconfortos e possíveis riscos como a evocação de memórias e/ou vivências de sofrimento, cansaço ao responder as perguntas ou quebra de sigilo. Esses riscos poderão ser minimizados com um ambiente adequado e reservado para garantir a sua privacidade, a liberdade para não responder alguma questão ou a decisão por suspender sua participação na pesquisa. Além disso, há a garantia de que a pesquisadora é habilitada ao método de coleta dos dados estando atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto. Assegura-se ainda a proteção da sua imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo dos(das) participantes.

A pesquisa além de contribuir para o desenvolvimento do conhecimento atual sobre a temática em questão, fornecendo um panorama acerca das relações raciais na Universidade Federal do Maranhão em Imperatriz, trará como benefício a instrumentalização de profissionais de Psicologia no que se refere à questão racial. Como benefício posterior, os(as) participantes desta pesquisa serão beneficiados com o desenvolvimento de um contexto educativo antirracista e mais atento às suas necessidades.

Em caso de algum problema que você possa ter relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência psicológica, médica ou social gratuita que será prestada pelo Serviço de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Maranhão, de acordo com sua necessidade.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas diretamente com a pesquisadora responsável Lizandra Sodré Sousa, em horário comercial, através dos contatos: (98) 992014836; e-mail: [lizandra.sodre@ufma.br](mailto:lizandra.sodre@ufma.br) ou através do endereço: Rua Urbano Santos, S/N, Centro (UFMA).

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você.

Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, sempre de forma anônima, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar.

Caso você tenha algum gasto pela sua participação nessa pesquisa, eles serão assumidos pela pesquisadora e reembolsado para você.

Se você sofrer qualquer dano decorrente desta pesquisa, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você terá o direito de buscar indenização nas instâncias legais. (Item IV - 4.c da Resolução Nº466 de 12/12/2012).

Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você deverá ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão, no telefone (98) 2109-1250, através do e-mail [cep@huufma.br](mailto:cep@huufma.br). Você ainda pode ir pessoalmente à sede do CEP, de segunda a sexta, das 08:00h às 12:00h e das 14:00h às 17:00h, no Hospital Universitário Presidente Dutra, Rua Barão de Itapary, nº 227, quarto andar, Centro, São Luís-MA. CEP: 65020-070.

Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para garantir a proteção dos(as) participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento foi impresso em duas vias e deverá ser rubricado em todas as páginas e assinadas, na última página por você ou por seu representante legal. Uma via ficará com você e a outra com o pesquisador responsável.

#### *Consentimento Livre e Esclarecido*

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

Imperatriz, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

---

Assinatura do(a) participante

---

Assinatura da pesquisadora responsável



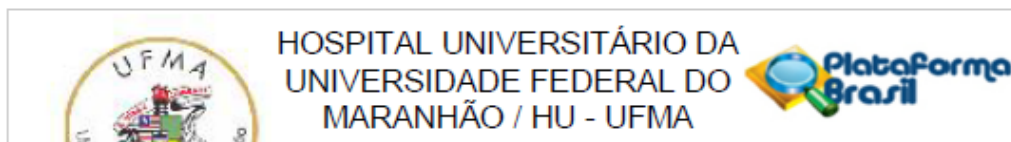
**APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COMPREENSIVA COM PSICÓLOGA DA UFMA – CCIIm**

<p>Nome: Idade: E-mail: Tempo de atuação na UFMA: Setor onde desenvolve atividades:</p>
<p><b>ATUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR</b></p>
<p>Quais são as atividades desenvolvidas como psicóloga na UFMA? Como e com quem são desenvolvidas?</p>
<p>Na graduação em Psicologia você teve alguma preparação para atuar como Psicóloga Escolar na perspectiva antirracista?</p>
<p>Quais as questões apresentadas para a atuação da Psicologia Escolar nesse contexto da diversidade do perfil do estudante?</p>
<p>Como você trabalha esses novos perfis?</p>
<p>Você consegue identificar indicadores de racismo no seu contexto de atuação?</p>
<p>Como ocorre o acompanhamento das demandas relacionadas à questão do racismo no seu cotidiano profissional na UFMA?</p>
<p>Dentre as atividades que desenvolve como Psicóloga Escolar há atividades específicas de acompanhamento com os estudantes cotistas na universidade?</p>

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COMPREENSIVA COM DISCENTES COTISTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA**

<p><b>Nome:</b> <b>Curso:</b> <b>Período:</b></p>
<b>FORMAÇÃO IDENTITÁRIA</b>
Como se deu seu processo de identificação como pessoa negra?
Você se considerava negro/a antes de ingressar na universidade pelas cotas raciais?
Como foi concorrer ao Enem como cotista no sentido de reconhecimento da sua identidade?
<b>RELAÇÕES RACIAIS/PERCURSO ACADÊMICO</b>
Qual a sua percepção em relação à UFMA quanto a questão racial?
Você já sofreu discriminação por ser negro ou ser cotista na UFMA?
Como se dá o relacionamento entre alunos/as brancos/as e negros/as, cotistas e não-cotistas no Curso de Pedagogia?
E como é a relação entre alunos/as e professores/as em termos da questão racial?
<b>AÇÕES DE PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE</b>
Qual a sua percepção sobre a UFMA no que se refere ao desenvolvimento de ações afirmativas direcionadas aos estudantes para uma permanência de qualidade?
Que ações afirmativas são relevantes para atuação do/no curso de Pedagogia?
Quais possibilidades de intervenção você considera necessária para a permanência de estudantes cotistas?

## APÊNDICE E – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Uma abordagem antirracista da Psicologia Escolar na Universidade Federal do Maranhão - Campus Imperatriz

**Pesquisador:** LIZANDRA SODRE SOUSA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 57377721.1.0000.5086

**Instituição Proponente:** Departamento de Psicologia - DEPSI UFMA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.432.678

#### Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos Apresentação do Projeto; Objetivo da Pesquisa e Avaliação dos Riscos e Benefícios, foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_\_1861971.pdf. versão 2 . Datado de 29 /04 /2022).

#### INTRODUÇÃO

A atuação da Psicologia Escolar tem sido frequentemente associada ao contexto de Educação Básica, realidade que vem sendo modificada ao longo dos anos com a inserção do psicólogo escolar nas universidades. A Educação Superior enquanto um campo de atuação do psicólogo escolar é um espaço rico de pesquisa e intervenção para a ciência psicológica, especialmente por ser um espaço fértil de desenvolvimento humano. Nesse contexto de ensino, o psicólogo atua em uma perspectiva de prevenção e intervenção, mediando processos de desenvolvimento humano. No atual cenário da Educação Superior, observa-se a presença de grupos que eram tradicionalmente excluídos, o que se deve em grande parte à implementação de políticas afirmativas no país. Com isso, o ingresso de estudantes negros nas universidades foi viabilizado, a despeito disso, as instituições de ensino não se mostraram prontas para acolher as demandas advindas de uma realidade constituída pela diversidade sociocultural. Nesse contexto, aponta-se a necessidade de políticas públicas que possibilitem a estes grupos um suporte efetivo desde o momento de ingresso na Universidade e a garantia de uma permanência digna ao longo dos anos

Endereço: Rua Barão de Itapary nº 227

Bairro: CENTRO

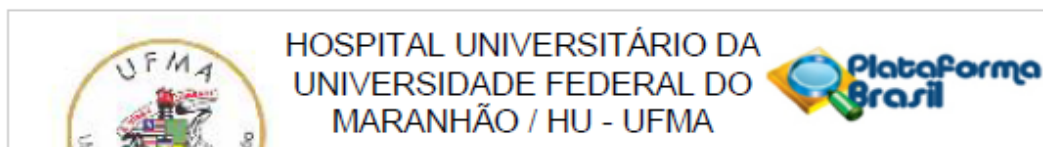
CEP: 65.020-070

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)2109-1250

E-mail: cep@huufma.br



Continuação do Parecer: 5.432.678

de estudo. O contexto educativo mostra-se um espaço para muitas manifestações de ordem discriminatória, a despeito de um discurso de pretensa igualdade. Sendo assim, faz-se necessária a desnaturalização e problematização de práticas que reforçam na sala de aula processos discriminadores presentes na sociedade. Partindo-se da constatação dessa realidade, observa-se a importância da atuação do profissional de Psicologia no contexto educativo, para além do acesso do negro ao ensino superior, mas, principalmente, facilitando a permanência deste com dignidade, de modo que suas demandas sejam contempladas na universidade. O Conselho Federal de Psicologia (CFP), na resolução nº 18/2002, estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação a preconceito e discriminação racial. Na referida resolução, o CFP apresenta orientações aos psicólogos, para que estes, seguindo os princípios éticos, contribuam com o conhecimento psicológico para promover reflexões sobre o preconceito, bem como a eliminação do racismo. Nesse aspecto, compreende-se que para viabilizar a permanência saudável dos estudantes negros ao longo dos anos de graduação é, cada vez mais, necessário compreender como o psicólogo escolar pode atuar no combate ao racismo na universidade. Desta maneira, a presente pesquisa tem como objetivo investigar a atuação do psicólogo escolar no enfrentamento ao racismo no contexto da Educação Superior. A motivação para a escolha da temática é fruto de experiências enquanto psicóloga que atua na perspectiva escolar no âmbito da Assistência Estudantil da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) - campus Imperatriz. Mais especificamente, o anseio pela pesquisa na área teve relação direta com a participação na Comissão de Validação da declaração étnico-racial de Estudantes Pretos e Pardos para ingresso em cursos de graduação. A experiência vivenciada possibilitou diversas reflexões pessoais sobre uma atuação profissional desenvolvida até então que, muitas vezes, não compreendia os desdobramentos do racismo no cotidiano acadêmico e nas relações ali estabelecidas. Sendo assim, surgiu o interesse em investigar como estão sendo desenvolvidas as relações étnico-raciais na UFMA de Imperatriz e quais as possíveis contribuições do psicólogo escolar nesse contexto, considerando o vasto histórico de racismo relatado pelos candidatos. Este trabalho apresenta relevância a nível acadêmico e profissional. A nível acadêmico, observa-se uma lacuna no que concerne a essa temática, sendo pouco representativas as produções que se dedicam às formas sistemáticas da desconstrução do racismo, bem como metodologias e práticas de psicólogos que contribuam para a luta antirracista, especialmente quando se trata do ensino superior. Apesar de já haver um avanço na produção de conhecimentos da área, as pesquisas ainda são escassas (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2017; MEIRELES et al., 2019; SACCO; COUTO; KOLLER, 2016; SCHUCMAN; NUNES; COSTA, 2017). O trabalho poderá contribuir, portanto, para a ampliação da

Endereço: Rua Barão de Itapary nº 227

Bairro: CENTRO

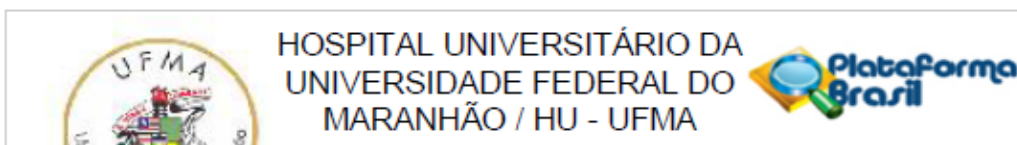
CEP: 65.020-070

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)2109-1250

E-mail: cep@huufma.br



Continuação do Parecer: 5.432.678

discussão teórica sobre o assunto, aprofundando aspectos já trabalhados e trazendo novas descobertas para a área. A carência de referências com a temática racial que forneçam subsídios para a prática profissional dos psicólogos escolares atuantes em Instituições de Ensino Superior aponta a relevância profissional deste estudo, pois evidencia a necessidade e urgência do estudo e aprofundamento dessa problemática por parte dos psicólogos de modo a instrumentalizá-los para uma prática reflexiva que não perpetue atitudes discriminatórias presentes na sociedade. Deste modo, a pesquisa pode contribuir para a produção de referenciais teóricos que, por sua vez, possibilitem uma prática de transformação da realidade a partir do adequado enfrentamento do racismo. Diante do exposto, como produto da análise proposta, pretende-se desenvolver um documentário participativo com o intuito de apresentar as análises e reflexões desenvolvidas ao longo do processo de pesquisa, apontando a realidade das relações étnico-raciais da Universidade Federal do Maranhão - Campus Imperatriz e as possibilidades de atuação do psicólogo escolar. O produto poderá contribuir para a desconstrução de práticas discriminatórias que são reproduzidas rotineiramente do cotidiano universitário e que conduzem a um adoecimento do grupo atingido. Além disso, serão abordados aspectos importantes sobre a prática do psicólogo escolar na realidade estudada.

**Hipótese:**

Aa relações raciais desenvolvidas na Universidade Federal do Maranhão são permeadas por práticas racistas que produzem intenso sofrimento psíquico aos estudantes, o que impacta negativamente o seu percurso acadêmico

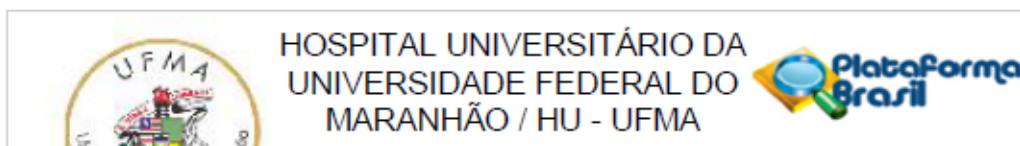
**Metodologia Proposta:**

Será utilizada a pesquisa-ação, tendo vista que o presente trabalho busca produzir ações interventivas de transformação da realidade e aprimoramento da prática. Os sujeitos da pesquisa são discentes do curso de graduação em Pedagogia, que ingressaram no referido curso através da autodeclaração de preto ou pardo, exercendo o direito ao uso de cotas específicas para este grupo. Pretendo selecionar os estudantes que estão regularmente matriculados no curso a partir do sexto período por considerar que as experiências

**Metodologia de Análise de Dados:**

Para a análise dos dados, adotarei como instrumento metodológico a análise de discurso, compreendendo o discurso enquanto algo que está em movimento, conforme aponta Orlandi

Endereço: Rua Barão de Itapary nº 227  
 Bairro: CENTRO CEP: 65.020-070  
 UF: MA Município: SAO LUIS  
 Telefone: (98)2109-1250 E-mail: cep@huufma.br



Continuação do Parecer: 5.432.678

(2005). Segundo o autor, a análise de discurso leva "em conta o homem na sua história, considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a fala e as situações em que se produz o dizer" (ORLANDI, 2005, p.16) Desta maneira, o discurso é entendido enquanto trabalho simbólico, que deve ser percebido de acordo com o contexto histórico e social do homem que fala.

**Desfecho Primário:**

Problematizar e desconstruir possíveis práticas discriminatórias na Universidade Federal do Maranhão, campus Imperatriz, favorecendo a construção de um ambiente educativo acolhedor e antirracista.

**Desfecho Secundário:**

Contribuir para o desenvolvimento de pesquisas na área, através da ampla divulgação dos resultados em congressos e, posteriormente, em artigos científicos.

Haverá uso de fontes secundárias de dados (prontuários, dados demográficos, etc)?

sim

**Detalhamento:**

Uso de documentos institucionais da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus Imperatriz. A leitura e análise desses documentos visa identificar a existência de registros e/ou discussões locais acerca de questões étnico-raciais no contexto universitário.

**Objetivo da Pesquisa:**

Analisar as possibilidades e limitações na atuação da Psicologia Escolar em uma perspectiva antirracista na Universidade Federal do Maranhão – Campus Imperatriz

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

De acordo com a pesquisadora "Durante a realização da pesquisa poderão ocorrer eventuais desconfortos e possíveis riscos como a evocação de memórias e/ou vivências de sofrimento, cansaço ao responder as perguntas ou quebra de sigilo. Esses riscos poderão ser minimizados com um ambiente adequado e reservado para garantir a privacidade, a liberdade para não

Endereço: Rua Barão de Itapary nº 227

Bairro: CENTRO

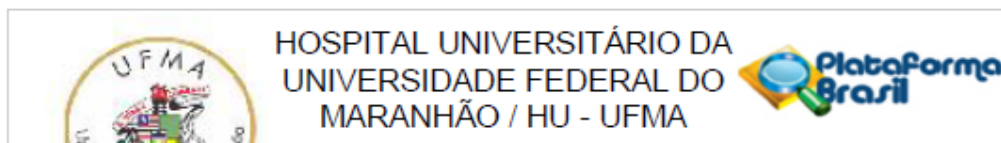
CEP: 65.020-070

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)2109-1250

E-mail: cep@huufma.br



Continuação do Parecer: 5.432.678

responder alguma questão ou a decisão por suspender a participação na pesquisa. Além disso, há a garantia de que a pesquisadora é habilitada ao método de coleta dos dados estando atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto. Assegura-se ainda a proteção da imagem dos(as) participantes e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo dos(das) participantes.”

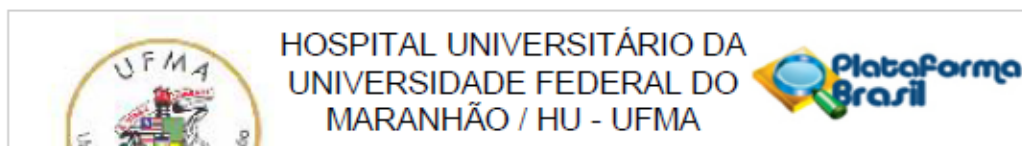
#### Benefícios:

De acordo com a pesquisadora “Este trabalho apresenta relevância a nível acadêmico e profissional. A nível acadêmico, observa-se uma lacuna no que concerne a essa temática, sendo pouco representativas as produções que se dedicam às formas sistemáticas da desconstrução do racismo, bem como metodologias e práticas de psicólogos que contribuam para a luta antirracista, especialmente quando se trata da Educação Superior. Apesar de já haver um avanço na produção de conhecimentos da área, as pesquisas ainda são escassas. O trabalho poderá contribuir, portanto, para a ampliação da discussão teórica sobre o assunto, aprofundando aspectos já trabalhados e trazendo novas descobertas para a área. A carência de referências com a temática racial que forneçam subsídios para a prática profissional dos psicólogos escolares atuantes em Instituições de Educação Superior aponta a relevância profissional deste estudo, pois evidencia a necessidade e urgência do estudo e aprofundamento dessa problemática por parte dos psicólogos de modo a instrumentalizá-los para uma prática reflexiva que não perpetue atitudes discriminatórias presentes na sociedade. Deste modo, a pesquisa pode contribuir para a produção de referenciais teóricos que, por sua vez, possibilitem uma prática de transformação da realidade a partir do adequado enfrentamento do racismo.”

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa relevante que tem o como objetivo analisar as possibilidades e limitações na atuação da Psicologia Escolar em uma perspectiva antirracista na Universidade Federal do Maranhão – Campus Imperatriz. O estudo poderá contribuir para a ampliação da discussão teórica sobre o assunto (desconstrução do racismo), aprofundando aspectos já trabalhados e trazendo novas descobertas para a área.

Endereço: Rua Barão de Itapary nº 227	CEP: 65.020-070
Bairro: CENTRO	
UF: MA	Município: SAO LUIS
Telefone: (98)2109-1250	E-mail: cep@huufma.br



Continuação do Parecer: 5.432.676

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O protocolo apresenta documentos referente aos "Termos de Apresentação Obrigatória": Folha de rosto, Declaração de compromisso em anexar os resultados na plataforma Brasil garantindo o sigilo, Orçamento financeiro detalhado, Arquivo do Cronograma com etapas detalhada, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Autorização do Gestor responsável do local para a realização da coleta de dados e Projeto de Pesquisa Original na íntegra em Word. Atende à Norma Operacional no 001/2013 (item 3/ 3.3). O protocolo apresenta ainda a declaração de responsabilidade financeira e termo de compromisso com a utilização dos dados resguardando o sigilo e a confidencialidade.

**Recomendações:**

Após o término da pesquisa o CEP-HUUFMA sugere que os resultados do estudo sejam devolvidos aos participantes da pesquisa ou a instituição que autorizou a coleta de dados de forma anonimizada.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O PROTOCOLO atende aos requisitos fundamentais da Resolução CNS nº 466/12 e suas complementares.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

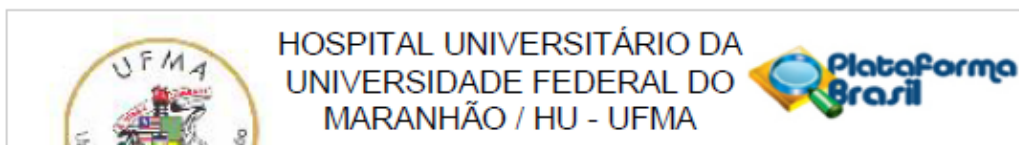
O Comitê de Ética em Pesquisa–CEP-HUUFMA, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº.466/2012 e Norma Operacional nº. 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO do projeto de pesquisa proposto.

Eventuais modificações ao protocolo devem ser inseridas à plataforma por meio de emendas de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Relatórios parcial e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente após a coleta de dados e ao término do estudo.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Endereço: Rua Barão de Itapary nº 227	CEP: 65.020-070
Bairro: CENTRO	
UF: MA	Município: SAO LUIS
Telefone: (98)2109-1250	E-mail: cep@huufma.br





Continuação do Parecer: 5.432.678

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1861971.pdf	29/04/2022 08:56:04		Aceito
Outros	Carta_resposta.docx	28/04/2022 20:54:00	LIZANDRA SODRE SOUSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_cronograma_atualizado.docx	28/04/2022 20:45:37	LIZANDRA SODRE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_atualizado.docx	28/04/2022 20:45:23	LIZANDRA SODRE SOUSA	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_UFMA.pdf	29/11/2021 21:28:09	LIZANDRA SODRE SOUSA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto_Lizandra.pdf	29/11/2021 21:26:13	LIZANDRA SODRE SOUSA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO LUIS, 26 de Maio de 2022

Assinado por:

Rita da Graça Carvalho Frazão Corrêa  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Barão de Itapary nº 227

Bairro: CENTRO

CEP: 65.020-070

UF: MA Município: SAO LUIS

Telefone: (98)2109-1250

E-mail: cep@huufma.br