

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Taís Lima Costa

**EM MOVIMENTO: trajetórias acadêmicas e de militâncias de mulheres negras
egressas de cursos de graduação da UFRB**

Belo Horizonte

2024

Taís Lima Costa

EM MOVIMENTO: trajetórias acadêmicas e de militâncias de mulheres negras egressas de cursos de graduação da UFRB

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas

Orientadora: Profa. Dra. Bárbara Bruna Moreira Ramalho

Belo Horizonte

2024

C837e
T

Costa, Taís Lima, 1997-

Em movimento [manuscrito] : trajetórias acadêmicas e de militâncias de mulheres negras egressas de cursos de graduação da UFRB / Taís Lima Costa. -- Belo Horizonte, 2024.

135 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Bárbara Bruna Moreira Ramalho.

Bibliografia: f. 119-128.

Apêndices: f. 129-135.

1. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia -- Estudantes -- Relações raciais -- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Ensino superior -- Relações raciais -- Teses. 4. Ensino superior -- Relações étnicas -- Teses. 5. Ensino superior -- Relações de gênero -- Teses. 6. Estudantes universitárias -- Teses. 7. Estudantes negros -- Teses. 8. Educação feminina -- Teses. 9. Feminismo -- Relações raciais -- Teses. 10. Feminismo -- Relações étnicas -- Teses. 11. Negras -- Educação -- Teses. 12. Participação política -- Teses. 13. Movimentos sociais -- Teses.

I. Título. II. Ramalho, Bárbara Bruna Moreira, 1988-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19342

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA

TAÍS LIMA COSTA

Realizou-se, no dia 29 de fevereiro de 2024, às 14:00 horas, em plataforma virtual, a 1547ª defesa de dissertação, intitulada *EM MOVIMENTO: trajetórias acadêmicas e de militâncias de mulheres negras egressas de cursos de graduação da UFRB*, apresentada por TAÍS LIMA COSTA, número de registro 2022652198, graduada no curso de SERVIÇO SOCIAL, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Bárbara Bruna Moreira Ramalho - Orientador (UFMG), Prof(a). Rodrigo Ednilson de Jesus (UFMG), Prof(a). Dyane Brito Reis Santos (UFRB).

A comissão considerou a dissertação: Aprovada, ressaltando a qualidade teórica-metodológica do trabalho e a sua contribuição para os campos de pesquisa em movimentos sociais, políticas afirmativas e Ensino Superior. A banca recomenda ainda a publicação de artigos com os resultados da pesquisa.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 29 de fevereiro de 2024.

Prof(a). Bárbara Bruna Moreira Ramalho (Doutora)

Prof(a). Rodrigo Ednilson de Jesus (Doutor)

Prof(a). Dyane Brito Reis Santos (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Bárbara Bruna Moreira Ramalho, Professora do Magistério Superior**, em 29/02/2024, às 18:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rodrigo Ednilson de Jesus, Presidente de comissão**, em 04/03/2024, às 14:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Dyane Brito Reis Santos, Usuária Externa**, em 28/03/2024, às 07:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3069198** e o código CRC **DF9C26F8**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pelo apoio e incentivo durante todo o meu percurso no sistema de ensino.

Aos meus amigos, Kleyne Janne, Rosana Pereira, Romário Nascimento (*in memoriam*), Ligiane Cerqueira, Nadjane Mendes e Lucy Passos pelo companheirismo e afeto.

Aos bons amigos encontrados em Belo Horizonte, Jeane Soares, Meiriele Cruz, Paola Fresneda, Paula Mendes, Aline Ramos, Denise Cruz e Letícia Lima pelo acolhimento e compartilhamento de momentos únicos.

Às minhas professoras da graduação, Heleni Ávila, Jucileide Nascimento, Lúcia Queiroz e, em especial, Thais Joi Martins, minha ex-orientadora, pelo incentivo, formação e encorajamento para continuação na pesquisa.

Aos membros do Centro Acadêmico de Serviço Social Marielle Franco e do Coletivo Quilombo Educacional ONNIM pela troca política e afetiva.

Agradeço à Bárbara Ramalho, minha orientadora, pelo companheirismo e orientação. Obrigada por me mostrar que o processo de pesquisa pode e deve ser leve. O seu comprometimento com uma educação como prática de liberdade se tornou referência em minha vida.

Às interlocutoras desta pesquisa, pela confiança e disponibilidade. O contato com vocês reforçou a realização do presente trabalho.

À banca examinadora, Rodrigo Ednilson de Jesus, Dyane Brito Reis Santos, Natalino Neves da Silva e José Raimundo de Jesus Santos, pela participação, leitura e contribuições.

A finalização desta dissertação é uma conquista coletiva, a qual só foi possível com o apoio do meu quilombo afetivo.



SANKOFA

“Nunca é tarde para voltar atrás e apanhar o que ficou para trás”

(Noguera, 2019, p. 63)

RESUMO

No Brasil, nos últimos anos há a ocorrência do aumento considerável do número de estudantes negros e negras que ingressam em universidades públicas. Essa realidade impõe às Instituições de Ensino Superior novas e potentes questões. Dialogando com esse cenário, a presente pesquisa teve como objetivo compreender e analisar as trajetórias acadêmicas de mulheres negras integrantes de movimentos sociais egressas de cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Como as relações sociais são perpassadas pelas categorias de raça, gênero e classe, a base teórica para a construção deste trabalho foi a perspectiva da interseccionalidade, da decolonialidade, do pensamento afrodiaspórico e do feminismo negro. Trata-se de uma pesquisa qualitativa na qual utilizou-se como método de coleta de dados a entrevista semiestruturada. O estudo contou com a participação de seis mulheres negras egressas dos seguintes cursos de graduação da UFRB: Bacharelado em Serviço Social, Licenciatura em História, Bacharelado em Ciências Sociais e Bacharelado em Museologia. Ao analisar as trajetórias das mulheres negras que integravam as ações coletivas na referida universidade, foi possível notar elementos de luta e esperança. Assim, concluiu-se que se, por um lado, as pessoas negras e, em especial, para os fins deste trabalho, as mulheres negras, são vistas no contexto acadêmico como “fora do lugar”, necessitando, por isso, estar em constante reafirmação, por outro, a presença destes corpos no espaço universitário tem o potencial de gerar deslocamentos nas estruturas das universidades.

Palavras-chave: trajetórias acadêmicas de mulheres negras; militância de mulheres negras; mulheres negras; ensino superior.

ABSTRACT

In Brazil, in recent years there has been a considerable increase in the number of black students entering public universities. This reality imposes new and powerful questions on Higher Education Institutions. In this context, the present research aimed to understand and analyze the academic trajectories of black women who are members of social movements and graduated from undergraduate courses at the Federal University of Recôncavo da Bahia (UFRB). As social relations are permeated by the categories of race, gender, and class, the theoretical basis for the construction of this work was the perspective of intersectionality, decoloniality, Afro-diasporic thought, and black feminism. This work adopts a qualitative approach in which semi-structured interviews were used as a data collection method. The present study included the participation of six black women who graduated from the following undergraduate courses at UFRB: Bachelor's Degree in Social Service, Degree in History, Bachelor's Degree in Social Sciences, and Bachelor's Degree in Museology. When analyzing the trajectories of black women who took part in collective actions at the university, it was possible to notice elements of struggle and hope. Thus, it was concluded that if, on the one hand, black people and, in particular, for the purposes of this work, black women, are seen in the academic context as "out of place" and, therefore, in need to be in constant reaffirmation; on the other hand, the presence of these bodies in the university space has the potential to generate displacements in the university's structures.

Keywords: academic trajectories of black women; militancy of black women; black women; higher education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização do Recôncavo da Bahia.....	58
Figura 2 – Centros da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.....	60
Figura 3 – Perfil dos estudantes da UFRB.....	61
Figura 4 – Participação do Akofena no I Seminário de Políticas de Ações Afirmativas na Pós-Graduação na UFRB no ano 2017.....	74
Figura 5 – Participação do Akofena no EnegreCine na cidade de Cachoeira, BA, em 05 de junho de 2015.....	74
Figura 6 – Grupo de Estudo organizado pelo Núcleo Akofena.....	75
Figura 7 – Atividades organizadas pelo Coletivo Quilombo Educacional ONNIM.....	78
Figura 8 – Participação do Coletivo Quilombo Educacional ONNIM em eventos externos...79	
Figura 9 – Participação no “I Encontro de Coletivos da resistência: Saberes e fazeres de Luta”.....	79
Figura 10 – Formação Negra do MNU Recôncavo.....	82
Figura 11 – Evento organizado pelo MNU Recôncavo.....	82
Figura 12 – Ato público contra o racismo.....	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias de análise de conteúdo.....	24
Quadro 2 – Personalidades negras reconhecidas pela atuação acadêmica e militante.....	27
Quadro 3 – Perfil das entrevistadas.....	29
Quadro 4 – Informações da composição familiar.....	31
Quadro 5 – Escolaridade dos pais das entrevistadas.....	45
Quadro 6 – Medidas para democratização do Ensino Superior (2003-2014).....	53
Quadro 7 – Panorama de expansão universitária entre os anos de 2002 a 2014.....	55
Quadro 8 – Expansão da Educação Superior nas Universidades Federais – por região.....	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação de Pesquisadores/as Negros/as
CAHL	Centro de Artes, Humanidades e Letras
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASSMAF	Centro Acadêmico de Serviço Social Marielle Franco
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
COPARC	Comitê de Acompanhamento de Políticas Afirmativas e Acesso à Reserva de Cotas
EJA	Educação para Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
GTAR	Grupo de Trabalho André Rebouças
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
MESS	Movimento de Estudantes de Serviço Social
NEABs	Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PROPAAE	Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Caminhos metodológicos	23
1 TRAJETÓRIAS NO SISTEMA EDUCACIONAL	27
1.1 Apresentação das interlocutoras	27
1.2 Experiências de mulheres negras: educação e família	32
2 DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: CAMINHOS ATÉ A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA	46
2.1 Breve história do acesso ao Ensino Superior no Brasil	46
2.2 O ensino superior e os reflexos coloniais	51
2.3 Universidades públicas e a democratização do acesso ao ensino superior	53
2.3.1 A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia no contexto de expansão e democratização da educação superior	58
2.4 “Eu sou fruto dela, das políticas de ações afirmativas, entrei na universidade por cotas”: a trajetória de mulheres negras na educação superior	63
3 MOVIMENTOS SOCIAIS E ENSINO SUPERIOR	66
3.1 Conceituando movimentos sociais	66
3.2 “A gente entra em um movimento para pensar no coletivo”: movimentos sociais enquanto espaços educativos	68
3.3 “Quando a gente está em um movimento temos um propósito”: movimentos sociais e universidade	70
3.3.1 Núcleo Akofena	72
3.3.2 Coletivo Quilombo Educacional ONNIM	76
3.3.3 Movimento Negro Unificado (MNU Recôncavo)	80
4 PERCURSOS ACADÊMICOS E DE MILITÂNCIAS DE MULHERES NEGRAS EGRESSAS DA GRADUAÇÃO DA UFRB	84
4.1 Ingresso na UFRB	84
4.2 Saber-se negra: universidade e movimentos sociais	90
4.3 Caminhos na UFRB: trajetória acadêmica	96
4.4 Interloquções entre a trajetória de militância com a acadêmica	103
4.5 “A universidade é para todo mundo”: movimentos sociais e deslocamentos universitários	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista	129
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Individual (TCLE)	132

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se situa na área da educação, tendo como foco trajetórias acadêmicas de mulheres negras que integraram movimentos sociais durante o período em que se formavam em cursos de graduação na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Trata-se, portanto, de uma investigação situada na interface de produções que abordam a escolarização das mulheres negras; as trajetórias de jovens negras na universidade; a descolonização do sistema de ensino; e as relações entre a universidade e movimentos sociais.

Conforme Grada Kilomba (2019), o contexto acadêmico não é neutro. Ao contrário, trata-se de um local construído a partir da manutenção de privilégios que reconhecem a branquitude e exclui as pessoas negras, para quem esse espaço foi historicamente negado. No Brasil, nos últimos anos, houve a expansão considerável do quantitativo de estudantes negros e negras que ingressam em universidades públicas. Essa realidade é resultante de processos históricos de lutas que tinham e têm como finalidade a garantia do acesso a direitos para a população negra, inclusive sob a perspectiva de ações afirmativas (Figueiredo, 2019) e tem colocado importantes questões para o campo educacional e para a luta antirracista na interface com a educação.

Analisando o desenvolvimento da educação formal no país, percebe-se que ela assume significados diferentes no decorrer dos anos. Em uma referência à história recente, por exemplo, na década de 1930, à educação escolar atribuiu-se o sentido da construção da nacionalidade brasileira. Já nos anos de 1960, ela assumiu o papel de motor do desenvolvimentismo do país. Mais recentemente, precisamente a partir do final da década de 1980, a educação formal vincula-se à noção de cidadania, passando, por isso, a ser defendida enquanto um direito de todas as pessoas. Se, por um lado, há uma variação desses sentidos e significados, uma marca permanente da educação no nosso país é o acesso limitado a determinados corpos e, mais precisamente, a exclusão da população negra dos espaços escolares (Beserra; Lavergne, 2018; Veiga, 2017).

As estratégias para manutenção da escola enquanto espaço para alguns (e não para todos) vão se atualizando ao decorrer do tempo de forma legitimada pelo Estado. A exemplo, no início do século XX, especificamente entre os anos de 1930 a 1940, tem-se a ampliação do acesso ao sistema de ensino primário, mas sendo ainda mantidas as seleções rigorosas ou impeditivas para entrada da maior parte dos jovens no ensino secundário. Por conseguinte, essa etapa da educação não era considerada, do ponto de vista do direito, uma continuidade da

trajetória acadêmica da população pobre que, como sabemos, em nosso país, é também negra. Além disso, a educação escolar, conforme salientam Almeida e Alves (2011), constitui-se, nesse período, como um ambiente propício para a consolidação de representações sociais negativas relativamente a essa população.¹

Enquanto linha de pensamento/ação que atravessava o sistema educacional, nesse mesmo contexto, os aspectos relacionados à população negra eram lidos como atrasados e inferiores, devendo ser, por esse motivo, substituídos e corrigidos. Essa função, por sua vez, era delegada à escola. Assim, do ponto de vista histórico, a exclusão da população negra na educação brasileira passa, a partir da década de 1930, de um campo jurídico para um campo social. Dito de outro modo, se não havia mais leis que proibissem os sujeitos de acessar o espaço escolar, as práticas sociais discriminatórias causavam o afastamento desses sujeitos do sistema de ensino (Almeida; Alves, 2011).

Destaca-se, ademais, que essa expansão do acesso à educação acontece no contexto de industrialização e urbanização que se inicia na década de 1930, incorporando, assim, a noção da formação dos indivíduos para adequação e potencialização da força de trabalho. No que diz respeito especificamente às pessoas negras, de acordo com Ladeira (2019), se, por um lado, o período promoveu a ampliação da escolarização entre essa população, por outro, a divisão entre ensino secundário (propedêutico) e técnico, no qual o primeiro possibilitava o ingresso em instituições de ensino superior e o segundo era direcionado a atender às demandas do mercado de trabalho, serviu para validar as diferenciações raciais e de classe no que hoje denominamos de educação básica e também no ensino superior.

Apesar do estabelecimento da equivalência entre ensinos profissional e propedêutico para o acesso ao ensino superior com a Constituição de 1971, nota-se que, nesse novo contexto histórico, os mecanismos de exclusão passaram a ser outros, como, por exemplo, o aperfeiçoamento dos exames de acesso aos diferentes níveis da educação. Sem a uniformização das estruturas físicas e curriculares das escolas,² conforme nos lembra

¹ O documento elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), sob a direção de Lourenço Filho, apresenta a necessidade de expansão da educação escolar, em nível elementar, como forma de preservar a saúde e aperfeiçoar a raça, dentre outras justificativas (Rocha, 2000). O pensamento de parte da elite intelectual do período da Primeira República indica a educação formal como uma necessidade que visava descontaminar o caráter do povo brasileiro da influência dos negros (Almeida; Alves, 2011, p. 87).

² Segundo Rosemberg (2010), as pesquisas realizadas nos anos de 1980 demonstraram que as escolas frequentadas por negros e pobres eram diferentes dos brancos e não pobres. Alguns aspectos destacados nos estudos indicam que os jovens negros frequentavam instituições de ensino de qualidade inferior quando comparadas às frequentadas por indivíduos brancos. Além disso, as escolas frequentadas por alunos negros apresentavam menor carga horária, docentes com qualificações inferiores e atividades escolares menos valorizadas.

Rosemberg (2010), a população pobre e negra permaneceu sendo aquela mais excluída dos ambientes escolares, evidenciando-se, dentre eles, as universidades.

As mudanças na política de educação baseadas na teoria do capital humano,³ entre as décadas de 1980 e 1990, não sanaram as desigualdades educacionais sob o recorte racial: houve aumento nos índices da alfabetização e conclusão do ensino médio de jovens e adolescentes nas escolas públicas. Todavia, conforme dados do IBGE apresentados por Fúlvia Rosemberg (2010), permaneceu limitado o acesso dos sujeitos racializados ao ensino superior. Em suas palavras, “se 17,4% dos brancos com nível médio concluído frequentaria a universidade, apenas 10,4% dos indígenas, 9,5% dos pardos e 8,3% dos pretos consegue fazê-lo” (IBGE, 2000 *apud* Rosemberg, 2010, p. 104). Da educação básica ao ensino superior, portanto, a escolarização da população negra foi marcada por processos complexos de exclusão que iam desde a esfera legal à violência simbólica, que serviam para reafirmar as desigualdades raciais e de classe instaladas no seio da sociedade brasileira.

A interdição da efetivação do direito à educação e, mais especificamente, do direito ao ensino superior para as pessoas negras, deve ser analisada também a partir das próprias características das instituições universitárias brasileiras. Conforme Alcântara e Silva Júnior (2020), o Brasil foi o último país da América Latina a criar instituições de nível superior nas quais as vagas eram, por sua vez, resguardadas, formal⁴ e informalmente, para a elite brasileira, formada por homens brancos.

Consoante a essa configuração, a universidade esteve vinculada à validação de determinados conhecimentos que se distanciavam dos saberes dos povos historicamente subalternizados, operando, assim, enquanto mecanismo de reforço da estratificação social que, sabemos, é fundamentalmente racializada. Dessa forma, conforme Marcon e Daron (2004, p. 72), “a universidade brasileira não nasce como expressão e pressão da sociedade no sentido mais amplo; é resultante da consciência e de iniciativas de grupos dominantes laicos ou religiosos”.

No Brasil, as discussões sobre a estrutura da universidade enquanto espaço de formação técnico profissional chegou a seu ápice nos anos de 1960, gerando a Reforma Universitária de 1968, que trazia como alterações a união entre ensino e pesquisa e a criação de uma política nacional de pós-graduação (Marcon; Daron, 2004). Apesar das mudanças

³ A teoria do capital humano relata que a educação torna as pessoas mais produtivas, aumentando seu salário e influenciando o progresso econômico. Becker (1993), da mesma forma, alega que o capital humano é um conjunto de capacidades produtivas que uma pessoa pode adquirir devido à acumulação de conhecimentos gerais ou específicos e que podem ser utilizados na produção de riqueza (Viana; Lima, 2010, pp. 138-139).

⁴ Como a reserva de vagas para candidatos agricultores e seus filhos, por meio da Lei Federal nº 5.465/1968, conhecida como Lei do boi.

alcançadas por movimentos sociais, as pautas sobre perfil universitário e, portanto, as discussões sobre a ampliação ou democratização do acesso a esse espaço e seus eventuais impactos não ganharam expressão na agenda política.

Conforme Silva (2018), com quem concordamos, no século XXI, a universidade ainda mantém traços da experiência da colonização e escravidão do Brasil⁵ e, portanto, da colonialidade. Nesse sentido, ainda são reproduzidos, nesse ambiente, conhecimentos e práticas que colocam a população negra, indígena e quilombola e, conseqüentemente, os sujeitos coletivos racializados, na posição de subalternidade e à margem das estruturas acadêmicas.

O sistema de ensino, enquanto parte da sociedade, reflete as opressões nela presentes, tais como o racismo, mas também o sexismo e as desigualdades de classe. Sob essa compreensão e entendendo que a intersecção de opressões produz efeitos que devem ser analisados em toda a sua complexidade, entendemos ser especialmente pertinente a análise das trajetórias acadêmicas de mulheres negras, sujeitos que, em razão dessa confluência de opressões, apenas muito recentemente têm chegado aos contextos universitários.

Conforme Werneck (2010), o sistema de hierarquização social tem como base o racismo, o patriarcado e o capitalismo, dimensões que definem e moldam a forma como as identidades são forjadas e interferem nas posições que os indivíduos ocupam nas esferas econômica, social e política. No Brasil, as relações de poder são formadas com os homens brancos definindo os interesses, seguido pelas mulheres brancas, por homens negros e, por último, pelas mulheres negras, que ocupam a base da pirâmide social.

Assim, constatamos que a exclusão da presença das mulheres negras (a exemplo das mulheres indígenas e de outras pessoas e grupos) dos relatos da histórica política brasileira e mundial, e da história do feminismo, deve ser compreendida, principalmente, como parte das estratégias de invisibilização e subordinação desses grupos, ao mesmo tempo em que pretendem reordenar a história de acordo com o interesse dos homens e mulheres branc@s (Werneck, 2010, p. 16).

⁵ Em 2013, circulou nas redes sociais do Brasil imagens de um trote com conotações sexistas, racistas e nazistas, realizado por estudantes veteranos do curso de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais com estudantes calouros, no qual retratavam duas cenas. Na primeira delas, um calouro amarrado a uma pilastra tem, ao lado, três veteranos que fazem a clássica saudação nazista, erguendo o braço direito. Na segunda, outro veterano segura a coleira de uma caloura, pintada de preto, com o cartaz “Caloura Chica da Silva”. Em 2014, um professor da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) foi denunciado à ouvidoria (SÁ, 2016) da referida universidade por estudantes do curso de Ciências Sociais, por ter feito declarações racistas dentro da sala de aula, durante uma discussão sobre cotas raciais. Os estudantes se sentiram ofendidos pela fala do professor, que continha críticas às cotas raciais e a afirmação de o professor preferir ser atendido por um médico branco do que por um médico negro. A UFES demitiu o professor após instalar sindicância. O Ministério Público, por sua vez, solicitou que o professor fosse julgado por racismo. Entretanto, o juiz responsável pelo caso rejeitou a solicitação e exigiu que a UFES readmitisse o professor, alegando, dentre várias motivações, que o acontecimento ocorreu em uma universidade, “na qual é normal a coexistência de diversos tipos de pensamentos, inclusive retrógrados” (Silva, 2018, p. 243).

Sob essa perspectiva, a sociedade brasileira vai ser construída conforme a realidade supracitada, sob hierarquias de gênero, raça e classe que irão impactar, de maneira peculiar, sob a perspectiva da intersecção de opressões, as vivências das mulheres negras (Werneck, 2010). Deste modo, de acordo com Carneiro (2003), abordagens unilaterais para compreender as vozes de mulheres negras operam como forma de opressão, pois anulam o fato de que elas são estigmatizadas não só pelo sexismo, mas também são afetadas pelo racismo e pelas desigualdades de classe.

Como forma de entender como operam as opressões, Grada Kilomba (2019, p. 99) mobiliza o conceito de racismo genderizado para se referir à “[...] opressão racial sofrida por mulheres negras como estruturada por percepções racistas de papéis de gênero”. Nessa mesma direção e com vistas a não particularizar e minimizar as experiências e violências sofridas pelos indivíduos, é formulado o conceito de interseccionalidade (Akotirene, 2019).

Frequentemente e por engano, pensamos que a interseccionalidade é apenas sobre múltiplas identidades, no entanto, a interseccionalidade é, antes de tudo, uma lente analítica sobre a interação estrutural em seus efeitos políticos e legais. A interseccionalidade nos mostra como e quando mulheres negras são discriminadas e estão mais vezes posicionadas em avenidas identitárias, que farão delas vulneráveis à colisão das estruturas e fluxos modernos (Akotirene, 2019, p. 37).

Considerando esse contexto, o conceito de interseccionalidade abordado neste trabalho compreende que as mulheres negras são atravessadas pelo entrecruzamento de categorias como raça, gênero e classe, evitando uma hierarquização das opressões (Akotirene, 2019).

No que se refere ao ensino superior e à reflexão sobre a presença de mulheres negras nesse ambiente, segundo Fernandes e Santos (2018), apesar do aumento de graduandos e pós-graduandos negros e negras, as universidades ainda são espaços de estranhamento cultural para determinados grupos, apresentando-se como local de constante disputa, tendo em vista que os setores mais conservadores não apoiam a democratização do ensino público. Por isso, faz-se necessário o debate constante sobre como está acontecendo o acesso e a permanência desses corpos, com vistas a garantir que eles tenham condições materiais e simbólicas para conclusão dos cursos. Nesse sentido, os movimentos sociais tiveram e têm fundamental atuação na garantia do direito à educação.

Foi a ação desses sujeitos coletivos que contribuiu para a garantia da educação como direito social, conforme descrito no Artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988). São também os movimentos sociais que, historicamente,

resistem aos ataques históricos e contemporâneos à educação pública e gratuita,⁶ disputando o próprio conceito de educação e fomentando a ampliação desse campo.

Neste trabalho, entendemos que os movimentos sociais abrem caminhos para se pensar novas formas de sociabilidade que, por sua vez, atendem às necessidades das pessoas que foram historicamente excluídas, além de atuarem na emergência de maneiras de estar no mundo. Essa compreensão nos leva a tomá-los enquanto suportes importantes para as mulheres negras que ingressam no ensino superior.

Além disso, a presente pesquisa parte da compreensão dos movimentos sociais enquanto potenciais agentes de transformação ou de reeducação do contexto acadêmico, uma vez que, conforme Gruginskie (2015), a atuação de membros de movimentos sociais nas universidades possibilita a essas instituições repensar paradigmas a partir do contraponto ao modelo hegemônico que reproduz padrões racistas, sexistas e discriminatórios nas suas estruturas. Essa dimensão é reiterada, ainda que sob outros termos, por Arroyo (2003, p. 43):

Os movimentos nos colocam o difícil diálogo entre os conhecimentos socialmente construídos sobre dimensões do viver humano muito mais conflituosa do que as áreas do conhecimento e os currículos por vezes supõem. Nos advertem que a diversidade de sujeitos sociais, de protagonistas da construção da história, da cidade, do campo, tem formas diversas de conhecer a cidade, o campo e a história da qual participam.

Se, por um lado, as pessoas negras e, em especial, para os fins deste trabalho, as mulheres negras são vistas no contexto acadêmico como “fora do lugar”, necessitando, por isso, estar em constante reafirmação; por outro, entendemos que a presença desses corpos no espaço universitário tem o potencial de gerar deslocamentos nas estruturas da universidade (Kilomba, 2019).

Sob esse cenário e compreendendo o caráter educativo dos movimentos sociais tanto para sujeitos quanto para as instituições (Gomes, 2017; Arroyo, 2003), a pesquisa apresentada se propôs a compreender e analisar as trajetórias acadêmicas de mulheres negras integrantes de movimentos sociais egressas de cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Ademais, a presente pesquisa adotou como objetivos específicos: compreender e caracterizar as trajetórias acadêmicas e de militância das mulheres negras investigadas; investigar como a participação nos movimentos sociais reverberou nos percursos acadêmicos construídos por essas mulheres na UFRB; e localizar deslocamentos

⁶ A situação se agravou em 2022. Contudo, desde 2016, as instituições de educação sofrem reduções sistemáticas de recursos destinados à manutenção de seus prédios e laboratórios, ao pagamento às concessionárias de energia elétrica e de água, aos contratos de prestações de serviços, além de estarem comprometendo efetivamente o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa, extensão e inovação (UFG, 2022, p. 1).

produzidos pelas experiências de militância das mulheres negras em concepções e práticas hegemônicas da universidade.

A escolha pela realização da pesquisa junto a estudantes egressas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia foi realizada considerando as especificidades da instituição universitária, que, por sua vez, nos pareceu valiosas para o estudo. Assim, em primeiro lugar, destaca-se que a UFRB foi criada no contexto de expansão e interiorização da Educação Superior.

A UFRB, inaugurada no ano de 2005, foi criada, portanto, com o objetivo de fomentar a democratização do ensino superior para a população do interior da Bahia. Para isso, a instituição conta com uma estrutura de sete centros de ensino localizados em sete municípios⁷ e com uma Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE). Além disso, a UFRB apresenta um perfil diversificado no seu corpo discente no que diz respeito aos marcadores sociais de classe, raça e gênero, abarcando os sujeitos historicamente excluídos do ensino superior.⁸ Trata-se de uma das universidades mais negras do país (UFRB, 2017).

Além disso, não poderia se deixar de pontuar que a temática desta pesquisa me atravessa de maneira singular. A minha aproximação e participação nos movimentos sociais, em particular no Movimento Estudantil e no Coletivo Quilombo Educacional ONNIM⁹, foi concomitante à minha trajetória como estudante de graduação do curso Bacharelado em Serviço Social na UFRB, entres os anos de 2017 e 2021.

Foi no início do curso de graduação que conheci membros desses coletivos que, por meio de suas ações, mobilizavam estudantes para se juntar às discussões. Nesses espaços, eram promovidas atividades que tinham cunho de denúncia contra as formas de discriminação étnico-racial e de gênero que acontecem dentro dos muros acadêmicos e fora deles, na cidade, constituindo-se, assim, ambientes de acolhimento e sororidade.

A partir das discussões que aconteciam nos movimentos, pude questionar e refletir sobre as desigualdades estruturais que são reproduzidas no contexto universitário e que, muitas vezes, se materializam em falas e atitudes racistas, sexistas e classistas em salas de

⁷ Amargosa, Cruz das Almas, Cachoeira/ São Félix, Santo Antônio de Jesus, Santo Amaro, Feira de Santana.

⁸ A UFRB possui um corpo discente majoritariamente negro. Conforme dados apresentados pela própria instituição, são autodeclarados negros 81,8% estudantes. Além disso, a universidade conta com um perfil estudantil de 57,6% feminino, 92,3% oriundos do estado da Bahia e 73,2% provenientes de escolas públicas (UFRB, 2022).

⁹ O Coletivo Quilombo Educacional ONNIM era formado por egressos, estudantes negros e negras da UFRB e pessoas externas à universidade e tinha como ação a criação de um Quilombo Educacional que possuía como objetivo preparar a população negra da cidade de Cachoeira para a realização da prova do ENEM e oferecer suporte para questões relacionadas ao ingresso na universidade. Além de ofertar disciplinas requisitadas na prova, o coletivo oferecia componentes específicos para debater questões étnicos raciais, situando a realidade do território.

aulas. Ao mesmo tempo, também pude me atentar ao perfil dos estudantes que ingressaram e/ou finalizam seus cursos e nas formas como a instituição se relaciona com o território em seu entorno, entre outros exemplos.

Com o processo de caminhar simultaneamente entre os dois espaços – a universidade e os movimentos sociais –, percebi que, apesar do sistema de ensino reproduzir as discriminações sociais, trata-se de um local que precisa ser ocupado por pessoas negras, quilombolas, indígenas e pelas mulheres. Essa necessidade se justifica pelo fato de ser, a partir dos debates produzidos por esses corpos, que mudanças podem ser produzidas no ambiente acadêmico.

É nesse contexto que construo meus estudos com temáticas que abordam as questões que atravessam as vivências das mulheres negras nos grupos de pesquisa e extensão. Essa interação, ao final da graduação, ocasionou o direcionamento do meu trabalho de conclusão de curso sobre trajetórias de jovens negras egressas do ensino médio profissionalizante de uma instituição federal e que, posteriormente, auxiliou na elaboração da presente pesquisa.

Por fim, deve-se destacar que o presente estudo adota como ponto de partida o diálogo com Collins (2016, p. 102), segundo o qual, embora individuais, as trajetórias das mulheres negras carregam em si uma dimensão coletiva e política. Em conformidade com hooks (2019), faz-se essencial estudá-las.

Atingir o poder, a identidade, a subjetividade radical não pode acontecer no isolamento. Mulheres negras precisam estudar as obras, críticas e auto bibliográficas, daquelas mulheres que desenvolveram seu potencial e escolheram ser sujeitas radicais [...] Quando mulheres negras aprendem sobre a minha vida, também aprendem sobre os erros que cometi, as contradições. Passam a saber das minhas limitações e das minhas forças (hooks, 2019, p. 121).

Em outras palavras, ao longo da presente investigação, entendeu-se que pesquisar as mulheres negras em movimento é um elemento essencial para se compreender como são elaboradas as ações políticas, contra narrativas, que colocam em evidência as histórias de vozes silenciadas ao decorrer do tempo pelo discurso hegemônico. Além disso, investigar essas histórias é também perceber como está sendo construída uma nova leitura de mundo (Reis, 2011).

Caminhos metodológicos

Como campo de análise desta pesquisa, foi delimitado o Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL). Considerando a extensão de Centros que a UFRB possui (ao todo sete *campi*), foi verificado que era mais viável para a construção objetiva do presente estudo a definição de um campus. Ademais, essa escolha justifica-se também pela proximidade pessoal da pesquisadora, que possuía uma relação prévia com o campo e pelo Centro que era conhecido por sua ativa participação política dentro da universidade.

Neste estudo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis mulheres negras egressas da UFRB¹⁰ com ativa participação em movimentos sociais durante o período em que estavam matriculadas em cursos de graduação.

A primeira parte da pesquisa foi composta, portanto, pelo levantamento de informações relativas aos movimentos sociais que atuavam no Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) e pela colheita de dados relativos às interlocutoras potenciais da pesquisa via redes sociais, como o *Facebook* e *Instagram*, e pelas bases de plataformas digitais (*Google* e *Blogs*). Após esse processo, foi realizado o contato com as mulheres selecionadas para melhor entender o funcionamento dos coletivos dos quais participavam e as suas formas de inserção neles. No total, foram realizadas sete conversas¹¹ exploratórias.

Por fim, seguindo o critério de seleção, que foram: (1) ser mulher negra; (2) ter realizado a graduação no CAHL/UFRB; (3) ter participado ativamente de, pelo menos, um movimento social durante a graduação; e em diálogo com objetivo desta dissertação, definiu-se a participação de seis mulheres, que estabeleceram vínculos com os coletivos: Núcleo Akofena, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM e Movimento Negro Unificado.

Considerando o direcionamento desta pesquisa, uma investigação que “está mais preocupada com a compreensão ou interpretação do fenômeno social com base nas perspectivas dos atores por meio da participação em suas vidas” (Filho Santos; Gamboa, 2013, p. 41), para a construção dos dados, foi adotada a abordagem qualitativa. Com o objetivo de compreender os sentidos que as mulheres atribuem às suas vivências, foi

¹⁰ As mulheres possuem entre 25 e 36 anos, são graduadas nos cursos de Licenciatura em História, Bacharelado em Serviço Social, Bacharelado em Ciências Sociais e Bacharelado em Museologia, além de terem se formado entre os anos de 2015 e 2023.

¹¹ A partir desse diálogo, foi identificado que alguns coletivos reconhecidos por suas ações são grupos de pesquisa e extensão. Considerando a natureza deste trabalho, tais coletivos foram desconsiderados, restando, portanto, três movimentos sociais que atuavam na universidade sem possuir vinculação institucional com essa. A partir desse processo exploratório, foi apontado que as mulheres participavam de mais de uma ação coletiva. Consequentemente, elas tinham perspectivas múltiplas de atuação. A partir dessa seleção, a quantidade de seis entrevistadas atendia ao objetivo de compreender a realidade a ser pesquisada, visto se tratar de um estudo aprofundado das trajetórias.

mobilizado como método de coleta de dados, a entrevista semiestruturada apoiada em um roteiro de perguntas organizadas em eixos de interesse, que foram: I- Identificação das sujeitas da pesquisa; II- Percurso acadêmico de mulheres negras no ensino superior; III- Movimentos sociais e trajetória acadêmica de mulheres negras no ensino superior; IV- Outras questões, como demonstrado no apêndice A.

Optou-se por esse modelo de entrevista tendo em vista que ele nos permite maior flexibilidade no processo de conversa, podendo, assim, favorecer a maior autoria das entrevistadas no processo de construção das narrativas (Coelho, 2020). Após a realização das entrevistas, foram realizadas transcrições e, na sequência, de forma a organizar as informações, adotou-se a análise de conteúdo.

Conforme Amado, Costa e Crusoé (2014, p. 304-305), no contexto da análise de conteúdo, considera-se importante:

o facto de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros de referência teóricos do investigador), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido ‘contexto’ ou ‘condições’ de produção.

Sob essa perspectiva, no processo de compreender o texto ou os dados qualitativos, foram elaboradas categorias analíticas (Coelho, 2021), como demonstrado no quadro 1.

Quadro 1 – Categorias de análise de conteúdo

CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
Identificação	Informações sobre quem são – classe, raça, gênero, orientação sexual; formação; território
Educação e família	Destaca elementos marcantes que elas pontuaram sobre as experiências na educação básica e o papel da família no percurso
Chegada das mulheres na universidade	Referência ao ingresso na UFRB
UFRB e sua criação	Indica a representação que a UFRB tem no território
Educação superior e mudança social	Pontua o desenvolvimento da educação superior no Brasil e a participação da UFRB nesse contexto

Experiências nos movimentos sociais	Referência a essa trajetória
Movimentos sociais e Recôncavo	Indica as atividades que os movimentos negros realizam no território do Recôncavo da Bahia
Ingresso na UFRB	Evidência os caminhos que levaram a entrada na UFRB, apontando as estratégias adotadas e os objetivos – experiência / sentidos / significados do ingresso / interrogações suscitadas e caminhos encontrados
Trajetória no curso de graduação	Caracteriza, em linhas gerais, as trajetórias no curso de graduação
Vinculações institucionais	Indica as relações institucionais, participação nos grupos de pesquisa, extensão, estudo e seu papel no processo formativo – os sentidos e significados
Vivências negras	Destaca como os pertencimentos influenciaram as experiências na UFRB e as ações coletivas, evidenciando como foi ser uma mulher negra em ambos os espaços
Academia e militância	Pontua os significados que as experiências nas ações coletivas têm na trajetória acadêmica e o inverso, e as tensões geradas
Relações entre a UFRB e movimentos sociais	Aponta os elementos que as mulheres indicam como mudanças que a atuação dos movimentos sociais gerou na UFRB

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Essas categorias compõem os capítulos que integram esta dissertação e que são brevemente caracterizados a seguir.

Após esta introdução contendo os elementos iniciais do campo de estudo e a abordagem metodológica utilizada, no primeiro capítulo apresenta as interlocutoras desta pesquisa, retomando a discussão sobre sua trajetória escolar na educação básica articulada às relações familiares, buscando compreender os caminhos que as levaram ao ensino superior. O segundo capítulo aprofunda a compreensão do processo de democratização e expansão da educação superior no Brasil, apresentando um breve histórico deste nível de ensino no país e localizando nele a criação da UFRB. O terceiro capítulo versa sobre os movimentos sociais, especificamente sobre sua conceituação e o seu caráter educativo com ênfase na caracterização dos coletivos a que as interlocutoras da pesquisa estabeleciam vínculos. O

quarto capítulo trata do percurso acadêmico e militante que as seis entrevistadas construíram durante o período em que estavam na UFRB. Para isso, são apresentados os fatores que interferiram no ingresso das mulheres na instituição, apresentando-se, em seguida, a reflexão do processo de construção da identidade negra em diálogo com a universidade e com os movimentos sociais. Finalmente, os caminhos trilhados academicamente pelas interlocutoras da pesquisa e a reflexão sobre como, nessas histórias, trajetória acadêmica e militante se entrecruzam e transbordam para além de uma vivência individual são enfatizados, provocando deslocamentos no próprio contexto acadêmico.

1 TRAJETÓRIAS NO SISTEMA EDUCACIONAL

Este capítulo objetiva apresentar as interlocutoras da presente pesquisa: mulheres negras egressas de cursos de graduação da UFRB com reconhecida trajetória de militância ao longo de sua formação universitária. Busca-se compreender, a partir dessa apresentação, os caminhos que as levaram ao ensino superior. Para tanto, será debatida a trajetória acadêmica na educação básica articulada às suas relações familiares.

1.1 Apresentação das interlocutoras

Ao refletir sobre a forma de apresentação das mulheres que foram centrais para a construção deste trabalho, buscou-se preservar o seu anonimato sem que isso retirasse o sentido de representação política. Dessa forma, tomou-se como referência o método utilizado no livro *Reafirmando direitos: trajetórias de estudantes cotistas negros(as) no ensino superior brasileiro* (Jesus, 2019), o qual contou com o codinome de personalidades negras na identificação dos sujeitos da pesquisa. Para preservar o anonimato das entrevistadas do presente estudo, foram utilizados codinomes de mulheres negras reconhecidas tanto pela militância em movimentos sociais quanto pelas contribuições acadêmicas, como demonstrado no quadro 2.

Quadro 2 – Personalidades negras reconhecidas pela atuação acadêmica e militante

Alzira dos Santos Rufino (1949-2023)

Graduada em Enfermagem. Seus trabalhos denunciavam a violência contra a mulher negra e a situação delas na sociedade. Foi integrante do Movimento Negro e Movimento de Mulheres Negras. Fundou o Coletivo de Mulheres Negras da Baixada Santista, Coral Infantil Omó Oyá, o Grupo de Dança Afro Ajaína e a Casa de Cultura da Mulher Negra – CCMN, direcionada ao combate a violência doméstica e racial.

Lélia de Almeida Gonzalez (1935- 1994)

Graduada em História e Filosofia pela Universidade do Estado do Guanabara (atual Universidade Estadual do Rio de Janeiro) (1958 e 1962). Suas produções intelectuais eram relacionadas ao feminismo negro, latino-americano, tendo um direcionamento interseccional. Colaborou na criação do Movimento Negro Unificado, o Instituto de

Pesquisas das Culturas Negras e o Olodum. Além disso, fundou o Coletivo de Mulheres Negras Nzinga, em 1983, com a finalidade de combater o Apartheid na África do Sul.

Luiza Helena Bairros (1953-2016)

Graduada em Administração Pública de Empresas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1975). Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (1979). Possui produções acadêmicas vinculadas às temáticas sobre a população negra no mercado de trabalho e feminismo. Participou da criação do Movimento Negro Unificado (MNU), integrou o Movimento Estudantil e o Grupo de Mulheres do MNU-BA. Foi ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

Maria Beatriz Nascimento (1945-1995)

Graduada em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1971). Suas pesquisas eram voltadas a compreender as construções dos quilombos no Brasil, a condição das mulheres negras e o racismo na educação. Integrante do Movimento Negro Contra a Discriminação Racial (atual Movimento Negro Unificado) e criadora do Grupo de Trabalho André Rebouças (GTAR).

Thereza Santos (1930-2012)

Estudou Filosofia na atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. Integrou o Movimento Negro, o Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE, o Movimento pela Libertação dos Povos Africanos de Expressão Portuguesa e o Teatro Experimental do Negro (TEN). Participou da criação do Centro de Cultura e Arte Negra (Cecan). Foi a primeira mulher negra a ser nomeada para ocupar o Conselho Estadual de Condição Feminina de São Paulo.

Zélia Amador de Deus (1951)

Professora Emérita da Universidade Federal do Pará. Graduada em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (1974). Mestre em Estudo Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (2001). Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (2008). Suas pesquisas são voltadas a ações afirmativas, movimento negro e universidade. Criou o Centro de Estudos e de Defesa do Negro no Pará, foi oradora na Conferência de Durban. Integrou o Movimento de Mulheres Negras e do Movimento Negro do território amazônico.

Adotando os codinomes das mulheres negras citadas no quadro 2, abaixo, no quadro 3, é apresentado o perfil das seis entrevistadas da pesquisa e os movimentos sociais dos quais participavam.¹²

Quadro 3 – Perfil das entrevistadas

Nome	Gênero, raça/cor,¹³ idade (atual)	Cidade e estado de residência (durante a graduação)	Curso, ano de ingresso e conclusão	Movimentos sociais	Campo / área / tema movimento
Alzira Rufino	Mulher cisgênero, negra, 32 anos	Muritiba, BA	Bacharelado em Museologia 2013-2019	Núcleo Akofena, Coletivo de estudantes quilombolas Osório Brito e Coletivo Chico Velho	Luta antirracista e o combate a todas as formas de opressão
Beatriz Nascimento	Mulher cisgênero, negra, 36 anos	Muritiba, BA	Bacharelado em Ciências Sociais 2015-2022	Núcleo Akofena, Coletivo de estudantes quilombolas Osório Brito e Coletivo Chico Velho	
Lélia Gonzalez	Mulher cisgênero, negra, 31 anos	Cachoeira, BA	Licenciatura em História 2011-2015	Coletivo Quilombo Educacional ONNIM, Núcleo Akofena e o Movimento Estudantil (Centro Acadêmico de História)	Educação Antirracista e Acesso ao ensino superior
Luiza Barros	Mulher cisgênero,	Cachoeira, BA	Bacharelado em Serviço Social	Coletivo Quilombo Educacional	

¹² A caracterização dos movimentos sociais de forma mais detalhada será abordada no capítulo intitulado Movimentos Sociais e Ensino Superior.

¹³ Autodeclaração.

	negra, 25 anos		2016-2020	ONNIM e Movimento Estudantil (Centro Acadêmico de Serviço Social Marielle Franco)	
Thereza Santos	Mulher cisgênero, negra, 26 anos	Cachoeira, BA	Bacharelado em Serviço Social 2015-2019	Movimento Negro Unificado (MNU) e Movimento Estudantil (Centro Acadêmico de Serviço Social Marielle Franco)	A defesa do povo negro em todos os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais
Zélia Amador	Mulher cisgênero, negra, 30 anos	Cruz das Almas, BA	Licenciatura em História 2014-2023	Movimento Negro Unificado (MNU) , Núcleo Akofena, Levante Popular da Juventude e Movimento Estudantil (Centro Acadêmico de História)	

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Após a apresentação das mulheres, fez-se necessário apresentar as suas composições familiares, como demonstrado no quadro 4, visto que a família exerce um papel importante nas suas trajetórias de vida, como será demonstrado adiante.

Quadro 4 – Informações da composição familiar

Alzira Rufino: Natural de Cruz das Almas, reside no município baiano de Muritiba, em uma comunidade tradicional quilombola. Sua família era composta por seis pessoas: pai, mãe, dois irmãos mais velhos, ela e um irmão mais novo. Durante a sua graduação, seus pais estavam cursando, por meio da Educação para Jovens e Adultos (EJA), o ensino fundamental ao mesmo tempo em que exerciam atividades profissionais relacionadas ao campo.

Beatriz Nascimento:¹⁴ Natural e residente do município de Muritiba, BA, em uma comunidade tradicional quilombola certificada no ano de 2016. Sua família era composta por seis pessoas: pai, mãe, ela e três irmãos mais novos. Durante a sua graduação, seus pais estavam cursando o ensino fundamental por meio da Educação para Jovens e Adultos (EJA) na escola da comunidade. Durante sua vida, seus pais realizaram trabalhos diversos: sua mãe, por exemplo, trabalhou como secadora da fábrica de fumo, mas também em atividades relacionadas ao campo.

Lélia Gonzalez: Natural do município de Feira de Santana, BA, residiu, desde o nascimento, na cidade de Cachoeira, BA. É filha única de mãe solo. Sua família era composta majoritariamente por mulheres negras: sua avó, mãe, tia e primos/as, que residiam em um domicílio herdado. Sua avó não teve oportunidade de acesso à educação formal, trabalhando durante parte de sua vida como charuteira (durante o período de graduação de Lélia Gonzalez, sua avó já estava aposentada). Sua mãe e tia possuíam o ensino médio completo e trabalhavam como vendedoras no comércio local.

Luiza Barros: Nascida na cidade de São Félix, BA, e criada em Cachoeira, BA. Sua família era composta por quatro pessoas: pai, mãe, ela e uma irmã mais nova. Seu pai finalizou o ensino médio no mesmo período que ela. Ele, atualmente, é graduando em Ciências Sociais na UFRB. Sua mãe, servidora pública municipal, é Tecnóloga em Gestão da Tecnologia da Informação e graduanda em Artes Visuais na UFRB.

Thereza Santos: Nascida e criada na cidade de Amargosa, BA. Sua família era composta por quatro pessoas: pai, mãe, irmão e ela. Seu pai não concluiu o ensino fundamental. Sua mãe possuía o ensino médio completo e atualmente é graduanda em Pedagogia na UFRB.

¹⁴ Alzira e Beatriz são irmãs e, portanto, fazem parte do mesmo núcleo familiar.

Seus pais trabalhavam em empregos informais.

Zélia Amador: Nascida e criada na cidade de Cruz das Almas, BA. Sua família nuclear era formada por ela e sua mãe. Seu pai estudou até o ensino fundamental e trabalhava como encarregado de obras. Sua mãe é graduada em Pedagogia, atuando como servidora pública municipal exercendo o cargo de pedagoga.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

1.2 Experiências de mulheres negras: educação e família

Na minha família a educação sempre foi um ponto muito importante. Eu sempre fui incentivada a estudar e sempre soube que eu iria para a universidade, porque primeiro que meus pais queriam, eles não tiveram a oportunidade de acessar os estudos como eu, meus avós não tiveram oportunidade também de acessar os estudos (Luiza Barros, 25 anos, bacharelado em Serviço Social, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

Antigamente o governo não dava material; a gente comprava, os pais compravam. Eu lembro quando eu era criança e vinha a listinha, mas meus pais não tinham condições nenhuma de comprar e mesmo assim eles faziam de tudo para eu continuar estudando. Se não fosse o esforço tão grande para que eu continuasse na escola, eu seria mais uma pessoa da comunidade que não teria nem aprendido fazer o próprio nome (Beatriz Nascimento, 36 anos, bacharelado em Ciências Sociais, Núcleo Akofena).

Esta seção se inicia com os relatos das entrevistadas com o objetivo de iniciar a discussão sobre os caminhos que as levaram ao ensino superior. Entende-se que o percurso na educação básica foi um dos pilares para as escolhas realizadas na universidade, já que a trajetória de vida é formada pelo acúmulo de experiências com os elementos externos a si. Conforme Bourdieu (2006, p. 190), pode-se entender “trajetória como uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) em um espaço em constante construção e sujeito a transformações incessantes”.

Em consonância com Bourdieu (2006), Marinho (2017, p. 27) considera que a trajetória de vida é resultante de interações externas com outras estruturas, as quais vão influenciar “seus modos de agir e de estar no mundo, simultaneamente, como agentes de reprodução e de transformação social”. Ademais, pretende-se demonstrar o papel da família nesse processo.

No Brasil, a entrada das mulheres no sistema de ensino ocorreu tardiamente e a partir de tensões, visto que a construção da escola não foi pensada para elas: mesmo quando

inseridas em ambientes escolares, a educação ocorria de maneira diferenciada ou periférica. Enquanto para os homens eram ofertadas disciplinas como álgebra e geometria, sendo eles incentivados a continuar os estudos e ingressar no mercado de trabalho; para as mulheres eram direcionados os aprendizados de tarefas domésticas, como bordado e costura. Posteriormente, a docência passa a ser considerada como um caminho para formação profissional delas, mas com desvantagens salariais se comparado aos homens (Vargas, 2018).

No Brasil Colônia, a educação das mulheres seguia os preceitos de Portugal e, desta forma, deveria direcionar-se a aprendizados específicos como ler, escrever, cozinhar, costurar e aprender a Doutrina Cristã. Logo, a educação feminina enfatizava os ensinamentos que operavam sobre a conduta moral, fundamentada sobre a perspectiva de submissão aos homens (Vargas, 2018, p. 20).

Entretanto, tratando-se de mulheres negras, essa situação se agravava ainda mais, já que elas não eram reconhecidas enquanto sujeitas de direito. Nesse contexto, seu acesso à educação era negado e sua inserção no ambiente escolar apenas ocorreu anos após a definição da escolarização das mulheres brancas (Carneiro, 2015).

A população negra estava alijada da escolarização, que era destinada à população livre e vacinada, seguindo orientações que já estavam inscritas na Constituição de 1824 (art.179). A Lei n. 1 de 1837 e o Decreto nº 15, de 1839 no art. 3º, proibiam de frequentar as escolas públicas todas as pessoas com moléstias contagiosas, escravos e os pretos africanos, ainda que fossem livres ou libertos. No ano de 1854, o decreto nº 13.331, art. 69, determinava a proibição de admissão e de frequência de escravos às escolas. As legislações citadas buscavam ratificar, na educação, as relações de subordinação vigentes na época, demarcadas nas distinções para a educação de meninas e meninos, assim como na diferença entre pessoas livres e cativas, estando negros e indígenas na segunda condição (Carneiro, 2015, p. 70).

Além do gênero e raça serem fatores para diferenciação educacional, salienta-se que a classe social a qual as mulheres pertenciam definia qual instituição elas poderiam ingressar. A exemplo, tem-se a criação de instituições educacionais no início do século XX, que eram voltadas somente para mulheres e que adotavam um currículo diferenciado conforme o gênero e a classe social.

Enquanto as meninas ingressantes no *Instituto Parobé*, por exemplo, preparavam-se para a organização de trabalhos domésticos e rurais, através de aulas tais como horticultura e de indústrias rurais, as alunas de escolas como o *Colégio Americano* ou ainda o *Colégio Bom Conselho* realizavam atividades “naturalmente femininas”, as quais as preparavam para serem boas donas de casa e boas mães (Vargas, 2018, p. 23).

Destaca-se que só em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), as modalidades de ensino de nível médio passaram a ser equivalentes, como o ensino propedêutico e o técnico profissionalizante, possibilitando que as mulheres, independente da formação básica, tivessem maiores oportunidades de ingressarem em universidades (Vargas, 2018).

Após anos de exclusão feminina do sistema de ensino, ocorreu uma série de medidas para minimizar as desigualdades entre homens e mulheres, notável nas atualizações das legislações educacionais (Souza; Naiff, 2023). Ademais, para compreender a escolarização delas, faz-se necessária uma visão além do campo do direito, pois a condição feminina vai ser marcada por atribuições sociais, interiorizadas desde a infância e estabelecidas a partir de acordos não formais.

Conforme Carneiro (2015, p. 72), a subordinação de gênero ocorre a partir da concepção de que homens e mulheres possuem papéis diferenciados, reduzindo a socialização a essas noções. Assim, os padrões sexistas definem que as mulheres sejam vinculadas a tarefas relacionadas ao cuidado e à domesticidade, enquanto para os homens é oferecida a concepção do espaço público a ser ocupado, preenchendo o mercado de trabalho em cargos de maior prestígio social e remuneração, campos políticos *etc.* Entretanto, na sociedade brasileira racializada, essa configuração sexista apresenta outros agravantes.

No caso brasileiro, raça e gênero merecem atenção, pois são marcadores sociais que se entrecruzam e se potencializam; dizem respeito à maioria da população, no caso as mulheres e os negros, grupos submetidos a desvantagens sistemáticas – as mulheres em relação aos homens e a população negra em relação aos brancos (Carneiro, 2015, p. 56).

Por isso, faz-se necessária a análise interseccional para compreender a realidade social, já que “devido ao racismo, pessoas negras experienciam uma realidade diferente das brancas e, portanto, questionados interpretamos e avaliamos essa realidade de maneira diferente” (Kilomba, 2019, p. 54). Nessa lógica, quando se trata das mulheres negras, a experiência vai ser perpassada por dupla opressão, de gênero e de raça.

Conforme Souza e Naiff (2023), essa seria uma dupla discriminação que a escola básica acaba reproduzindo no cotidiano de suas atividades pedagógicas. Essa reprodução, ocorre por meio da

[...] instituição escolar, nos seus modos de atuação, acentua o preconceito que permeia as relações, explicitadas nos discursos, narrativas proferidas pelos gestos, ações e/ou palavras ou outro mecanismo de comunicação, uma vez que, para manter

a ordem, a disciplina e garantir o desenvolvimento da aprendizagem, os educadores tratam alguns alunos com estigmas pejorativos (Souza; Naiff, 2023, p. 10).

Analisando como ocorreu a educação formal de mulheres negras entre os anos de 1950 e 1970, Almeida e Alves (2011) conclui que a cultura escolar não as representava, por conta da valorização de materiais didáticos que não condizia com seu perfil e realidade, o que ocasionava estranheza ao estar naquele ambiente.

Para além da própria ambiência refratária à presença da criança negra, pelas reações e atitudes de professores e alunos, brancos na sua maioria, a produção material da escola reproduzia e confirmava o discurso de valorização dos indivíduos brancos. Pautada nos padrões imagéticos dominantes em nível mundial, que faziam circular com intensidade, sobretudo a partir daquele período de pós-guerra, os modelos de beleza impingidos a partir dos países dominantes, a escola os repassava sem crítica e com total liberdade. Portanto, se foi dada uma oportunidade para o ingresso, o esforço de permanecer na escola vinha investido de um caráter de travessia insalubre, em que a menina negra nunca se via contemplada nos elementos da cultura escolar com os quais convivia. As memórias surgem marcadas pelas dores de se sentir à margem, deslocada do centro da cena, interdita para os papéis principais (Almeida; Alves, 2011, p. 93).

Assim, a dupla discriminação, como mencionado acima, atua de maneira objetiva nas relações interpessoais.

Conforme dados do IBGE (2022), ainda existe desigualdade na educação básica se comparadas a população negra e branca. No ano de 2022, a taxa de frequência líquida no ensino fundamental das pessoas de 6 a 14 anos era 95,5% branca e 95% preta ou parda. Por outro lado, observando-se as porcentagens do ensino médio de pessoas entre 15 a 17 anos, nota-se uma maior discrepância, a qual 80,8% correspondem a pessoas brancas enquanto 71,7% pretas ou pardas. Além dessas informações, entre pessoas de 14 a 29 anos que não possuem o ensino médio completo e não frequentam a escola, 27,9% são brancas e 70,9% são pretas ou pardas.

A partir dos dados acima apresentados, não é possível afirmar que todas as pessoas negras que passaram por processos discriminatórios no ambiente escolar estão fora da escola. Todavia, essas taxas refletem como as desigualdades sociais, que no Brasil têm cor, gênero e classe, se manifestam. Considera-se, além disso, que esses valores são consequência de acúmulos de negações de direitos que não atravessam somente a esfera da educação, mas também as áreas da saúde, moradia, acesso ao mercado de trabalho formal e outros pontos necessários para que se tenha qualidade de vida.

[...] Não há justiça quando a maioria precisa enfrentar toda a ordem de dificuldades para galgar melhores condições de vida, ao passo que uma minoria detém privilégios e oportunidades. Além de perverso, uma vez que deposita nas classes pobres a culpa pela precarização de sua vida, tal discurso tem servido para justificar a negação de direitos e também para criminalizar a pobreza e a miséria (Tolentino, 2023, p. 66).

Embora a educação seja reconhecida enquanto direito social e seja voltada para todos (Brasil, 1988), nota-se que, para crianças negras, há um mal-estar na sua passagem por ambientes escolares, momento em que surgem as primeiras inquietações sobre as questões étnico-raciais. Essas inquietações impactam não apenas a relação com a escola, mas todo o processo formativo no sistema de ensino. Os estudantes negros que passam por episódios de racismo apresentam um prejuízo no desempenho escolar, compondo as altas estáticas de evasão e desenvolvendo sentimentos de não pertencimento. Como consequência, eles são considerados os mais lentos, com mais dificuldades e atrasos de aprendizagem (Scholz; Silveira; Silveira, 2014; Gomes, 2002).

Em seu livro *Sobrevivendo ao racismo*, Luana Tolentino reafirma as consequências do racismo na educação, considerando que:

São os alunos e alunas de pele negra que apresentam baixa autoestima. São os estudantes negros que lideram os índices de repetência e “evasão” escolar. São os meninos e as meninas negras os principais alvos das agressões físicas e verbais que ocorrem nas instituições de ensino (Tolentino, 2023, p. 27).

Conclui-se, portanto, “que a discriminação racial tem negado às crianças negras o direito a uma vida plena, segura e feliz” (Tolentino, 2023, p. 31).

Em razão da falta de preparo para a discussão das questões étnico-raciais na escola, as vítimas do racismo são as mais afetadas, já que não há preparo para lidar com esse tipo de situação e tampouco há a condução dessas situações de forma que permita a reflexão crítica dos estudantes para uma mudança não só no ambiente escolar, mas em todas as esferas do seu cotidiano. Conforme Gomes (2002), nem todos os projetos de educação reproduzem a representatividade negativa do negro. Todavia, a adesão do apagamento do racismo é cômoda, pois permite que a culpabilização recaia sobre os estudantes negros, tornando o fenômeno social um fator individual. Logo, o resultado é a separação e a exclusão do “problema”, ao invés de solucioná-lo na esfera coletiva.

Considerando que a discriminação racial é reproduzida no espaço escolar, parte das mulheres negras desta pesquisa tiveram suas trajetórias na educação básica atravessada por violências, como relata Luiza Barros, que sofria racismo e cujo cabelo foi diversas vezes alvo de comentários por parte dos colegas e docentes.

[...] quando chegava na escola eu sofria bullying e racismo por não esconder o cabelo crespo. Até mesmo as professoras faziam comentários sobre minha aparência. Então, eu nunca gostei da escola, eu gostava de estudar. Quando eu mudei de escola, achei que ia melhorar, mudar, mas mudou mesmo para pior, porque eu mudei para uma escola particular, onde eu contava no dedo assim os alunos negros, eu nunca tinha visto tanta gente branca em lugar só, eu fiquei impressionada com a diferença (Luiza Barros, 25 anos, bacharelado em Serviço Social, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

Dialogando com Costa (2021), conclui-se que a identidade de meninas negras é formada por um conjunto de elementos, estando a estética entre elas. Essa percepção é corroborada por Nilma Lino Gomes (2019, p. 24), para quem o “cabelo crespo e corpo podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil. Juntos, eles possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra”. A concepção de “expressão e suporte” de identidade tem sido, entretanto, frequentemente atacada em nossa sociedade e nos contextos escolares.

No estudo realizado por Martins e Geraldo (2013, p. 63), observa-se que, além da negação positiva da identidade negra, dentro do ambiente escolar ocorre também a criação de “apelidos” vinculados à cor de pele ou às características físicas (dentre elas o cabelo crespo) para se referir a determinados estudantes, situação que gera constrangimento pelo fato dos comentários serem acompanhados de termos pejorativos.

Entretanto, os ataques não se referem somente à estética negra, referindo-se também ao comportamento, como demonstrado por Beatriz Nascimento, que comenta que, além de não ser considerada como inteligente, era também questionada por tirar notas altas.

Eu lembro mesmo que uma vez eu tive a melhor nota da turma, tirei 10 em uma prova de história e uma colega branca perguntou se eu tinha colado ou o que eu tinha feito com a prova, porque eu tinha tirado 10. Aí fui seguindo na escola distante de casa com esse pensamento que eu não tinha capacidade de ir muito longe. Quando ia chegando o final do ano, tinha aquele medo de perder o ano, de ser reprovada. Era recuperação, aí tinha reunião dos pais em que falavam “olha [Beatriz] vai ser aprovada, porque ela tem um bom comportamento, mas a nota está ruim, a prova é sem rendimento”, isso quando os professores que me viam, porque muitos professores nem me conheciam (Beatriz Nascimento, 36 anos, bacharelado em Ciências Sociais, Núcleo Akofena).

[...] a escola sempre foi muito hostil para mim, em questão de bullying e racismo, eu acabei me apoiando nessa imagem de aluna inteligente como um ponto positivo, meio que para apagar ou amenizar ser uma aluna negra (Luiza Barros, 25 anos, bacharelado em Serviço Social, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

Para jovens negras em período escolar, uma forma de romper com os estereótipos é a criação de “mecanismos de compensação” (Sousa, 2020, p. 52), os quais se baseiam no perfil

de estudantes modelos conhecidos pela sua dedicação aos estudos, medida adotada pela interlocutora Luiza Barros, conforme acima citado. Essa realidade, no entanto, não se restringe somente às escolas do Recôncavo da Bahia. Sousa (2020), analisando três turmas de ensino médio de uma escola pública de Uberlândia (MG), percebeu que as adolescentes negras eram as que possuíam maior rendimento e maior participação nas atividades, sendo reconhecidas pelo “bom comportamento” e pelas “boas notas”.

Além do ponto já apresentado, Sousa (2020) percebeu que, para permanecerem no espaço que se torna hostil à sua presença, os/as estudantes criam outras estratégias, sendo uma delas a união com outras pessoas que possuem as mesmas ou semelhantes características. Conforme relatado a partir de seu período de docência nas turmas investigadas, “uma estudante negra me enviou uma mensagem em uma rede social, questionando se haveria alguma atividade avaliativa na próxima aula, justificando que iria faltar porque ‘não queria ficar sozinha’, pois sua amiga – também negra – não iria comparecer” (Sousa, 2020, p. 51).

A construção de vínculos reais (relações interpessoais) parece ser um elemento fundamental para a permanência das meninas negras na escola. O relato de Beatriz Nascimento a respeito de sua formação inicial entre a 1º à 4º série do ensino fundamental, atual 1º ano e 5º ano, em uma comunidade quilombola formada por membros da própria região, sinaliza nessa direção.

[...] até hoje eu falo que os professores não me conheciam. Aqui na comunidade os professores me conheciam e cuidavam de mim. Eu tinha uma professora que me ensinou da primeira série até a terceira que na hora do lanche ela me deixava sentada na varanda da casa da mulher e trazia meu lanche sentada, porque ela dizia que eu tinha a mão muito pequena e que os meninos iriam derrubar meu lanche e que eles iam pisar em mim. Os meninos também me perturbavam... me colocavam um monte de apelidos, acabavam comigo e eu chorava. Então, elas cuidavam muito de mim, era na casa de uma vizinha que da última vez que a vi antes do falecimento ela me disse que eu era a menina mais inteligente da escola, na casa dela. Então, eu tinha essa referência que as escolas, as pessoas daqui da comunidade, me reconheciam como uma pessoa inteligente, bonitinha, eu tinha um rosto tão bonitinho, redondinho, meu cabelo que mãe fazia era uma graça mesmo, mas aí depois fui estudar no S... e as coisas eram diferentes, eu fui estudar com a maioria de pessoas brancas e as professoras não me enxergavam, aí minhas notas eram um fracasso. Eu não sei se foi por conta dos assuntos que mudaram assim tão drasticamente para eu perder o senso de aprendizagem que eu tinha ou não sei o que acontecia, eu sei que eu tinha notas ruins mesmo, dificilmente eu conseguia uma nota boa (Beatriz Nascimento, 36 anos, bacharelado em Ciências Sociais, Núcleo Akofena).

Essa vivência remete às experiências de bell hooks (2017), que experienciou a educação primária em escolas racialmente segregadas cujo pertencimento social dos estudantes, sua identidade e culturas, eram centrais. A autora relata que nas escolas nas quais

as professoras eram mulheres negras, a formação intelectual e crítica dos/as jovens era um projeto compartilhado, pois ali se entendia que essa atuação seria uma medida contra hegemônica de resistência anticolonial.

Quase todos os professores da escola Booker T. Washington eram mulheres negras. O compromisso delas era nutrir nosso intelecto para que pudéssemos nos tornar acadêmicos, pensadores e trabalhadores do setor cultural – negros que usavam a “cabeça”. Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. Embora não definissem nem formulassem essas práticas em termos teóricos, minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial. Nessas escolas segregadas, as crianças negras consideradas excepcionalmente dotadas recebiam atenção especial. As professoras trabalhavam conosco e para nós a fim de garantir que realizássemos nosso destino intelectual e, assim, edificássemos a raça (hooks, 2017, p. 10-11).

Uma das formas do combate à reprodução do racismo no âmbito escolar pode ser desenvolvida com a afirmação de que ele existe e que se revela em situações cotidianas (Carreira, 2013). Sob a negação e naturalização do racismo, a criação de estratégias de combate se dificulta. Assim, é preciso estar atento, por exemplo, aos modos de tratamento direcionados a estudantes negros e brancos em sala de aula.

Pesquisas apontam que, muitas vezes, estudantes negros recebem menos atenção, estímulo e carinho dos/as profissionais de educação do que crianças brancas. Além disso, muitas vezes, as crianças negras não contam com o mesmo acolhimento por parte dos demais estudantes, não sendo valorizadas na formação de grupos de trabalho e chegando a sofrer até mesmo isolamento (Carreira, 2013, p. 36).

Na trajetória educacional de Luiza Barris, esses elementos se fizeram presentes. Ela e outros estudantes negros eram repetidamente e de diferentes formas excluídos por seus pares.

Eu andava em bando, praticamente as pessoas negras das três turmas, nós sempre andávamos juntos. Nas minhas fotos, você vai ver eu com outras crianças negras. Parece que isso diz sobre o perfil da escola, mas não, era porque éramos isolados mesmo. Na minha turma, era sempre eu e mais duas amigas, nos trabalhos em grupo a professora tinha que obrigar a aceitar a gente nos grupos, porque ninguém queria. Então, a gente sempre implorava para a professora deixar a gente fazer só a gente mesmo, às vezes elas deixavam e às vezes não, mas a gente preferia, porque estando em outros grupos era uma relação muito hostil (Luiza Barros, 25 anos, bacharelado em Serviço Social, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

Corroborando com Carreira (2013), Valverde e Stocco (2009) reafirmam a diferenciação de tratamento entre os jovens, acrescentando que, para além da dimensão do afeto, os processos exclusão acontecem pela inércia ou conivência do corpo docente frente

aos acontecimentos. Essa situação de exclusão foi vivenciada por Luiza Barros, a quem um educador minimizou uma violência racista sofrida.

Eu já denunciei racismo na escola. Já aconteceu de uma amiga minha mais retinta que eu, sofria mais que eu, ser chamada de macaca, e outras crianças negras se juntarem para reclamar e o professor dizer que era coisa de criança (Luiza Barros, 25 anos, bacharelado em Serviço Social, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

Uma vez que os comportamentos desconsideram os estudantes enquanto seres pensantes, uma das consequências das experimentações do racismo é a geração da apatia e repulsa à escola pelos estudantes.

Eu nunca gostei da escola, gostava de estudar (Luiza Barros, 25 anos, bacharelado em Serviço Social, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

No contexto histórico da gente de não ter incentivo para estudar, faz com que a gente tenha certos hábitos. Eu não gostava de estudar, abandonei o fundamental II. Eu ficava voando, via que precisava terminar, porque eu queria fazer Direito. Inclusive, eu não fiz porque você tem que estudar muito (Zélia Amador, 30 anos, licenciatura em História, Movimento Negro Unificado).

Portanto, para pensar em uma mudança que considere o rompimento com as desigualdades para os/as jovens negros/as, faz-se necessária a construção de um ambiente que considere uma educação antirracista compromissada com a criação de um currículo que aborde a realidade socio territorial, as necessidades das pessoas presentes nele a partir da integralidade e que assuma vinculações com a comunidade externa e serviços que tenham como pauta o combate à discriminação racial (Carreira, 2013). Dessa forma, a permanência deles enquanto sujeitos ativos e construtores da educação torna-se possível.

Além de fatores internos à escola, outro ponto que impacta as trajetórias acadêmicas das interlocutoras da pesquisa é o seu pertencimento socioeconômico, causa, dentre outros aspectos, da entrada precoce no mercado de trabalho. Alzira Rufino, por exemplo, precisou conciliar trabalho e estudos durante o ensino médio, o que colaborou para sua reprovação em uma disciplina.

Depois, nesse segundo ano que eu seria reprovada, a professora me colocou para pegar a disciplina, eu ia pela manhã e, nesse tempo, eu trabalhava em uma casa de família, cuidando de uma criança e, ao mesmo tempo, fazia arrumação da casa para ganhar um money e isso afeta, eu estudando e tendo que trabalhar, aí eu acho que isso afetou e eu perdi mesmo na disciplina de matemática (Alzira Rufino, 32 anos, bacharelado em Museologia, Núcleo Akofena).

A realidade vivenciada por Alzira Rufino infelizmente ainda alcança grande parte da população negra¹⁵. A divisão entre trabalho e tempo escola, conforme Costa (2021) é um dos motivos da disputa desigual no sistema de ensino, já que os estudantes negros terão preocupações além dos estudos. Quando se analisa as mulheres de classes populares, para quem o tempo diário é dividido entre trabalhos domésticos, considerados enquanto tarefa feminina, e estudos, a situação se agrava (Souza; Naiff, 2023).

Os estudos realizados por Valverde e Stocco (2009, p. 914), demonstram que

[...] há no Brasil uma cultura de negação da existência de práticas racistas no meio escolar que prefere atribuir o fracasso escolar de jovens e crianças negras exclusivamente à desestruturação familiar, à condição socioeconômica ou à necessidade precoce de se inserirem no mercado de trabalho, sem considerar o peso que o pertencimento racial tem sobre suas trajetórias.

Deve-se destacar que a noção de ausência de estrutura parte de um modelo colonizador de família, formado por um homem provedor da renda familiar, a esposa submissa ao marido e cuidadora da casa pelos filhos. A partir desse padrão imposto, tudo que se difere é considerado como desviante e errado (Martins; Geraldo, 2013). Essa narrativa colonial sobre outras configurações de família que, por razões diversas, são negras, atribui a elas a dimensão da falta e da deficiência. Essa narrativa reside também na equivocada interpretação de fatores sociais e culturais a partir de lógicas individuais, psicologizantes e orientadas por padrões universalistas excludentes (Gomes, 2002, p. 40).

Segundo Nogueira (2011, p. 159), até a década de 1970, as trajetórias acadêmicas dos estudantes eram interpretadas a partir do seu pertencimento de classe. Até esse período, “o funcionamento interno das famílias – em suas relações com a escola – permanecia como uma caixa preta intocada”. É nos anos entre 1980 e 1990, que surge “um novo campo de estudos que se ocupa das trajetórias escolares dos indivíduos e das estratégias utilizadas pelas famílias no decorrer desses itinerários escolares” (Nogueira, 2011, p. 159).

Ao longo dos anos, observa-se uma variedade de abordagens na conceituação da família no contexto da educação dos filhos. Sob a perspectiva de Pierre Bourdieu (1930-2002), a família teria uma influência importante nos percursos acadêmicos, pois haveria uma correspondência entre “sucesso escolar” e “maior ou menor exposição das crianças e jovens a um conjunto de saberes legitimados e premiados pela escola”. À posse

¹⁵ Conforme dados do IBGE (2022), 40,2% das pessoas pretas ou pardas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao nível médio, por motivo de abandono escolar ou por nunca terem frequentado a escola, não estavam no ensino porque precisavam trabalhar.

desses bens e/ou atributos considerados legítimos e que correspondem a culturas e hábitos brancos, ricos, masculinos heterossexuais, o autor chamou de capital cultural.

O capital cultural pode existir sob três formas: *no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, *no estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere à parte ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedade inteiramente originais (Bourdieu, 2015, p. 82).

Assim, a família teria um papel direto no sucesso ou no fracasso dos jovens, já que parte dos conhecimentos da cultura legítima para decodificar o sistema de ensino seriam aprendidos nela. Analisando o uso do conceito de capital cultural em relação às desigualdades educacionais contemporâneas, Nogueira (2021, p. 7) apresenta que

para os defensores de uma definição “restrita” do conceito de capital cultural, há efetivamente declínio da rentabilidade do capital cultural para o êxito escolar, uma vez que, na contemporaneidade: (i) não mais subsistiria uma cultura legítima nitidamente diferenciada da cultura de massa; (ii) a escola constituiria cada vez menos o lócus de inculcação da legitimidade cultural. No entanto, para aqueles que aderem a uma definição “alargada”, não há que se falar em declínio, pois outras dimensões do capital cultural – desconsideradas ou secundarizadas pelos adeptos da definição “restrita” – garantiriam, sim, benefícios escolares poderosos a seus portadores. Para eles, se a familiaridade com a alta-cultura atua fortemente sobre os resultados escolares, não é porque a escola elege determinados conteúdos culturais (em vias, aliás, de reconfiguração), mas, sobretudo, porque o sistema de ensino produz, requer e valoriza certas disposições cognitivas e comunicacionais (linguísticas) que apenas uma parte do alunado logrou desenvolver no processo de socialização cultural primária.

O estudo de Martins e Geraldo (2013.), intitulado *A influência da família no processo de escolarização e superação do preconceito racial: um estudo com universitários negros*, aponta que, historicamente, as famílias de classes populares, que no caso brasileiro são majoritariamente negras, são consideradas como responsáveis pelo insucesso dos seus filhos. Segundo os autores, buscando responsabilizá-las pelo não aprendizado dos estudantes, a escola produz e reproduz a narrativa de que os estudantes não possuem o arcabouço cultural necessário ao aprendizado. Nesse processo, os autores identificam que, para a juventude negra, o estigma se duplica, visto que, além de pertencerem à classe considerada como “atrasada”, eles enfrentam o preconceito étnico-racial.

Analisando a trajetória de estudantes de camadas populares, Viana (2012) nota que a concepção de omissão da participação da família na vida escolar dos filhos é um mito, visto

que existem formas diversas dela acontecer. Entre os jovens pobres que prosseguem nos estudos, cinco características, ou formas de participação, foram identificadas pela autora. São elas:

1) a luta para escolarizar os filhos, embora, na maioria dos casos, tendo o ensino médio como o horizonte final; 2) a prioridade para os estudos em detrimento do trabalho; 3) os investimentos sistemáticos para superação das turbulências materiais ao longo da história da família; 4) a interdição ao ócio, ligada ao temor da decadência moral dos filhos; 5) o cuidado com a aparência física dos filhos, sobretudo na escola; o temor de não “parecer” pobre, para, entre outras razões, ultrapassar a própria pobreza (Viana, 2012, p. 435-436).

Essas e outras características são perceptíveis nas trajetórias de educação das mulheres da presente pesquisa, para quem as famílias se revelaram como um ativo, e não um passivo, para o alcance de uma sociologicamente improvável longínqua trajetória acadêmica. Isto é, mesmo com o baixo acúmulo de capital cultural e mesmo não participando do cotidiano escolar, a família foi a base para que essas mulheres ingressassem e permanecessem no ambiente escolar, conforme relatam Alzira Rufino, Lélia Gonzalez e Zélia Amador.

Então, eles sempre foram pessoas que apoiaram a gente em tudo, educação, até no tempo em que eu estudava na escola básica, porque tinha a questão da roça, muitas pessoas preferiam que seus filhos fossem para roça, como no tempo dos meus pais, que os pais preferiam que os filhos fossem para roça invés de estudar. Ainda no meu tempo, eu via muito isso, que os pais de meus colegas preferiam muitas vezes que os filhos fossem para roça ao invés da escola. Como o plantio de fumo era muito, eu tinha colegas que faltavam muito, pois iam para roça pela manhã e estudava à tarde e faltavam à aula para cuidar da roça e isso nunca existiu lá em casa. Meu pai e minha mãe sempre preferiram que a gente estudasse do que ficasse na roça. Dava meio-dia, a gente já estava arrumado esperando o ônibus para ir para a escola (Alzira Rufino, 32 anos, bacharelado em Museologia, Núcleo Akofena).

Estudei durante o ensino fundamental II em escolas particulares, porque minha mãe achava que ela tinha que se esforçar para eu conseguir acessar a universidade. Então, ela trabalhava na farmácia e eu era bolsista integral. No meu ensino médio, eu estudei em uma escola pública, porque ela não tinha mais condições de pagar uma escola para mim. Sempre tive a educação como um caminho, nunca fui para uma recuperação, não sei o que é uma sala de recuperação. Eu não tive essa trajetória educacional de desistência e essas coisas todas, porque minha mãe tinha esse objetivo de ser alguém na vida (Lélia Gonzalez, 31 anos, licenciatura em História, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

Eu estudei em uma escola particular bem mais nova, depois fui para escola pública (Zélia Amador, 30 anos, licenciatura em História, Movimento Negro Unificado).

A realidade apresentada acima se estende para as outras mulheres participantes da pesquisa. Luiza Barros, por exemplo, relata o esforço de sua família para assegurar a ela uma bolsa de estudos em uma escola privada.

Eu estudei metade da minha vida escolar em uma escola pública, em uma escola de bairro. Quando eu estava na 3ª série ou antes disso, é que tenho mais lembranças da 3ª série, porque eu era criança, meu pai começou a tentar uma bolsa para mim em um colégio particular e depois de um tempo conseguiu e eu fui. Inicialmente, era uma bolsa parcial e, por eu estudar nessa escola e os materiais serem muito caros, ter que pagar transporte e ainda metade da mensalidade, então, a gente vivia sempre apertados. Posteriormente, eu consegui a bolsa integral e melhorou um pouco em relação a isso (Luiza Barros, 25 anos, bacharelado em Serviço Social, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

Thereza Santos, por sua vez, conta que, a sua família, tanto a nuclear quanto a extensa, era marcada pela baixa escolarização, mas que a situação vem se modificando com o decorrer do tempo graças a um esforço coletivo para que ela e seus primos ingressassem no ensino superior.

Não tem um grau de escolaridade muito alto na minha família, inclusive, eu fui a primeira, como tantas outras. Eu fui a primeira leva que concluí o ensino superior na minha família (Thereza Santos, 26 anos, bacharelado em Serviço Social, Movimento Negro Unificado).

A partir dos relatos acima, nota-se que as famílias exerceram impacto positivo no acesso e na permanência dessas mulheres negras na educação básica, tensionando narrativas majoritárias sobre a relação família-escola.

Destaca-se que há um ponto menos evidente nessa relação, ponto esse que se revelou no contexto do presente estudo. Trata-se da influência das entrevistadas. Em específico, da ampliação das suas trajetórias acadêmicas nos percursos escolares dos pais. Esse é o caso de Luiza Barros, que concluiu o ensino médio junto com o seu pai que, mais tarde, inspirado pela família, ingressou, junto à esposa, em um curso de graduação da UFRB.

Quando eu já estava adolescente, comecei a encher o saco dele para ele voltar para a escola e ele voltou para a escola e fez o ensino médio no mesmo período que eu. A gente se formou em 2015 e, depois, a luta foi convencer ele a entrar na universidade (Luiza Barros, 25 anos, bacharelado em Serviço Social, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

Quadro 5 – Escolaridade dos pais das entrevistadas

Entrevistada	Grau de escolaridade do pai	Grau de escolaridade da mãe
Alzira Rufino	Ensino fundamental incompleto (estudante do EJA)	Ensino fundamental incompleto (estudante do EJA)
Beatriz Nascimento	Ensino fundamental incompleto (estudante do EJA)	Ensino fundamental incompleto (estudante do EJA)
Lélia Gonzalez	-----	Ensino Médio completo
Luiza Barros	Graduando em Ciências Sociais	Graduanda em Artes Visuais
Thereza Santos	Ensino fundamental incompleto	Graduanda em Pedagogia
Zélia Amador	Ensino fundamental completo	Graduada em Pedagogia

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Nesse sentido, nota-se que não se trata somente de uma influência unilateral que ocorre entre pais e filhos no processo de escolarização. Portanto, nas famílias negras abordadas nesta pesquisa, percebe-se que a ampliação do acesso à educação tem efeitos coletivos e comunitários, e não apenas individuais.

Após a breve apresentação dos caminhos trilhados pelas mulheres participantes da pesquisa na educação básica, o próximo capítulo abordará o passo dessas mulheres no ensino superior.

2 DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: CAMINHOS ATÉ A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

Graças às políticas de reparação histórica para camadas populacionais excluídas do sistema educacional, o perfil universitário brasileiro vem sendo modificado nas últimas décadas. Conforme Pinho (2021), para as mulheres negras, os efeitos das ações afirmativas no ensino superior foram especialmente significativos, uma vez que a presença dessa população nesse nível da educação passou de 19% em 2001 para 29,3% no ano de 2017.

Apesar da democratização do acesso ao ensino universitário se tratar de uma indiscutível conquista, a presença das mulheres negras no ensino superior não pode ser analisada de forma desassociada da vinculação histórica e contemporânea entre o espaço acadêmico e o projeto colonial e, assim, dos desafios impostos a essa emergente presença.

Este capítulo contará com quatro subtópicos, sendo o primeiro relacionado à breve caracterização da história do ensino superior no Brasil; o segundo, à colonialidade que se manifesta nessas instituições; o terceiro, ao processo de democratização e expansão desse nível de ensino no país e, nele, à criação da UFRB; e o quarto, às trajetórias acadêmicas de mulheres negras em instituições de ensino superior no Brasil a partir de outras pesquisas.

2.1 Breve história do acesso ao Ensino Superior no Brasil

A universidade não foi feita para a gente, então, eu digo que tem isso de ser uma universidade como uma base totalmente eurocêntrica e a gente não se identifica com ela, a gente não se sente bem em estar nela, se sente o tempo todo como um estrangeiro dentro da universidade (Luiza Barros, 25 anos, bacharelado em Serviço Social, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

A universidade assusta. A universidade é uma estrutura do imaginário social que é algo que não é para a gente da laia, então, é amedrontador: “você não vai conseguir fazer”. Parece que tem que ler demais, [que você] não é capaz de fazer isso e eu acho que isso deixa as pessoas frustradas (Thereza Santos, 26 anos, bacharelado em Serviço Social, Movimento Negro Unificado).

Os depoimentos acima são de duas mulheres entrevistadas nesta pesquisa. Os dois trechos demonstram que ainda hoje a universidade se apresenta enquanto um espaço destinado às elites ou aos grupos majoritários, tornando-se, portanto, muito distante e, em alguns casos, violenta para as camadas populares. Trata-se de uma leitura atual, mas que, sem dúvidas, possui íntima relação com a história dessas instituições no país.

A criação da primeira instituição de ensino superior no Brasil ocorre com a vinda da Família Real ao território sob o argumento de demanda de novas condições educacionais coerentes à emergente configuração da sociedade colonial (Bottoni; Sardano; Costa Filho, 2013). Anteriormente a esse período, o governo português proibiu a existência desse nível de ensino na Colônia.

No início do século XIX, começam a ser implementadas instituições com a função de formação profissional especializada não universitária. A exemplo, tem-se, em 1808, a criação da primeira Escola de Cirurgia, na Bahia (Santos, 2016). Tratava-se de formações que mantinham uma “desvinculação entre teoria e prática” e que se concentravam nas áreas da Medicina, Direito, Engenharia e Agricultura (Silva, 2015, p. 21).

As escolas superiores brasileiras, não obstante serem profissionais, cumpriam, de algum modo, herdadas do passado, as funções de educar o homem para a cultura geral e desinteressada. Assim sendo, a sua elite formava-se em escolas superiores que, embora visando à cultura profissional, davam sobretudo ênfase ao sentido liberal das antigas e nobres profissões de Direito e da Medicina. Mais do que tudo, porém, importava o fato de transmitir uma cultura predominantemente europeia. De modo que tínhamos duas alienações no ensino superior. A primeira grande alienação é que o ensino, voltado para o passado e sobre o passado, nos levava ao desdém pelo presente. A segunda alienação é que toda a cultura transmitida era cultura europeia. Recebíamos ou a cultura do passado, ou a cultura europeia. E nisto tudo o Brasil era o esquecido. A classe culta brasileira refletia mais a Europa e o passado do que o próprio Brasil: estávamos muito mais inseridos na verdadeira cultura ocidental e até na antiga - latina e grega - do que em nossa própria cultura (Teixeira, 1968, p. 24 *apud* Santos, 2016, p. 119).

Conforme Bottoni, Sardano e Costa Filho (2013), o início do desenvolvimento das instituições de ensino superior no país teve a influência de dois modelos: o francês, que influenciou as teorias, mantendo uma perspectiva funcionalista do papel da educação para a sociedade; e o alemão, que defendia a criação das instituições para a formação de intelectuais, mas a não interferência do Estado na administração e a união entre ensino e pesquisa.

Assim, ao se examinar a construção do ensino superior no Brasil, nota-se que a formação profissional era associada à manutenção das estruturas da dominação colonial, visando manter o sistema de subordinação da Colônia à Metrópole.

Conforme França (2008), essa configuração se manteve durante todo o período da Monarquia, alterando-se pela demanda da nova classe social¹⁶ e pela necessidade de profissionais qualificados para trabalhar nas instituições da administração pública e privada recém-criadas com a Proclamação da República, em 1889.

¹⁶ As classes sociais dominantes, naquele período, a exemplo dos latifundiários e colonos estrangeiros, que se beneficiavam das condições econômicas favoráveis, precisavam de escolas para seus filhos (França, 2008, p. 81).

O Brasil apenas implementou a sua primeira universidade, a Universidade do Rio de Janeiro, na década de 1920, a qual, conforme pontua Silva (2018), serviu para unir as escolas de ensino superior já existentes. De acordo com Bottoni, Sandano e Costa Filho (2013, p. 25), o país, até aquele momento, não tinha experienciado uma instituição voltada ao ensino científico.

Apesar da criação dessa universidade, nota-se que não houve alteração nas bases estruturais da formação do ensino superior no país, que permaneceram fortemente influenciadas por valores e padrões europeus. Conforme Silva (2018, p. 240), “a universidade no Brasil que surge na década de 20, além de herdar essa tradição do conhecimento acadêmico, é instituída sob uma relação de escrita/conhecimento europeu e silêncio negro/indígena”.

Nesse ensino superior, por sua vez, vai se consolidando o racismo científico brasileiro, ou seja, práticas acadêmicas e intelectuais, a partir da reelaboração das teorias raciais europeias, que consolidam narrativas que fundamentam políticas de valorização do branqueamento do país, fundamentado pelas “convicções” científicas de inferioridade negra e indígena e de superioridade branco-europeia. [...] Entender esse processo de criação e difusão mundial do racismo científico, da ideologia da superioridade racial europeia e sua reprodução pelos intelectuais e acadêmicos brasileiros do século XIX é fundamental para entendermos a colonialidade intelectual que ainda vivemos no Brasil e que fundamenta a difusão contemporânea de um conhecimento colonizado, de base eurocêntrica, dificultando a vivência de uma diversidade epistêmica na universidade brasileira (Silva, 2018, p. 236).

Além da dimensão epistêmica, a exclusão original das pessoas negras de outros grupos do Ensino Superior se deu também via restrição de acesso. A exemplo, tem-se a Reforma de Capanema, em 1940, que dividiu o sistema educacional em dois, sendo um direcionado ao ensino técnico, voltado ao mercado de trabalho, que, por sua vez, restringia a entrada em cursos a uma área de formação; e outro, nomeado como clássico, que tinha como prerrogativa a possibilidade de ingresso em qualquer curso superior. Assim, a Reforma teve como finalidade tornar mais seletivo o vestibular para o ingresso nas instituições (Medeiros Neta *et al.*, 2018).

Além de interditar a entrada de pessoas das camadas populares, a referida reforma fomentou discussões para garantir a prioridade de ingresso de pessoas da elite, o que ganhou materialidade, por exemplo, com a criação do sistema de reserva de vagas para cursos vinculados à Agricultura e Medicina Veterinária. Trata-se da Lei Federal n.º 5.465, de 1968, conhecida como Lei do Boi, que previa anualmente um percentual de 50% das vagas para candidatos agricultores ou seus filhos. Analisando a Universidade Federal do estado da Bahia, Silva (2013, p. 51) percebeu que a instituição “reservou 80% das vagas dos cursos de

agricultura e veterinária para os candidatos agricultores e ou seus filhos e teve vigência até o Governo do Presidente José Sarney, em 1985”.

No início do século XX, apesar dessas profundas desigualdades de acesso provenientes de lutas populares e das demandas do período desenvolvimentista, ocorreram importantes mudanças no contexto educacional com potencial impacto no perfil dos ingressantes no ensino superior. Tem-se, por exemplo, a equiparação, por meio da LDB de 1961, dos níveis do ensino secundário.

A partir da LDB, era possível para os concluintes do ensino médio, de qualquer curso, prestar exames vestibulares. Porém, é preciso considerar que cada escola possuía diferentes currículos e objetivos. Enquanto algumas estavam voltadas para a formação em atividades profissionais, outras eram focadas na continuação da carreira escolar. Em resumo, as desigualdades nas formações escolares privilegiavam a formação de alguns grupos, os quais, conseqüentemente, tinham mais chances de sucesso nos exames de seleção. Os vestibulares transformaram-se na grande barreira para o acesso de grupos menos privilegiados (Miranda, 2021, p. 32).

Anteriormente à LDB, foram criados órgãos responsáveis pela produção e incentivo do desenvolvimento científico, considerando a realidade territorial do país. São esses os casos da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), criada em 1948 e que defendia a liberdade na pesquisa; o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criadas em 1951, sendo a primeira direcionada ao financiamento de pesquisas por meio de auxílios e bolsas e a segunda inicialmente destinada ao fomento à formação de profissionais docentes em instituições fora do Brasil¹⁷ (Santos, 2016).

Embora relevantes, essas medidas não foram suficientes para sanar o caráter elitista e excludente do ensino superior brasileiro, que tinha relação com a precarização da educação básica pública. Em consonância com essa afirmação, Corbucci (2007) pontua que a exclusão no ensino superior no país vai além do caráter seletivo para o ingresso, iniciando-se quando parte dos estudantes não concluem os ciclos do ensino básico em razão da evasão escolar. Além disso, aqueles que permanecem, muitas vezes não possuem base de conteúdos sólidos para passar no exame, devido ao ensino médio precário.

Sob essa perspectiva, a democratização do ensino superior não se refere apenas à criação de novas instituições, requerendo também o investimento na educação básica. O

¹⁷ Objetivo que depois se modificou, passando, no ano de 1965, “a elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas à pós-graduação e a partir daí sua história se confunde com a da pós-graduação no país” (Santos, 2016, p. 127).

aumento de formados no ensino médio demarca, portanto, possíveis ingressantes no ensino superior (Heringer, 2018), elemento que deve ser considerado na atual conjuntura no país.

Considerando ainda o século XX para análise do desenvolvimento do ensino superior, o país passou por uma reforma universitária em 1968, tendo incorporados, em seu sistema, vários elementos de universidades norte-americanas,¹⁸ tais como:

a) vínculo linear entre educação e desenvolvimento econômico, entre educação e mercado de trabalho; b) estímulo às parcerias entre universidade e setor produtivo; c) instituição do vestibular unificado, do ciclo básico ou primeiro ciclo geral, dos cursos de curta duração, do regime de créditos e matrícula por disciplinas, todas estas medidas visando uma maior racionalização para as universidades; d) fim da cátedra e incorporação do sistema departamental; e) criação da carreira docente aberta e do regime de dedicação exclusiva; f) expansão do ensino superior, através da ampliação do número de vagas nas universidades públicas e da proliferação de instituições privadas, o que provocou uma massificação desse nível de ensino; g) a ideia moderna de extensão universitária; h) ênfase nas dimensões técnica e administrativa do processo de reformulação da educação superior, no sentido da despolitização da mesma (Paula, 2009, p. 77).

A Reforma de 1968 ocorreu no período de suspensão democrática do país, em um contexto de golpe militar cujas políticas sociais e públicas foram desmanteladas. Nas universidades, o controle se intensificou, resultando na proibição do Movimento Estudantil e de qualquer manifestação contrária ao governo. É também nesse período que, contraditoriamente a uma perspectiva formativa e de construção do pensamento crítico, mas coerentemente alinhada a um discurso desenvolvimentista, ocorre o fortalecimento da pós-graduação e a primeira onda de expansão do ensino superior no país (Paula, 2009; Bottoni; Sardano; Costa Filho, 2013).

A primeira onda de expansão do número de matrículas ocorreu nos anos de 1960, como resultado de grande pressão de uma classe média emergente que almejava alcançar a educação superior. Entretanto esta expansão aconteceu principalmente através do crescimento do setor privado, com incentivos por parte do estado, através de isenções fiscais, realizando uma expansão rápida para suprir a demanda crescente. Ainda assim a questão do acesso limitado à educação superior permaneceu, já que estes cursos eram pagos e muitas pessoas que tinham a expectativa de ingressar na educação superior não tinham como custear seus estudos, ou o faziam com grande dificuldade (Heringer, 2018, p. 9).

¹⁸ Na década de 1960, no contexto desenvolvimentista de supervalorização de padrões norte-americanos, destaca-se como contraponto a criação da Universidade de Brasília (UNB). O surgimento da UNB ocorre a partir de discussões de como romper com os moldes conservadores. A referida universidade foi o resultado de um projeto elaborado por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que visava propagar a cultura nacional e construir uma educação voltada à resolução dos problemas sociais, ou seja, uma maior interação com o público externo a ela (Santos, 2016). Porém, a proposta foi interrompida em razão do contexto político-social do Brasil durante o período da ditadura militar.

Na concepção de Paula (2009), o modelo de universidade norte-americano instrumentaliza a educação para atender às necessidades mercadológicas, ou seja, o setor produtivo. Tal circunstância se fortalece no neoliberalismo na década de 1990, que passa a ter como órgãos influenciadores o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio e outros órgãos que passam a determinar o processo de expansão das instituições de ensino superior.

De acordo com Paula (2009), a internacionalização proporcionou o tratamento da educação enquanto um serviço que pode ser comercializado. Nesse contexto, cresce a privatização do ensino superior em detrimento dos investimentos estatais para o ensino público. Esse crescimento não enfrenta as desigualdades históricas presentes no acesso da camada popular a esse nível educacional.

Deve-se destacar que o contexto neoliberal afeta diretamente as universidades públicas brasileiras, que sofrem com cortes orçamentários para a pesquisa científica e tecnológica, para a manutenção das estruturas e vigilância por parte do Estado e do Ministério da Educação (MEC) mediante avaliações, colocando em discussão a autonomia universitária (Paula, 2009). Apesar das políticas de desmantelamento sobre as universidades públicas, com as ações supracitadas e a liberação das privatizações, é nesse contexto que se retomam e fortalecem os debates sobre a democratização do ensino superior.

2.2 O ensino superior e os reflexos coloniais

Como mencionado acima, o desenvolvimento da estrutura do ensino superior, no Brasil, foi impactado pelos reflexos do regime colonial, que hierarquizou corpos, produzindo a exclusão dos “outros” e definindo quem poderia ou não acessar o direito à educação.

O modelo de universidade que se constitui no Brasil carrega esta ambiguidade e fortalece a lógica excludente do modelo colonial, no qual permanecem como precedentes de civilidade aqueles próprios das classes dominantes, cuja compreensão da realidade, firma-se em interesses de subordinação e controle da realidade por parte destas classes sociais (Santos; J., 2016, p. 112).

À manutenção da lógica colonial para além dos processos históricos de colonização, conforme adverte Aníbal Quijano, dá-se o nome de colonialidade.

Colonialidade é um conceito diferente de, ainda que vinculado ao Colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma

população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoura que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjectividade do mundo tão enraizado e prolongado (Quijano, 2009, p. 73).

Se Quijano (2009) propõe a análise do sistema-mundo moderno a partir da raça e, mais especificamente, da supremacia branca nortecentrada, Maria Lugones (2014) nos convoca a compreender a participação dos processos de genderização na (re)produção do sistema-mundo colonial. Segundo a autora, a transformação das diferenças de gênero em desigualdades constitui-se enquanto uma forma de controle e de estabelecimento de hierarquias, o que resulta na destinação de papéis inferiores para as mulheres.

Ainda sobre os efeitos da colonialidade, Maldonado-Torres (2007) sinaliza que, além da esfera do poder, ela exerce influência no âmbito do saber e ser.

[...] a colonialidade do poder refere-se à inter-relação entre formas modernas de exploração e dominação, e a colonialidade do conhecimento tem a ver com o papel da epistemologia e as tarefas generalidades da produção de conhecimento na reprodução de regimes do pensamento colonial, a colonialidade do ser refere-se, então, à experiência vivida de colonização e seu impacto na linguagem (Maldonado-Torres, 2007, p. 130, tradução nossa).¹⁹

Entre todas essas dimensões presentes nas instituições de ensino superior no Brasil, a colonialidade do saber talvez seja a mais evidentemente (re)produzida nos ambientes acadêmicos, conforme destaca Almeida e Figueiredo (2022, p. 22):

[...] a colonialidade do saber, da qual as Ciências Sociais foram signatárias, representa toda a produção de conhecimento em instituições universitárias ocidentalizadas que reproduzem o caráter eurocêntrico e hierarquizador que privilegia determinados tipos de conhecimento, tidos como universais, em detrimento de outros saberes possíveis, produzindo uma série de discursos e práticas coniventes com o racismo, o sexismo, o genocídio, o epistemicídio e demais processos sociais excludentes relacionados à diversidade cultural e histórica dos povos subalternizados.

A universidade precisa, então, ser descolonizada.

¹⁹ [...] la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, y la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regimenes de pensamiento coloniales, la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje (Maldonado-Torres, 2007, p. 130).

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. Descolonizar, neste contexto, significa intervir na constituição desse espaço universitário em todos os níveis: no corpo discente, no corpo docente, no formato institucional, no modo de convívio e na sua conformação epistêmica geral (cursos, disciplinas, ementas, teorias, pedagogias, etc.) (Carvalho, 2020, p. 81).

Nesse sentido, a descolonização está profundamente associada à presença de estudantes negros, indígenas, quilombolas, e todos aqueles historicamente denominados de “Outros” nas instituições de ensino. São eles que, com seus corpos, conhecimentos, culturas e reivindicações, questionam as concepções e práticas majoritárias nas diferentes esferas do ensino superior (Almeida; Figueiredo, 2022).

2.3 Universidades públicas e a democratização do acesso ao ensino superior

No Brasil, o processo de democratização do ensino superior se fortaleceu nos anos 2000, como demonstrado no quadro 6. Nesse contexto, destaca-se, anos antes, o compromisso firmado pelo país com a *Declaração Mundial sobre Educação Superior*, documento produzido na Conferência Mundial sobre Educação Superior da UNESCO, de 1998. Diante da mobilização em prol de atender os objetivos do documento (a expansão, a qualidade e a democratização) nos anos subsequentes, foram criadas medidas significativas como, por exemplo, as metas do Plano Nacional de Educação de 2001-2010, cujo foco era aumentar em, pelo menos 30%, as vagas no ensino superior (Brasil, 2014).

Quadro 6 – Medidas para democratização do ensino superior (2003-2014)

- Criação de 18 novas universidades federais;
- Criação de 173 *campi* de universidades federais em cidades do interior do país;
- Lançamento, em 2003, do Programa de Extensão Universitária (Proext);
- Criação, em 2004, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes);
- Criação, em 2004, e implantação, em 2005, do Prouni para estudantes carentes em instituições de ensino superior privadas;
- Criação, em 2006, do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que apoia universidades públicas a ofertar cursos na modalidade de educação a distância;

- Recuperação, a partir de 2003, e fortalecimento, a partir de 2006, do Programa de Educação Tutorial (PET);
- Implantação, a partir de 2007, do Reuni;
- Implantação, em 2008, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID);
- Criação, em 2008, do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) para estudantes das universidades federais;
- Redesenho, em 2010, do Fies, que facilita o acesso à educação superior para estudantes de baixa renda, em especial para estudantes das licenciaturas e de medicina;
- Criação, em 2013, do Programa de Bolsa Permanência para estudantes das universidades federais;
- Criação do Programa de Bolsa Permanência, para estudantes bolsistas do Prouni;
- Aprovação, em 2012, e implantação, a partir de 2013, da Lei das Cotas nas universidades federais, com previsão de reserva de no mínimo 50% das vagas, até 2016, para estudantes oriundos das escolas públicas de ensino médio;
- Lançamento, em 2014, do Programa Mais Cultura nas Universidades, que apoia projetos de arte e cultura propostos pelas universidades federais, com foco na inclusão social e no respeito à diversidade cultural.
- Democratização do acesso à universidade, com o uso dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nos processos seletivos; e
- Expansão do ensino médico, com a criação de novas vagas e incentivo à realização de residências.

Fonte: Brasil, 2014.

O processo de democratização da educação superior previa a criação de novas instituições, o que ocorreu, em grande parte, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), “cujo principal objetivo [foi] ampliar o acesso e a permanência na educação superior” (Brasil, 2014, p. 31). Nesse processo de expansão, foi considerado o princípio da equidade, buscando-se, assim, atender as regiões do país que anteriormente tinham maiores déficits nesta oferta.

A Fase I, que abrange o período de 2003 a 2007, teve como principal meta interiorizar o ensino superior público federal. Por sua vez, o período entre 2008 a 2012, no qual foi implantada a Fase II, foi marcado pela execução do Reuni. Finalmente, em sua terceira Fase, a expansão da educação superior caracteriza-se pela continuidade das propostas anteriores e a sua complementação com iniciativas específicas de desenvolvimento regional. (Brasil, 2014, p. 35)

Quadro 7- Panorama de expansão universitária entre os anos de 2002 a 2014

	2002	2014
Universidades Federais	45	63
Campi	148	321
Cursos de Graduação Presencial	2.047	4.867
Cursos de Graduação Presencial	2.047	4.867
Vagas Graduação Presencial	113.263	245.983
Matrículas Graduação Presencial	500.459	932.263
Matrículas Educação a Distância	11.964	83.605
Matrículas Pós-Graduação	48.925	203.717

Fonte: INEP, 2013 *apud* Brasil, 2014.

Como resultado, entre os anos de 2003 e 2014 foram criadas 18 Universidades Federais e 173 *campi* universitários, conforme demonstrado no quadro 7. Por meio do processo de expansão, as regiões mais atendidas foram a Norte e a Nordeste, com crescimento do atendimento em 133% e 200%, respectivamente, conforme os dados do quadro 8.

Quadro 8 – Expansão da Educação Superior nas Universidades Federais – por região

REGIÃO	IFES			CAMPI		
	2002	2014	% de crescimento	2002	2014	% de crescimento
Norte	8	10	25%	24	54	133%
Nordeste	12	18	50%	30	90	200%
Sul	6	11	83%	29	63	117%
Sudeste	15	19	27%	46	81	76%
Centro-Oeste	4	5	25%	19	31	63%

Fonte: INEP, 2013 *apud* Brasil, 2014.

O REUNI representou o início de uma mudança da geopolítica do conhecimento, considerando, na criação das novas instituições, as regiões antes excluídas da divisão socioeconômica e educacional do país (Almeida; Figueiredo, 2022). Silva e Silva (2019) e Brasil (2014) pontuam que mais do que isso, o Programa possibilitou que os jovens ingressassem no ensino superior em seu próprio território, tornando o acesso das camadas populares, com maiores restrições de mobilidade para outras cidades e estados, mais viável.

Por conta da formação sócio-histórica do país e das desigualdades educacionais anteriormente descritas, a democratização do ensino superior está vinculada também à elaboração e ao desenvolvimento de políticas de ações afirmativas.

No Brasil, os debates sobre as ações afirmativas de recorte étnico-racial no campo da educação ganham destaque no início do século XXI, a partir da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e formas Correlatas de Intolerância, que aconteceu em Durban, na África do Sul. Nesse encontro, os movimentos sociais denunciavam como as desigualdades sociais, que no Brasil têm um perfil específico (negro) impossibilitaram a participação plena dos indivíduos nos setores da sociedade.

Conforme Guimarães (2002), os problemas que afligem os negros não são resultado somente do passado escravocata, no qual eram privados do acesso aos bens produzidos, mas também de uma série de mecanismos contemporâneos que sustentam a permanência das desigualdades.

[...] as estatísticas demonstram que não apenas o ponto de partida dos negros é desvantajoso (a herança do passado), mas que, em cada estágio da competição social, na educação e no mercado de trabalho, somam-se novas discriminações que aumentam tal desvantagem. Ou seja, as estatísticas demonstram que a desvantagem dos negros não é apenas decorrente do passado, mas é ampliada no tempo presente, através de discriminações (Guimarães, 2002, p. 74).

Sob a perspectiva da promoção da equidade e da reparação histórica, como resultado das pressões realizadas pelos movimentos sociais, especificamente pelo movimento negro, tem-se a criação da Lei n.º 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas. Conforme Santos (J., 2016, p. 193),

[...] a reserva de vagas estabelecida pela Lei 12.711/2012, uniformiza as modalidades de acesso e as políticas de ações afirmativas com base em critérios étnicos e raciais do país, englobando as políticas de ações afirmativas pensadas e implantadas por cada instituição pública de ensino superior. Esta política proporcionou ao estudante da escola pública, das camadas menos favorecidas e aos autodeclarados negros, indígenas e quilombolas, as oportunidades para disputa e acesso no ensino superior. Esta política que inclui as reservas sociais e raciais aumenta a diversidade racial das instituições universitárias e, conseqüentemente, traz a tona uma série de novas práticas e estratégias para permanecer na instituição.

Conforme dados apresentados por Oliveira, Viana e Lima (2019), nota-se que, após o sistema de reservas de vagas, o ingresso de pretos, pardos e indígenas nas universidades federais e estaduais aumentou significativamente. No ano de 2009, eram, respectivamente, 2.745, 5.056 e 88 estudantes. Em 2016, por sua vez, eles totalizavam, respectivamente, 22.868, 61.816 e 2.033 pessoas.

Além de medidas de combate às desigualdades raciais, também no início dos anos 2000, o Estado brasileiro compromete-se ao combate às desigualdades de gênero, criando, para isso, órgãos e planos, tais como a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres e o I e II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Nos documentos citados, os objetivos consideravam o gênero e a diversidade étnico-racial para implantação de ações, como o item do II do segundo Plano, “Promover a ampliação do acesso ao ensino profissional e tecnológico e ao ensino superior, com equidade de gênero, raça/etnia” (Rosemberg; Madsen, 2011, p. 398).

A partir das informações apresentadas, observa-se que, de fato, a busca pela democratização no ensino superior no Brasil vinculada a busca pela reparação histórica de determinados segmentos populacionais causou uma mudança significativa no perfil universitário do país. Nesse contexto, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia foi consolidada.

2.3.1 A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia no contexto de expansão e democratização da educação superior

A palavra Recôncavo significa terra ao redor de qualquer baía. No Brasil ela terminou se vinculando mais fortemente à região que circunda a Baía de Todos os Santos (Fraga, 2010, p. 6).

Figura 1 – Localização do Recôncavo da Bahia



Fonte: UFRB, 2023.

O Recôncavo da Bahia é um território de identidade²⁰ composto por 20 municípios.²¹ Trata-se de uma região marcada por processos de resistência contra a colonização e a escravização que se refletem em importantes eventos históricos, como a Independência da

²⁰ Segundo a Secretaria de Planejamento da Bahia, os Territórios de Identidade da Bahia foram reconhecidos como divisão territorial oficial de planejamento das políticas públicas do Estado da Bahia, em 2010. O conceito de Território de Identidade advém do processo iniciado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, com toda a discussão para composição dos territórios rurais em 2003. O “território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial”. Os Territórios de Identidade buscam se consolidar enquanto objeto de planejamento e implantação de políticas públicas, reconhecendo a necessidade de descentralização e do envolvimento dos agentes locais como essenciais para o desenvolvimento (Observatório do Trabalho, 2010, p. 1).

²¹ Cabaceiras do Paraguaçu, Cachoeira, Castro Alves, Conceição do Almeida, Cruz das Almas, Dom Macedo Costa, Governador Mangabeira, Maragogipe, Muniz Ferreira, Muritiba, Nazaré, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, São Felipe, São Félix, São Francisco do Conde, São Sebastião do Passé, Sapeaçu, Saubara e Varzedo (Governo do Estado da Bahia, 2023).

Bahia, cujo desfecho se deu em 2 de julho de 1823.²² Conforme Fraga (*apud* Colen, 2019, p. 52), no século XIX a região era formada majoritariamente por “negros e mestiços, descendentes de africanos”, sendo 70% da população no total. Por essa forte presença, o Recôncavo é reconhecido enquanto um território negro.

[...] as memórias da África marcariam para sempre a musicalidade, os sentimentos, a forma de vestir, alimentar-se, divertir-se, de criar os filhos, de celebrar a vida e lidar com a morte. Nas cidades do Recôncavo, mulheres negras dominavam o comércio ambulante levando para as ruas tabuleiros com acarajé, abará, caruru e outras iguarias. Os saberes africanos também foram incorporados na cura de doenças físicas e mentais. Quando a medicina falhava era no Recôncavo que a população baiana buscava os mais famosos curandeiros africanos (Fraga, 2010, p. 9).

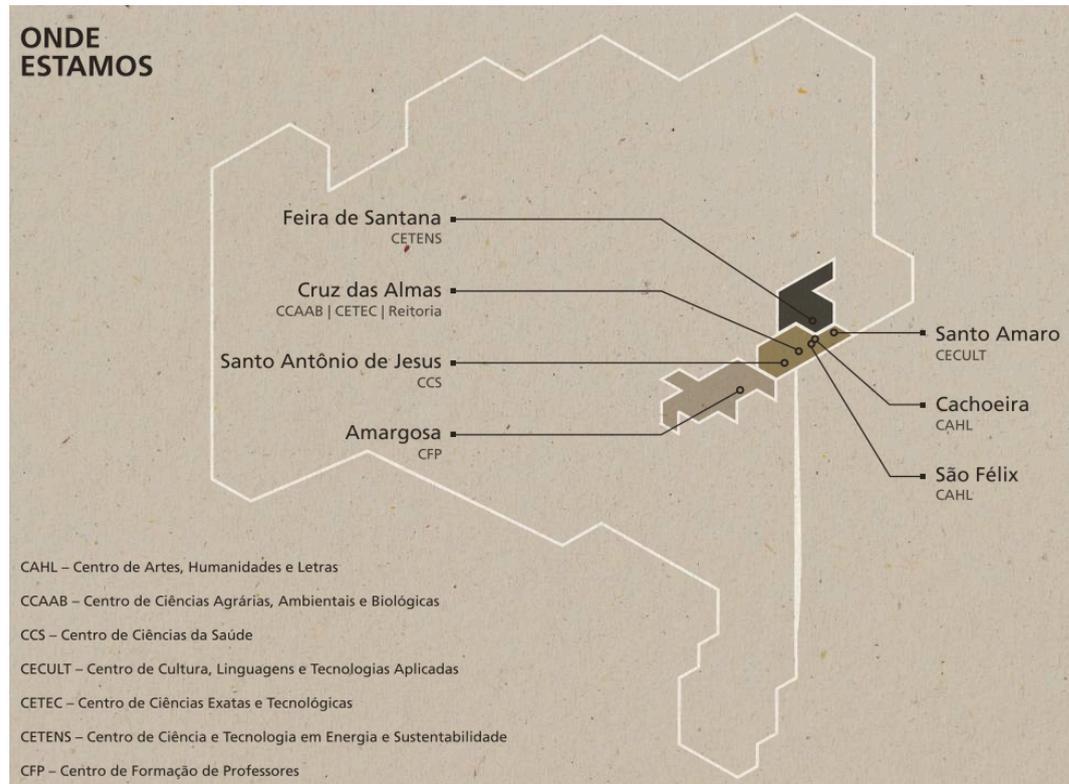
As bases para formação da educação superior no Recôncavo da Bahia se iniciam no século XIX, com cursos vinculados à agricultura, como Engenharia Agrônômica, no município baiano de São Francisco do Conde. Esses cursos foram inicialmente mantidos pelo Imperial Instituto Baiano de Agricultura, passando, posteriormente, em 1919, a ser administrado pelo Estado, quando passam a formar a Escola Superior de Agronomia e Medicina Veterinária. Em 1930, essa instituição foi transferida para Salvador, retornando mais tarde, em 1967, para o Recôncavo, na cidade de Cruz das Almas.

Nesse território, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) foi criada por meio da Lei n.º 11.151, de 29 de julho de 2005. Para atender à população da região, e sob a perspectiva da expansão e da interiorização, a instituição se organizou no formato *multicampi*, estando presente em sete municípios²³ do Estado da Bahia, conforme figura a seguir.

²² O povo baiano se levantou em armas contra o colonizador e travou batalhas para expulsar definitivamente as tropas da Coroa e consolidar a independência do Brasil. As lutas contra as forças coloniais duraram quase um ano e só terminaram em 2 de julho de 1823, quando os portugueses foram expulsos da Bahia e a independência do Brasil se consolidou em definitivo (Agência Senado, 2023, p.1).

²³ CCAAB – Centro de Ciências Ambientais Agrárias e Biológicas e CETEC – Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas localizados no município de Cruz das Almas; CAHL – Centro de Artes, Humanidades e Letras em Cachoeira e São Félix; CCS – Centro de Ciências da Saúde em Santo Antônio de Jesus; CFP – Centro de Formação de Professores em Amargosa; CECULT – Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas em Santo Amaro; CETENS – Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade em Feira de Santana.

Figura 2 – Centros da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

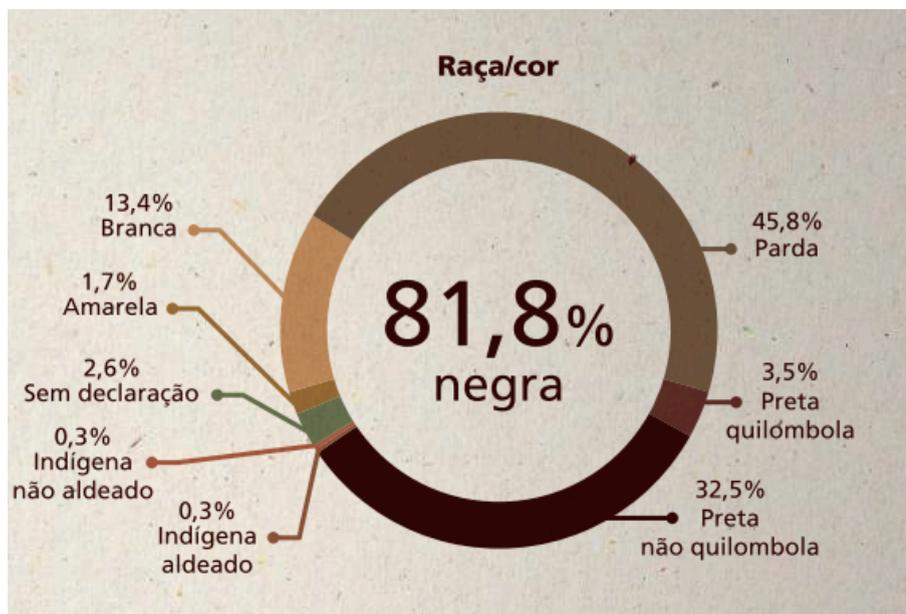


Fonte: UFRB, 2022.

A proposta de criação da UFRB é vinculada à aplicação de Políticas de Ações Afirmativas, dentre elas a adesão à política de cotas. Influenciada pela política institucional da UFBA, Resolução n.º 01/2004, a instituição contou em seus processos seletivos com a reserva de 45% de suas vagas para formandos do ensino médio público que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas (Silva, 2013).

Após quase duas décadas do início das suas atividades, a UFRB possui hoje um corpo discente majoritariamente negro. Entre 2018 e 2019, 81,8% dos estudantes dessa universidade se autodeclararam negros.

Figura 3 – Perfil dos estudantes da UFRB



Fonte: UFRB, 2022.

Além disso, a comunidade estudantil é majoritariamente feminina (57,6% do total de alunos), baiana (92,3% dos estudantes são nascidos no Estado) e egressa de escolas públicas (73,2% do total de estudantes) (UFRB, 2022).

A presença majoritária de estudantes baianos na instituição sinaliza a existência de demanda pelo ensino superior na região. Tal percepção é reiterada por Zélia Amador, para quem, em razão da localidade, a UFRB representou a possibilidade de ingressar na educação de ensino superior.

Eu conheci a UFRB desde que ela foi fundada no Recôncavo em Cruz das Almas. Foi uma oportunidade para nós, jovens pretos e pretas do Recôncavo, de ingressar na universidade, por ser mais próximo da gente mesmo e tipo foi um leque de novas oportunidades para o futuro (Zélia Amador, 30 anos, licenciatura em História, Movimento Negro Unificado).

Conforme Almeida e Figueiredo (2022, p. 19), a política de interiorização e as ações afirmativas “possibilitaram a regiões e sujeitos/as historicamente marginalizados/as na geopolítica do conhecimento ingressarem nesses espaços de produção intelectual”. A localização da universidade próxima aos seus locais de moradia foi também um fator importante para o ingresso de Lélia Gonzalez e Beatriz Nascimento no ensino superior.

Minha avó trabalhava na Leite Alves, que era o armazém de fumo que hoje é a UFRB. Ela trabalhava naquele galpão ali [...] eu fui para inauguração quando Lula teve aqui, então, minha mãe já disse: “você vai estudar aqui, porque a universidade chegou e eu nunca tive a oportunidade. Então, a gente vai começar a fazer o processo para a gente entrar na universidade”. Eu lembro que eu estava no Monte quando inaugurou a universidade. Foi muita gente e todo mundo chorou, porque era o sonho, a universidade aqui, muita gente não conseguiu (Lélia Gonzalez, 31 anos, licenciatura em História, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

A UFRB eu conhecia de nome, mas era um lugar distante, que eu nunca ia fazer parte desse lugar, eu não ouvia falar entre as pessoas, porque aqui da minha comunidade a primeira pessoa a estudar da UFRB foi uma vizinha que começou, mas desistiu, depois meu primo, que fez História na UFRB, mas ainda era um lugar muito distante que para mim, que eu não iria frequentar. Somente depois, quando já estava estudando no CAHL, é que vim conhecer outros campi, como Cruz das Almas, Amargosa e Santo Antônio de Jesus. Mas, para mim, era um lugar que não iria frequentar, porque não existia esse histórico nem na minha família, nem na minha comunidade de pessoas irem à universidade. Então, a UFRB era um lugar distante que parecia que não ia chegar na gente, que seria para os filhos de pessoas que estiveram estudando o tempo inteiro, das professoras como era de costume acontecer e tipo as pessoas da geração anterior a minha são poucas da comunidade que tem o ensino médio, são raras, a faculdade pior ainda. A faculdade é uma geração mais nova do que eu, que foi para a UFRB, daqui da minha comunidade acho que sou a pessoa mais velha que estuda na UFRB. Hoje tem uma quantidade grande de pessoas que estudam na UFRB e que estão querendo estudar lá, mas são as pessoas mais jovens que conseguem vislumbrar que esse mundo também é para gente, porque outras pessoas já foram, mas na minha época eu cheguei no ensino médio com muita dificuldade, já foi uma grande vitória, e não um caminho continuar estudar na UFRB (Beatriz Nascimento, 36 anos, bacharelado em Ciências Sociais, Núcleo Akofena).

Sob essa perspectiva, percebe-se que a UFRB vem atendendo o propósito de democratizar o ensino superior no território do Recôncavo, que é em parte formado por pessoas negras, isso aliado a ações afirmativas.

Na análise de como a universidade vem se construindo com os corpos negros, Colen (2019, p. 136-137) concluiu que:

Acreditamos que a nomeação da UFRB como uma universidade negra possibilita não apenas construir um olhar diferente dos/as docentes, discentes e profissionais sobre as relações raciais dentro e fora da universidade, estabelecendo as ações afirmativas como um ponto de referência, mas também interpela a própria universidade e as lógicas de conhecimento hegemonicamente construídas, já que produzem reflexões importantes sobre a compreensão dos currículos, do processo de transmissão de conteúdos, bem como da existência de novas perspectivas para os sujeitos negros ali presentes.

Apesar da UFRB ser uma universidade projetada visando atender a realidade da população local (majoritariamente negra), como informado anteriormente, sua criação contou como bases e elementos institucionais que reproduzem aspectos necessários à manutenção da

colonialidade. Conforme a entrevistada Luiza Barros, o caminho de descolonização da universidade tem ainda etapas a serem alcançadas.

A universidade precisa ser destruída e reconstruída. A universidade foi criada com bases epistemológicas totalmente brancas. A UFRB, especificamente, utilizou os currículos da UFBA como base, a Escola Agrícola que era uma escola totalmente formada pela galera do Agro, aí importou os currículos da UFBA. A Escola Agrária era formada pelos filhos dos fazendeiros, as cotas para brancos já tinham. Então, tinha uma base muito colonial que deveria ser desde o princípio descartada e o sistema todo construído de uma forma diferente, mas não foi. A universidade que a gente entende é uma universidade eurocêntrica, então, eu acredito que tudo tem que mudar. A universidade precisa de mais pessoas negras e eu nem falo só da UFRB, falo das universidades brasileiras. A universidade precisa de mais diversidade, precisa superar o etarismo. Enfim, precisa transformar os currículos, até porque a gente tem currículos muito brancos, aí a gente aprende uma história que não é a nossa, que não nos representa, a gente precisa de um professorado mais negro, mais indígena, que refletia o perfil do brasileiro. A universidade tem que mudar toda (Luiza Barros, 25 anos, bacharelado em Serviço Social, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

Há importantes caminhos traçados pela universidade nessa direção. A UFRB foi, por exemplo, uma das instituições pioneiras na criação de uma Pró-Reitoria que aproximava as políticas de ações afirmativas e de assistência estudantil, a PROPAAE – Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (Colen, 2019).

2.4 “Eu sou fruto dela, das políticas de ações afirmativas, entrei na universidade por cotas”: a trajetória de mulheres negras na educação superior

Quando as pessoas negras, nós mulheres negras, entramos na universidade, somos resultados de uma vontade coletiva que veio antes de nós, que não acessou não porque não era inteligente, mas porque não tiveram oportunidades, e o meu medo hoje é que essa universidade se torne a universidade de antes, de negar a oportunidade de todas as pessoas acessarem o que é de direito. Então, nesse sentido, a UFRB surge. Eu fiquei muito feliz, porque eu já participava do cursinho pré-vestibular; a gente sabia que queria aquilo ali, então, foi um sonho (Lélia Gonzalez, 31 anos, licenciatura em História, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

A presença de mulheres negras nos diferentes níveis de ensino é decorrente de lutas travadas pelos que vieram antes, como mencionado por Lélia Gonzalez. Ou seja, conforme Jurema Werneck (2010, p. 8), “nossos passos vêm de longe”.

Verificando as categorias sexo e raça, temos que em 2000 as mulheres brancas representavam 44,2% da população que frequentava um curso de graduação. Em números brutos, isso significa 1.265.076 mulheres brancas. As mulheres negras, agregando pretas e pardas, representavam 11,3% da população de estudantes de graduação, o que significa 324.951 mulheres negras no ensino superior brasileiro.

Em 2010, ano de divulgação do último censo, esses números saltam para 2.187.400 mulheres brancas, representando 35,3% da população universitária; e 1.283.236 mulheres negras, o que significa 20,7% das(os) estudantes de graduação. As mulheres negras estudantes de graduação no Censo de 2000 representavam 0,86% do universo de mulheres negras do país, ou seja, menos de 1% dessas brasileiras alcançaram essa modalidade de ensino. Em 2010, 2,64% das mulheres negras estavam cursando a graduação. Entre as mulheres brancas, esse número em 2000 era de 2,66% e, em 2010, de 4,63% do total das mulheres brancas brasileiras (Ladeira, 2019, p. 81).

Apesar de ocuparem o ambiente acadêmico em maior número se comparado a um passado recente, além de menor representação no ambiente acadêmico comparativamente a outros grupos, conforme explicita Bittencourt *et al.* (2019, p. 22), ainda hoje as trajetórias de mulheres negras na universidade são perpassadas por

professores/as que negam a existência do racismo no Brasil e que subestimam movimentos sociais; projetos pedagógicos que não abarcam de maneira crítica questões de raça, classe e gênero; o desafio socioeconômico de permanência no espaço universitário; e ainda, o racismo institucional e exclusão por parte dos colegas.

Munoz, Oliveira e Santos (2018) notam que, na universidade, as discriminações contra mulheres negras ocorrem tanto por parte do corpo docente e técnico, quanto por seus pares. Trata-se de episódios de falas negativas sobre sua aparência, do fato de elas serem impedidas de entrar nos espaços da universidade, da negativa para participação em projetos de pesquisa e extensão *etc.* Essas e outras vivências de natureza similar impactam profundamente a permanência das mulheres negras no ensino superior.

Conforme Collins (2020), dentro do espaço universitário, as mulheres negras ocupam o status de *outsider within*.²⁴ Trata-se de uma posição de marginalidade, mas que também apresenta o potencial de aflorar a criatividade para a construção de novos conhecimentos e estruturas: “as epistemologias alternativas [que] desafiam todos os conhecimentos legitimados e introduzem questionamentos acerca da validade dos construtos que foram considerados verdades quando confrontados com formas alternativas de validação da verdade” (Collins, 2020, p. 167).

Assim, ao ocuparem esses espaços, as mulheres passam também a atuar na criação de grupos de estudos, na realização de projetos de pesquisa e extensão sobre gênero e raça, o que resulta, por exemplo, na expansão dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e da própria Associação de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) (Figueiredo, 2019). Ao se coletivizarem, muitas vezes sob a perspectiva da sobrevivência, elas fomentam importantes

²⁴ Tradução livre: “estrangeiras de dentro”.

transformações no ambiente acadêmico. Sob esse ponto de vista, no próximo capítulo, abordaremos as relações estabelecidas entre as mulheres da pesquisa e os movimentos sociais.

3 MOVIMENTOS SOCIAIS E ENSINO SUPERIOR

O presente capítulo objetiva apresentar os movimentos sociais que as interlocutoras desta pesquisa integraram durante o período em que estavam matriculadas em cursos de graduação na UFRB. Para tanto, buscaremos, antes, localizar a nossa compreensão sobre movimentos sociais e sobre o seu potencial educativo.

3.1 Conceituando movimentos sociais

Conforme Goss e Prudencio (2004), não há uma definição única sobre o que seriam os movimentos sociais. Contudo, até o início do século XX, sob a tradição marxista, apenas eram reconhecidos como tais os coletivos de trabalhadores que tinham vinculação com sindicatos. Há, entretanto, questionamentos quanto essa conceituação clássica, qual seja: a percepção de que a ação coletiva seja reduzida à consequência da “crise econômica e desintegração social”, e, assim, “como expressão de interesses partilhados dentro de uma situação estrutural comum [a classe]” (Melucci, 1989, p. 50-51).

Em contraponto a essa compreensão, surge, a partir dos anos 1980, a conceituação de “novos movimentos sociais”, que incorporou às análises das lutas sociais outros elementos, como gênero, raça, orientação sexual e território.

O paradigma dos Novos Movimentos Sociais parte das explicações mais conjunturais, localizadas em âmbito político ou dos microprocessos da vida cotidiana, fazendo recortes na realidade para observar a política dos novos atores sociais. As categorias básicas desse paradigma são: cultura, identidade, autonomia, subjetividade, atores sociais, cotidiano, representações, interação política etc. Os conceitos e noções analíticas criadas são: identidade coletiva, representações coletivas, micropolítica do poder, política de grupos sociais, solidariedade, redes sociais, impactos das interações políticas etc (Gohn, 1997, p. 15).

Sob essa perspectiva e em diálogo com Alonso (2009, p. 64), os novos movimentos sociais podem ser definidos como:

formas particularistas de resistência, reativas aos rumos do desenvolvimento socioeconômico e em busca da reapropriação de tempo, espaço e relações cotidianas. Contestações “pós-materialistas”, com motivações de ordem simbólica e voltadas para a construção ou o reconhecimento de identidades coletivas.

Compreensão que é reiterada por Melucci (1989, p. 59):

Eles não lutam meramente por bens materiais ou para aumentar sua participação no sistema. Eles lutam por projetos simbólicos e culturais, por um significado e uma orientação diferentes da ação social. Eles tentam mudar as vidas das pessoas, acreditam que a gente pode mudar nossa vida cotidiana quando lutamos por mudanças mais gerais na sociedade

Coerentemente a esse contexto, no Brasil, os movimentos que pautavam a luta contra as desigualdades de raça e gênero ganharam força no campo de disputa político entre os anos de 1970 e 1980 e, embora coletivos com tais agendas já existiam anteriormente, eles se fortalecem nacionalmente nesse contexto. A exemplo, o Movimento Negro, que vinha denunciando a discriminação racial e as injustiças contra as pessoas negras, desde os anos de 1930, mas é 1978 que ele se organiza enquanto uma frente única em nível nacional: o Movimento Negro Unificado.

Outro movimento que nos interessa é o feminista, destaque nesse período tanto na articulação em nível nacional quanto internacional, conquistando, por exemplo, “a criação, no ano de 1985, do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, por meio da Lei n.º 7.353, com caráter deliberativo e composição paritária” (Carneiro, 2015, p. 28). Ressalta-se que as mulheres negras tiveram participação ativa no Movimento Negro e Feminista, tema a ser tratado posteriormente nesta pesquisa.

Salienta-se que anterior a conceituação do que seriam novos movimentos sociais, os coletivos negros, feministas, LGBTQI+ e outros já existiam e resistiam as formas de opressão as quais eram submetidos socialmente. Portanto, não são “novos”, fazem parte dos primórdios das movimentações coletivas.

Sob este cenário, no presente trabalho, alinhamo-nos à definição de Maria da Glória Gohn para “movimentos sociais”, qual seja:

[...] ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas (cf. Gohn, 2008). Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas (Gohn, 2011, p. 335).

Ademais, é cara à discussão realizada nesta dissertação, a compreensão, alinhada ao pensamento de Alberto Melucci, de que esses atores políticos propiciam a criação de uma identidade coletiva que, por sua vez, é construída a partir de negociações entre os indivíduos do grupo que, por isso, está em constante atualização (Melucci, 2010).

Los actores colectivos “producen” entonces la acción colectiva porque son capaces de definirse a sí mismo y al campo de su acción (relaciones con otros actores, disponibilidad de recursos, oportunidades y limitaciones). La definición que construye el actor no es lineal sino que es producida por interacción y negociaciones, y algunas veces por diferentes orientaciones opuestas. Los individuos crean un “nosotros” colectivo (más o menos estable e integrado de acuerdo con el tipo de acción), compartiendo y laboriosamente ajustando por lo menos tres clases de orientaciones (Melucci, 2010, p. 47).

Além disso, interessa sublinhar aqui que os movimentos sociais são atores políticos que, agindo “[...] em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social” (Gohn, 2011, p. 336). Compreender essa forma de atuação possibilita que as ações desenvolvidas pelos sujeitos participantes não sejam visualizadas enquanto pontuais e individuais, mas como parte de um conjunto maior, o qual possui características de demandas coletivas (Goss; Prudencio, 2004).

3.2 “A gente entra em um movimento para pensar no coletivo”: movimentos sociais enquanto espaços educativos

A presente pesquisa parte da compreensão de que os movimentos sociais carregam em si um enorme potencial educativo. Segundo Gohn (2011, p. 333), os processos formativos desses coletivos “são fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes” constituídos pelo seu caráter político-social. Conforme Almeida (2009, p. 149), entende-se que a dimensão educativa dos movimentos sociais “tem um duplo aspecto, pois se refere tanto à educação daqueles que compõem sua base, sua militância e suas diferentes instâncias orgânicas quanto à dos diferentes atores sociais que se relacionam com o movimento e a sociedade como um todo”.

Sob essa percepção, Gomes (2011) aponta que, no combate ao racismo e às desigualdades sociais, o Movimento Negro educa os indivíduos, a própria sociedade e as suas instituições.

Nesse sentido, é possível afirmar que este movimento social apresenta historicamente um projeto educativo, construído à luz de uma realidade de luta. Esse se choca, muitas vezes, com a racionalidade hegemônica que impera na teoria social e pedagógica, visto que apresenta outro tipo de saber, construído numa história em que a diversidade étnico-racial sempre esteve presente, em que a alteridade sempre esteve pautada, não só no reconhecimento do Outro, mas na luta política de ser reconhecido como um Outro que tem direito de viver a sua diferença e ver sua cultura e sua identidade respeitadas tanto no cotidiano das escolas e dos seus currículos quanto na política educacional. Esses “saberes em movimento” indagam a Pedagogia e a teoria educacional acerca da forma como esta se relaciona com os saberes construídos pelos movimentos sociais. Os espaços políticos dos movimentos

sociais são, portanto, produtores de uma epistemologia tão legítima quanto a que é considerada hegemônica pela educação e pela teoria social (Gomes, 2011, p. 137).

Reiterando essa percepção, Arroyo (2003, p. 36) aponta que:

Os movimentos sociais nos puxam para radicalizar o pensar e fazer educativos na medida em que nos mostram sujeitos inseridos em processos de luta pelas condições elementaríssimas, por isso radicais, de viver como humanos. Nos propõem como tarefa captar as dramáticas questões que são vividas e postas nessas situações limite e revelá-las, explicitá-las. E ainda captar como os sujeitos se formam, entrando eles mesmos como totalidades nos movimentos.

Neste trabalho, interessa-nos discutir a atuação das mulheres negras nos movimentos sociais, buscando compreender as razões da sua vinculação aos coletivos, os efeitos produzidos por essa participação e os questionamentos que elas apresentam aos próprios movimentos. Quanto a esse último aspecto, consideramos que a atuação das mulheres negras nos movimentos sociais tem o potencial de produzir mudanças significativas nos coletivos que elas compõem.

No Brasil, desde a década de 1970, por exemplo, as mulheres integrantes do movimento negro denunciaram os limites das análises das condições de vida dessa população unicamente a partir da realidade dos homens negros e, portanto, sob a invisibilização das especificidades produzidas pela diferença de gênero. Ao visibilizar as interseccionalidade das opressões que incidiam em seus corpos, elas nos levaram a compreender que os movimentos, ainda que de forma não intencional, reproduziam as formas de subalternização, uma vez que, sob o olhar universalista/excludente, colocavam as mulheres negras em posição de não ser, já que suas vivências não eram consideradas em nenhum grupo (Rodrigues; Prado, 2010).

Conforme Rodrigues e Prado (2010) e Figueiredo (2018), em contrapartida a essa situação, as mulheres negras criaram organizações de diversos segmentos, gerando fóruns de discussões, como o I Encontro Nacional de Mulheres Negras, em Valença, em 1988, e a Marcha das Mulheres Negras – Contra o racismo, violência e pelo bem viver, em 2015. A autodeterminação desses sujeitos enquanto pessoas políticas traz novas pautas para o campo dos movimentos sociais, como a liberdade sexual, o sexismo, o racismo e a maternidade.

Movimentos sociais como o de mulheres negras, quilombolas e indígenas desestabilizam as relações de colonialidade, construindo contranarrativas que trazem novas perspectivas e paradigmas, e, além da denúncia, procura, protagonizar ação política contra a expropriação de riquezas e a brutalidade que sustentam a sociedade e o regime político no qual vivemos (Bento, 2022, p. 40).

Dessa maneira, os movimentos sociais no Brasil atuaram e atuam para denunciar situações de opressão, mas também para anunciar novos caminhos, podendo, assim, provocar mudanças nas instituições. A formulação das políticas de ações afirmativas no ensino superior possibilitou o ingresso da população negra no espaço universitário e, com isso, produziu novos debates sobre a forma de ensino e a produção do conhecimento, apresentando-se como exemplo de transformação de caráter emancipatório fomentada pelas lutas sociais.

3.3 “Quando a gente está em um movimento temos um propósito”: movimentos sociais e universidade

Eu ouvia sempre muitas histórias que falavam sobre o pessoal do Akofena, tipo era o movimento negro da universidade, me interessei também por isso, tive vontade de estar junto com movimento negro. Tinha aquelas críticas que o pessoal não gostava de branco, tipo eu quero ir junto com esse povo aí para ver o que é, mas que, na verdade, não tinha nada disso, não é nem não gostar de branco, foi porque a gente precisa também pensar na gente como sujeito tão importante quanto os brancos. E aí nessa hora parece que a gente tá querendo ofuscar os brancos, mas não é nada disso (Beatriz Nascimento, 36 anos, bacharelado em Ciências Sociais, Núcleo Akofena).

Eu sempre participei do Grêmio Estudantil da escola. Então, essa coisa de Coletivo, de movimento, veio desde minha trajetória escolar. Eu acho que a universidade só contribuiu para que fosse mais a frente [...] Quando eu cheguei na UFRB, tinha essa faixa “Sejam bem-vindos negros e negras a UFRB. Saudações do Akofena” (Lélia Gonzalez, 31 anos, licenciatura em História, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

Eu não participava de nenhum coletivo. Era um embate muito solitário né, na escola, na igreja, na época da adolescência. Ingressei em movimentos sociais somente na universidade (Luiza Barros, 25 anos, bacharelado em Serviço Social, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

Quando entrei, meu interesse maior era para que eu estivesse dentro de uma organização que tivesse um papel importante no combate a discriminação racial, mas que também tivesse uma contribuição na minha maturação do que representa o racismo e da raça. Eu acho que fazer parte de um grupo e fazer parte de uma solução para o problema, que por mais utópico que seja, a gente tem que tentar romper com as práticas de racismo (Thereza Santos, 26 anos, bacharelado em Serviço Social, Movimento Negro Unificado).

Antes de eu entrar no MNU [Movimento Negro Unificado], eu já participava de algumas formações dentro da universidade: o Sankofa do CFP [Centro de Formação de Professores/UFRB] e o Akofena, que foram fundamentais para minha formação dentro da universidade. Essas formações eram em grupos mais abertos e pequenos, eram nos espaços abertos da universidade. Então, quando eu me filiei ao MNU, não estava tão leiga, porque eu já participava dessas formações e meio que volta tudo que a gente aprendeu (Zélia Amador, 30 anos, licenciatura em História, Movimento Negro Unificado).

Conforme mencionado na seção anterior, a ampliação do acesso de estudantes negros e negras na educação de ensino superior é uma conquista dos movimentos sociais. Entretanto, após a entrada desses sujeitos na universidade, outros problemas necessitam ser enfrentados com vistas a assegurar a sua permanência. Trata-se, obviamente, de se assegurar as condições materiais de subsistência desses sujeitos e do enfrentamento dos discursos dominantes e eurocentrados, cujo efeito é o de subalternização dessas identidades.

Os coletivos abordados nesta pesquisa possuem como pauta principal de atuação a luta antirracista, buscando intervir material e simbolicamente para o acesso e a permanência dos estudantes no ensino superior. Trata-se de agrupamentos que se reconhecem como parte do Movimento Negro que, nos termos de Gomes (2017) é qualquer ação/coletivo que assume como pauta a luta contra o racismo.

[Movimento Negro são] as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento com as barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros, a ancestralidade africana e o continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana. Portanto, não basta apenas valorizar a presença e a participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que um coletivo seja considerado como movimento negro. É preciso que nas ações desse coletivo se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo. Postura essa, que não nega os possíveis enfrentamentos no contexto de uma sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista (Gomes, 2017, p. 23-24).

Analisando o crescimento do ingresso dos corpos de pessoas negras na educação superior nas últimas décadas, Ratts (2009) aborda uma nova forma de organização social do Movimento Negro, chamando de Movimento Negro de Base Acadêmica: “uma estratégia para que pessoas negras pudessem permanecer e desenvolver suas carreiras em um espaço extremamente hostil e elitizado” (Santos, 2016, p. 53).

O Movimento Negro de Base Acadêmica começa a ter expansão a partir de 1970, com a criação de coletivos e grupos de estudos sobre as relações étnico-raciais nas universidades, sendo alguns deles o Grupo de Trabalho André Rebouças (GTAR), na Universidade Federal Fluminense, implantado por Beatriz Nascimento, e os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) formado por discentes, docentes e demais trabalhadores das universidades.

Oliveira *et al.* (2022) destacam que as criações dessas coletividades dentro da universidade são provenientes dos incômodos e violências vivenciadas pelos sujeitos. Sob essa perspectiva, pensar nas coletividades negras que se formam nos ambientes universitários é refletir sobre o ato de aquilombar-se, constituindo-se, portanto, em consonância a Beatriz Nascimento (2006), como estratégia de resistência e de esperança negra para formação de uma nova sociedade.

Sob essa perspectiva, passaremos a apresentar as ações coletivas das quais as mulheres interlocutoras desta pesquisa eram integrantes.

3.3.1 Núcleo Akofena

Comecei a participar do Akofena, conheci outras pessoas quilombolas de outros municípios do Recôncavo e de fora. Ai, junto com alguns desses estudantes quilombolas, formamos um coletivo quilombola dentro da universidade (Beatriz Nascimento, 36 anos, bacharelado em Ciências Sociais, Núcleo Akofena).



Akofena é um símbolo masculino que significa Espada de Guerra. Seu portador deve ser valente, corajoso e heroico.

Do provérbio: Akofena kunim ko a, wobo afena kye no safohene.

Tradução: O guerreiro que se aposenta terá sempre a espada do descanso real. É um reconhecimento da galanteria.

Símbolo de coragem, valor e heroísmo (Afro & Africa, 2012, p. 1).

Nesse movimento, não havia divisões de funções ou posições e todos os integrantes eram educadores nas atividades internas e externas. Logo, Alzira Rufino, Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez e Zélia Amador exerciam as mesmas atividades.

O Núcleo Akofena²⁵ foi formado pelos estudantes negros e negras do Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), adotando como pauta o enfrentamento das formas de discriminações, incluindo a racial e de gênero. Ele permaneceu ativo entre os anos de 2009 a 2017. Inicialmente, ele surgiu como Movimento de Negros Estudantes e, mais especificamente, como um coletivo voltado a acolher e apoiar os estudos dos estudantes negros que estavam ingressando na instituição. Contudo, a partir dos encontros, notou-se a necessidade de o coletivo atuar de forma mais ampla dentro da UFRB.

Sob essa perspectiva e após o diálogo com outras coletividades, em 27 de setembro de 2011, o grupo realizou uma assembleia para mudança de nome e para criação da sua Carta de Princípios²⁶ em que constam os seguintes dizeres:

Lutar e fortalecer a luta pela organização autônoma e independente da(o)s negra(o)s na universidade, na cidade de Cachoeira e na região do Recôncavo.
 Fortalecer a organização comunitária da periferia urbana de Cachoeira.
 Denunciar e combater as diversas formas de racismo e discriminação de gênero na UFRB e na sociedade do Recôncavo baiano.
 Lutar por um conhecimento afrocentrado nos diversos níveis da educação (do básico ao superior).
 Fomentar debates por uma educação política crítica ao ideal do embranquecimento, que reaja empoderando a(o)s negra(o)s para assumir a autoridade histórica da verdade sobre si, suas lutas pela libertação e sua cultura de matriz africana.
 Combater as formas explícitas e escusas do machismo, sexismo e da dominação sobre o corpo da mulher negra, fortalecendo a luta por sua autonomia plena e o direito de decidir sobre o mesmo (Núcleo Akofena, 2011, p. 1).

Conforme sinalizado no documento, o movimento assume uma perspectiva afrocentrada. No que tange à sua dinâmica de funcionamento, o Akofena realizava e participava de ações formativas de cunho pedagógico, cultural e artístico dentro da UFRB e na comunidade externa, como nos bairros considerados periféricos da cidade de Cachoeira, nos municípios circunvizinhos e nas comunidades tradicionais da região, como demonstrado nas figuras abaixo. Entre essas práticas, destacam-se eventos em prol das ações afirmativas na pós-graduação da universidade e a promoção de cineclubes.

²⁵ O Núcleo mantém canais de informação, como o *site* (<https://akofena.blogspot.com/>) e uma página no *Facebook* (<https://www.facebook.com/nnne.akofena/about>).

²⁶ Para a leitura na íntegra, acessar: <https://akofena.blogspot.com/p/carta-de-principios.html>.

Figura 4 – Participação do Akofena no I Seminário de Políticas de Ações Afirmativas na Pós-Graduação na UFRB no ano 2017



Fonte: Akofena, 2017.

Figura 5 – Participação do Akofena no EnegreCine na cidade de Cachoeira, BA, em 05 de junho de 2015



Fonte: Akofena, 2015.

Além de seminários, tinham Cine Clubes, que eram feitos nas comunidades. A gente tinha um encontro mensal que era de formação: a gente fazia almoço durante o sábado, era um final de semana no CAHL. Aí a gente abria para a comunidade e para os estudantes que queriam participar. Então, a gente tinha uma lista de textos. Além disso, tínhamos vivência com almoços, uma roda de conversa sobre os assuntos que tínhamos muito interesse naquele período (Lélia Gonzalez, 31 anos, licenciatura em História, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

Além dessas ações, o grupo promovia espaços de discussão sobre as relações étnico-raciais e grupos de estudos que buscavam colocar em diálogo as experiências dos integrantes do coletivo e as reflexões de autores negros, como o demonstrado na figura 6. Os encontros de estudo eram abertos para todas as pessoas interessadas, mesmo que não fosse integrante do movimento.

Figura 6 – Grupo de Estudo organizado pelo Núcleo Akofena



Fonte: Akofena, 2017.

O Núcleo atuava ainda auxiliando as pessoas a ingressar e permanecer na universidade, oferecendo suporte e esclarecendo dúvidas relacionadas a questões administrativas, além de realizar formações.

O Akofena sempre contribuiu nessa questão de ajudar nas necessidades, nas questões de permanência. O momento de seleção dava apoio a muitos individualmente, mas isso era trabalhado dentro do grupo né, do movimento, para que a gente se disponibilizasse em contribuir com essas pessoas que tivessem dificuldade de entrar na universidade. Pensando dentro da universidade mesmo, contribuiu com questões burocráticas, que individualmente não seriam resolvidas. Caso algum estudante necessitasse ou estava tendo dificuldade em resolver aquela questão, o Akofena estava ali pronto para contribuir no que fosse necessário. E fora da universidade o Akofena sempre esteve presente em comunidades tradicionais e quilombolas, realizando atividades de acordo com a realidade daquele povo, como posso dar exemplo da minha comunidade. [...] Agora, o Akofena teve grande contribuição na minha comunidade, a gente realizou mais eventos na comunidade e o Akofena se fez presente, principalmente, no processo de certificação, que fizemos oficinas lá, na comunidade, mesmo dentro da Associação. O Akofena também contribuiu com o processo de certificação fazendo pontes com outras pessoas que sabiam qual o percurso que teríamos de percorrer. Realizou também eventos em outras comunidades quilombolas fora do município (Alzira Rufino, 32 anos, bacharelado em Museologia, Núcleo Akofena).

O Akofena, enquanto movimento que tinha como pilar a formação de base, fornecendo espaços acolhedores e suporte aos estudantes, foi um dos motivadores para a criação de outros coletivos dentro e fora da UFRB, como o Coletivo Osório Brito, composto pelos estudantes quilombolas da UFRB, o Coletivo Chico Velho de uma comunidade quilombola do Recôncavo e o próprio Coletivo Quilombo Educacional ONIM, que será apresentado a seguir.

O Coletivo Osório a gente formou por conta da necessidade mesmo, porque foi aquela mesma época que teve uns cortes de bolsa, teve atraso e aí tava chegando mais gente para fazer a inscrição para pedir. E aí os meninos do Akofena falava

com a gente, vocês têm que apertar a universidade, tem que chegar junto, tem que ir até o reitor; tem que está organizado, aí a gente “vamos formar o Coletivo” (Beatriz Nascimento, 36 anos, bacharelado em Ciências Sociais, Núcleo Akofena).

O movimento atuava, assim, na formação dos sujeitos para as discussões de raça (e também de gênero), exercendo o caráter educativo dos movimentos sociais. Nas trajetórias das mulheres negras aqui referenciadas, nota-se que ele foi um elemento para suas escolhas dentro dos cursos e da própria universidade, relação que veremos com mais detalhes no próximo capítulo.

3.3.2 Coletivo Quilombo Educacional ONNIM

[...] também fiz parte de coletivos que tinha a intenção de entrada de novos estudantes para a universidade, como o Quilombo Educacional, que foi em uma perspectiva afrocêntrica de formar novos quadros para a universidade, inclusive, quadro do Recôncavo. Até porque, teve um período em que determinados cursos da UFRB não tinha gente do Recôncavo (Lélia Gonzalez, 31 anos, licenciatura em História, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).



ONNIM é um símbolo Adinkra da civilização Axantes – Gana. É o símbolo do conhecimento, da educação através da vida e da contínua busca pelo saber.

Originou-se do provérbio:

Nea onnim no sua a, ohu, cuja tradução é:

Aquele que não sabe, pode saber aprendendo.

No seu sentido amplo,

“O direito inalienável dos povos ao patrimônio cultural da humanidade, à democratização do conhecimento, culturas, comunicação e tecnologias, valorizando os bens comuns com a finalidade de fazer aflorar os saberes subjugados, pela busca do conhecimento privado e hegemônico e pelas mudanças do sistema de direitos de propriedade intelectual”. Os símbolos Adinkra representam provérbios e aforismos.

É uma linguagem de ideogramas impressos, em padrões repetidos, sobre um tecido de algodão.

Considerado como um objeto de arte, o Adinkra (adeus, em twi) constitui um código do conhecimento referente às crenças e a história deste povo.

A escrita de símbolos Adinkra reflete um sistema de valores humanos universais:

Família, integridade, tolerância, harmonia, determinação, entre outros.

Existem centenas de símbolos e a maioria deles é de origem ancestral, sendo transmitidos de geração em geração.

Muitos representam virtudes, sagas populares, provérbios ou eventos históricos (Coletivo Quilombo Educacional ONNIM, 2018, p. 1).

Dentre as interlocutoras da pesquisa, Lélia Gonzalez e Luiza Barros participaram do Coletivo atuando, respectivamente, enquanto educadora e secretária.

O Coletivo tem como pauta central o acesso da população negra ao ensino superior e, para realizar seu objetivo, criou o Quilombo Educacional ONNIM, curso preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio.²⁷ Alinhado à luta antirracista, além da discussão dos conteúdos relacionados à prova, o Quilombo oferecia formação complementar sobre a vivência negra no Recôncavo da Bahia.

Do ONNIM era a educação, era nossa grande pauta, o acesso à educação. Então, basicamente a gente discutia isso, mas a gente se propôs a fazer um curso, que não era somente preparatório, era um curso que discutia as diversas temáticas de interesse da população negra. Então, era um conteúdo interseccional, todas as aulas interceptavam com raça, gênero, sexualidade, território, cultura com as disciplinas que caem no ENEM, porque além de aprenderem a decorar o que seria passado no ENEM, a gente tinha como objetivo formar senso crítico. [...] Minha relação com a educação e eu achei muito interessante ter esse compromisso com o ingresso na Universidade, eu queria colaborar para enegrecer a Universidade. (Luiza Barros, 25 anos, Bacharelado em Serviço Social, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM)

O coletivo permaneceu ativo entre os anos de 2017 e 2020, tendo as suas atividades interrompidas em razão da pandemia de Covid-19 associada à dificuldade de conectividade dos estudantes. O Coletivo era fortemente ligado ao Núcleo Akofena, que possuía experiência de cursinho popular para pessoas negras da região. Após o encerramento dessa ação, membros do Akofena formam um novo grupo com a proposta de constituição de um “Quilombo Educacional”.

O Quilombo Educacional ONNIM surge depois de uma ação da gente de outro Quilombo Educacional, que nós tínhamos feito pelo Akofena. O Akofena já tinha esse Quilombo Educacional, aí a gente criou o Quilombo educacional ONNIM, no sentido de fortalecer essa questão para que estudantes de escola pública acessassem a universidade (Lélia Gonzalez, 31 anos, licenciatura em História, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

Além de organizar aulas, como mencionado por Luiza Barros, o coletivo proporcionava espaços de discussão para os seus membros e para a comunidade externa.

²⁷ O coletivo mantém como canal de informação uma página no *Instagram* (<https://www.instagram.com/quilomboeduonnim/>)

Então, eu fiquei muito interessada em participar [ONNIM] [...] Eu era secretária também no Quilombo, como eu já tava secretária no CASSMAF [Centro Acadêmico de Serviço Social Marielle Franco], era algo que eu já sabia fazer. Então, eu lidava com a papelada, fazia atas, organizava toda a documentação dos estudantes, mas eu também participava das reuniões pedagógicas para a gente discutir os conteúdos, mas não era com tanta presença, porque eu não dava aula. Quem tinha mais era os professores, mas a gente se inteirava. Todo mundo sabia o que estava acontecendo nas aulas, todo mundo sugeria. E esses momentos de reunião eram muito bons também, porque a gente socializava, trocava conhecimento, bibliografia, fazia comida, porque tudo tinha que ter comida, se juntava e tinha que ter comida e era massa [...] Dentro do ONNIM a gente não tinha grupo de discussão separado, porque o ONNIM era pequeno, a gente discutia enquanto um grande grupo, a gente sempre se juntava e nossas discussões tinham a ver com o que a gente identificava nos estudantes, aí gerava um diálogo. Se a gente identifica uma potencialidade ou fragilidade na turma, a gente discutia sobre aquilo e já virava uma discussão teórica, metodológica e crítica (Luiza Barros, 25 anos, bacharelado em Serviço Social, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

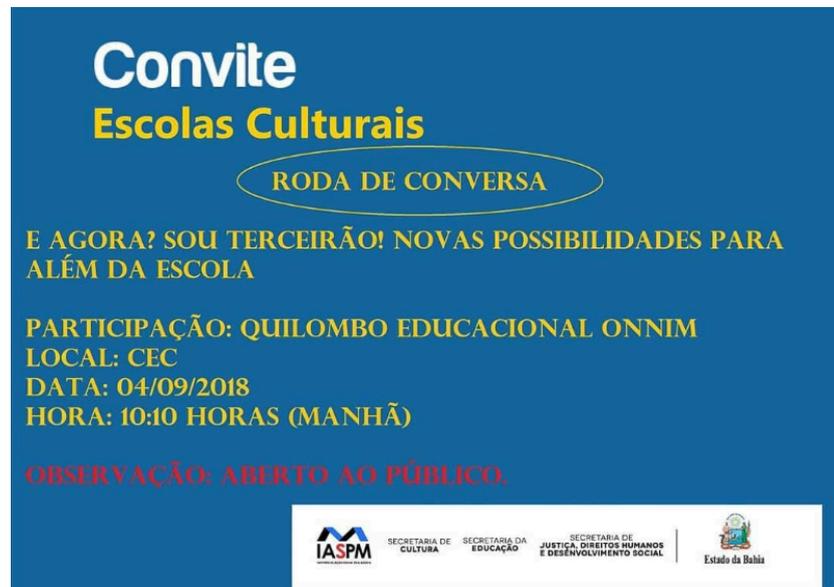
Além de realizar encontros temáticos, o Coletivo integrava como convidado atividades promovidas pela universidade ou pela comunidade de maneira mais ampla.

Figura 7 – Atividades organizadas pelo Coletivo Quilombo Educacional ONNIM



Fonte: Quilombo Educacional ONNIM, 2019; Bruno, 2018.

Figura 8 – Participação do Coletivo Quilombo Educacional ONNIM em eventos externos



Fonte: Quilombo Educacional ONNIM, 2018a.

Figura 9 – Participação no “I Encontro de Coletivos da resistência: Saberes e fazeres de Luta”



Fonte: Quilombo Educacional ONNIM, 2018b.

A dinâmica do Coletivo ONIM possibilitava que, de forma simultânea, seus integrantes se formassem no campo político e repassassem os conhecimentos para outras

peessoas, sejam elas os candidatos a ingressar nos cursos da graduação, por meio do cursinho, ou de outros membros da comunidade, por meio dos eventos e encontros.

3.3.3 Movimento Negro Unificado (MNU Recôncavo)



O lema apresentado no símbolo do Movimento Negro Unificado é propositivo: “Segure e lance”. É um lema que compromete todos na luta, sendo um convite à coletividade e ao compromisso com a continuidade da luta. Várias mãos seguram juntas uma lança. A ideia de segurar remete à necessidade de se apropriar de certos conhecimentos, num investimento no processo educativo dos sujeitos. E, depois de segurar (de se apropriar), a ação seguinte é lançar, remeter a outros sujeitos e a outros espaços, de modo que essas lanças finquem e conquistem outros espaços e sujeitos para a continuidade da luta (Silva, 2020, p. 61).

Entre as interlocutoras da pesquisa, Thereza Santos e Zélia Amador participaram do MNU gerenciando duas Coordenações, organizando atividades e formações e como representantes em eventos.

O Movimento Negro Unificado foi consolidado em 1978. Inicialmente conhecido como Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial, o coletivo possui, desde a sua origem, abrangência nacional. Trata-se da busca pela unificação das organizações de luta do povo negro adotando como principais pautas: a ressignificação da raça, a reivindicação da cidadania para a população negra, a defesa da democracia e a luta por uma educação de qualidade e antirracista (Domingues, 2007).

O **Movimento Negro Unificado (MNU)** é uma organização pioneira na luta do Povo Negro no Brasil. Fundada no dia 18 de junho de 1978, e lançada publicamente no dia 7 de julho, deste mesmo ano, em evento nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo em pleno regime militar. O ato representou um marco referencial histórico na luta

contra a discriminação racial no país (MNU, 2020, p. 1).

O MNU Recôncavo foi criado em 15 de julho de 2017, no município de Cachoeira. Atualmente, sua sede está localizada no município de Cruz das Almas, em uma casa cedida pela UFRB.

Esse processo já existia há algum tempo no Recôncavo, era parte do MNU Bahia. O MNU é reconhecido por seções, a gente precisava de uma seção específica para poder participar no congresso. Como ele é dividido para participar em congressos e ter delegados, você precisa ter seção em municípios e ter delegados. Então, foi a partir disso que a gente fundou também o MNU no Recôncavo, além do que é tido como membro do movimento negro e sua luta e tal a gente também tem essa coisa de criar seção para demarcar os espaços, era mais por isso mesmo que a gente criou a seção que hoje já tem seção municipal, que é de Cachoeira, São Félix e Cruz das Almas, além da Regional (Zélia Amador, 30 anos, licenciatura em História, Movimento Negro Unificado).

Para operacionalização da seção,²⁸ existe a divisão em coordenação, sendo: Coordenação Geral Territorial; Coordenação de Organização e Secretariado; Coordenação de Patrimônio, Finanças, Recursos e Sustentabilidade; Coordenação de Comunicação e Propaganda; Coordenação de Formação Política e Planejamento Estratégico; Coordenação de Artes, Lazer, Esporte e Cultura; Coordenação de Articulação das CM [Coord. Municipais], GT [Grupos de Trabalhos] e NB [Núcleos de Base].

Observando as atividades dentro da universidade, o MNU organiza eventos, como o Abraço Negro, que é uma apresentação do movimento para os calouros da UFRB.

No movimento negro, a gente fazia o Abraço Negro, que era uma ação que a gente fazia para agregar e conhecer os ingressantes da universidade, conhecer seus problemas para que a gente pudesse somar com eles e ajudar de alguma forma dentro da universidade (Zélia Amador, 30 anos, licenciatura em História, Movimento Negro Unificado).

Além disso, conforme sinalizado pelas figuras abaixo, o movimento tem ativa participação em debates políticos da universidade, como os relacionados às greves, à implementação e efetividade das cotas e às condições de ingresso e permanência dos negros e negras na instituição.

²⁸ Nome dado às organizações regionais.

Figura 10 – Formação Negra do MNU Recôncavo



Fonte: MNU, 2019a.

Figura 11 – Evento organizado pelo MNU Recôncavo



Fonte: MNU, 2018.

O MNU participa de campanhas de arrecadações, atos e/ou manifestações públicos, eventos e outras formas de mobilização e de formação com vistas ao enfrentamento do racismo junto à comunidade externa da universidade.

A gente fez também o Natal, que foi uma arrecadação de alimentos, para podermos doar para grupos específicos da cidade de Cruz das Almas. Fazíamos ações em

casos de racismo, como foi que aconteceu na [...], em que a gente foi para Cruz. Então, essas foram ações mais específicas daqui da região (Zélia Amador, 30 anos, licenciatura em História, Movimento Negro Unificado).

No MNU, a gente fazia inúmeras atividades online por conta do período da pandemia, que não conseguimos nos encontrar. Fizemos alguns Abraços Negro, que já era um projeto que a gente tinha internamente para acolher os estudantes da UFRB. Fizemos a entrega de algumas cestas básicas que foi de um projeto chamado “Quem tem fome, dar o que comer”, que foi através da coordenação nacional a gente conseguiu fazer isso. Fizemos também eventos na UFRB sobre o debate racial, as plenárias, participamos de vários eventos nacionalmente neste período de pandemia também junto a coordenação nacional. Eu participei particularmente a convite interessado ao MNU, representando como coordenação da região do Recôncavo da Bahia (Thereza Santos, 26 anos, bacharelado em Serviço Social, Movimento Negro Unificado).

Figura 12 – Ato público contra o racismo



Fonte: MNU, 2019b.

Por fim, nota-se que os movimentos apresentados atuaram no território do Recôncavo da Bahia, desenvolvendo atividades tanto dentro do espaço universitário como externo a ele. Sob essa perspectiva, eles vêm exercendo seu caráter educador por meio da formação de seus membros e do público em geral, evidenciando as situações de desigualdades e propondo soluções. Ademais, os coletivos influenciaram profundamente a vida das mulheres negras que deles participavam, como será demonstrado no capítulo abaixo.

4 PERCURSOS ACADÊMICOS E DE MILITÂNCIAS DE MULHERES NEGRAS EGRESSAS DA GRADUAÇÃO DA UFRB

Neste capítulo, abordaremos as trajetórias acadêmicas e de militâncias das interlocutoras, caracterizando e retomando as suas especificidades. Discutiremos também os efeitos produzidos pelo percurso nos movimentos sociais em suas trajetórias acadêmicas e na própria universidade.

4.1 Ingresso na UFRB

Assim como ocorreu no contexto da educação básica, as famílias das interlocutoras tiveram importante participação no ingresso delas nos cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Quando analisado o processo de ingresso na universidade, nota-se a atuação dos familiares no incentivo à continuidade dos estudos após o ensino médio, sobretudo no que se refere à realização de inscrição das então candidatas no Sistema de Seleção Unificada (SISU).

Luiza Barros, por exemplo, relata que, ao final do terceiro ano do ensino médio, possuía o desejo de cursar o ensino superior, associando essa vontade ao incentivo de sua família, que priorizava e incentivava a educação em sua vida.

Na minha família, a educação sempre foi um ponto muito importante. Eu sempre fui incentivada a estudar e sempre soube que eu iria para a universidade, porque primeiro que meus pais queriam (Luiza Barros, 25 anos, bacharelado em Serviço Social, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

Essa mesma dimensão se faz presente na trajetória de Lélia Gonzalez, mas com a especificidade do incentivo ser muito marcado pela afirmação de um direito que foi negado à geração anterior e, em particular, à sua mãe.

Mainha tinha essa coisa que a gente tinha que estudar e tal, aí quando a universidade chegou, ela falou que nunca tinha conseguido entrar na universidade, porque a UFBA era muito longe e a UEFS ela nunca conseguiu passar. Então, tinha essa dor no coração dela, porque ela não foi para a universidade. Eu fui, na verdade, o resultado disso, eu estudei por mim e por ela (Lélia Gonzalez, 31 anos, licenciatura em História, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

Beatriz Nascimento, por sua vez, que vinha de um curso de graduação à distância em uma faculdade privada, relata ter ingressado na UFRB pelo incentivo dos seus irmãos mais

jovens, que realizaram a sua inscrição no SISU (um de seus irmãos, inclusive, já era estudante da instituição).

Eu vinha de outra graduação antes da UFRB, tinha feito Serviço Social em uma universidade à distância, pois ganhei uma bolsa do Prouni. Depois, fiz o ENEM e coloquei para a UFRB. Eu estava dizendo que iria fazer só o ENEM, depois só vou me inscrever [no SISU] para ver, me inscrevi só que não fui chamada, aí disse que não ia me inscrever em lista de chamada. F.... e J.... me inscreveram sem eu saber, no mesmo tempo F.... já estava na graduação e J... tinha feito o ENEM no mesmo ano que eu fiz. Depois que passou o período da reserva de vagas, eu disse que deveria ter feito, eles falaram que tinha feito minha inscrição, aí eu fui chamada (Beatriz Nascimento, 36 anos, bacharelado em Ciências Sociais, Núcleo Akofena).²⁹

A percepção do ingresso na UFRB como uma possibilidade para elas e seus irmãos está atrelada à postura dos pais, que, embora não tenham concluído a educação básica, incentivaram a continuidade dos estudos dos filhos.

Os relatos aqui mobilizados demonstram que o ingresso das mulheres entrevistadas no ensino superior se relaciona com o investimento, seja material ou não, de suas famílias. Mais do que isso, e em consonância com a pesquisa intitulada *A influência da família no processo de escolarização e superação do preconceito racial: um estudo com universitários negros*, de Martins e Geraldo (2013, p. 69), os depoimentos nos possibilitam compreender que, na aprovação de jovens negros e negras na universidade, “concretiza-se a realização de um sonho antigo que não pôde ser alcançado pela maioria”.

Ademais, o incentivo para a entrada delas no ensino superior pode ser compreendido como uma possibilidade concreta pela presença de uma estrutura física de uma universidade no Recôncavo, promovida pelo processo de interiorização. Como abordado anteriormente no capítulo sobre a Democratização do Ensino Superior desta dissertação, a mobilização de recursos financeiros para mudança e permanência em outras regiões era, em muitos casos inviável, conforme sinaliza o relato de Luiza Barros.

Eu não tinha condições de me mudar para fazer faculdade, então, eu tinha que fazer faculdade pelo PROUNI ou pelo SISU aqui nas universidades que tivessem transporte ou fossem próximas (Luiza Barros, 25 anos, bacharelado em Serviço Social, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

Possuir pessoas próximas ou integrantes da comunidade na universidade também é um fator que exerce influência no ingresso das mulheres entrevistadas na UFRB.

²⁹ Para preservar o anonimato das pessoas citadas, foi ocultado o nome em extenso, deixando somente a inicial nos relatos.

Eu vi que a Universidade consegue levar conhecimento, consegue formar as pessoas. Eu acho bonito as pessoas que estudam nela. Meu primo é que eu tenho como referência, ele fala muito bem, estudava com o rosto no livro, se formou aqui na universidade e é um profissional excelente, inteligente e sabe falar bem (Alzira Rufino, 32 anos, bacharelado em Museologia, Núcleo Akofena).

Apenas quando minha prima entrou na universidade que a UFRB começou a fazer sentido para mim. Eu tinha ela como exemplo, eu a via indo para a universidade, eu observava, sempre admirei muito ela, porque foi a primeira prima que me lembro que fez mestrado (Luiza Barros, 25 anos, bacharelado em Serviço Social, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

Ainda no campo da representação, o fato de haver mulheres negras ocupando cargos de gestão e de docência na instituição fez com que as interlocutoras desta pesquisa visualizassem que aquela universidade era um espaço que poderia ser ocupado por elas. Como mencionado por Lélia Gonzalez, as professoras negras da UFRB foram importantes para que ela vislumbrasse a possibilidade de entrada e permanência no ensino superior.

Quando eu estudava, a UFRB era no anexo do Estadual, então, eu conhecia muita [gente] da UFRB, porque eram daqui de Cachoeira que eu já tinha um contato, como A..., que é uma mulher negra maravilhosa, inclusive, que faz pesquisa sobre Pós-Abolição, e os professores do cursinho eram estudantes da UFRB, que faziam História e Museologia, os primeiros cursos. Ali, eles sempre incentivaram a gente estudar; outra questão é que eu era manicure em um salão, isso eu preciso falar. Eu trabalhava em um salão, R... e a professora A... frequentavam o salão e faziam política lá, elas incentivaram a entrar na universidade. Quando elas iam fazer a unha lá no salão com a gente, elas não falavam de outras coisas, elas falavam no incentivo para nós, para a gente também sair daquele local e entrar na universidade. Tanto que foi a professora R... que disse que existia a PROPAAE, que existiam bolsas que a gente poderia acessar e poderia estudar. Então, assim, a importância de mulheres negras professoras, as acadêmicas, que fazem o processo de reconhecimento, eu digo isso porque tinha professoras brancas que frequentavam esse mesmo salão e elas nunca impulsionam a gente a estar lá. Essa questão de referência, da identidade, da aproximação é algo que pesa muito na questão da perspectiva racial, mulheres negras que fazem uma política no seu cotidiano, eu digo que é uma política de cotidiano, nas entrelinhas, nas miudezas da vida, de que outras meninas negras façam o mesmo que elas, possibilitem está ali também, porque foi um espaço negado para nós, eu acho isso importante (Lélia Gonzalez, 31 anos, licenciatura em História, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

Além dos fatores mencionados acima, para as entrevistadas, o acesso ao ensino superior foi marcado também por uma dimensão pessoal, subjetiva, e, portanto, por seus projetos de vida:

[...] uma ação do indivíduo de escolher um, entre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida. Nesse sentido, o projeto não deve ser entendido como resultado de um cálculo matemático, estrategicamente elaborado, ou de um processo linear, como está presente no senso comum (Schutz, 1979 *apud* Leão; Dayrell; Reis, 2011, p. 1071).

Dessa forma, o ingresso no ensino superior pode ser explicado também a partir de um desejo de ascensão social, que se daria por meio da formação que possibilitasse o acesso ao mundo do trabalho. Conforme os relatos acima apresentados, essa ascensão representaria não apenas uma mudança pessoal, mas também uma transformação de trajetória escolar e ocupacional familiar, já que a grande maioria dessas famílias são compostas por pessoas que exercem trabalhos informais, sem segurança financeira a longo prazo. Sob essa perspectiva, os projetos de vida das entrevistadas se localizam entre o sonho e os limites que o cotidiano da realidade social manifesta, como relatado abaixo por Luiza Barros, Lélia Gonzalez e Thereza Santos.

Ascensão social, eu também sempre amei estudar, apesar de nunca ter me dado bem com instituições de ensino até hoje, mas sempre amei. Então, eu queria estudar, porque gosto de estudar, eu queria pesquisar, eu queria aprender a pesquisar, então pesquisar sempre foi um objetivo para mim por gosto pessoal, mas eu queria ascender socialmente, eu queria mudar de situação econômica em relação aos meus pais e ainda tenho esperanças [risos]. Eu sempre visei o funcionalismo público pela segurança, eu sei que esse é o objetivo de várias pessoas negras que estão em situação de vulnerabilidade, porque a gente vive de uma forma muito volátil, muito instável e são fontes de renda que vão e vem e a qualquer momento pode ficar sem renda. Então, o concurso acaba sendo um objetivo que traz segurança, mas eu entendo que todos esses objetivos têm a ver com a minha realidade social, eu acho muito cruel não poder sonhar, sabe se eu tivesse condições de não pensar na pobreza, na situação de desigualdades eu ia viajar o mundo, não ia ficar fazendo concurso, eu ia procurar conhecer culturas, mas isso é muito distante da nossa realidade, eu tenho que procurar segurança, inclusive, para melhorar a condição de minha família. Então, meu objetivo foi esse, estudar, porque eu quero ascender socialmente, mudar a situação socioeconômica em relação a minha família (Luiza Barros, 25 anos, bacharelado em Serviço Social, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

Era ser alguém no sentido de ter uma trajetória acadêmica associada a uma trajetória econômica, conseguir um trabalho, estar no mercado de trabalho e ajudar a família, o que vemos acontecer; que a gente vai entrar no mercado de trabalho e vai passar em concurso, porque a gente vive na bolha (Lélia Gonzalez, 31 anos, licenciatura em História, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

Eu tinha e tenho o projeto de poder estruturar minha vida. Eu digo de projetar, de construir um projeto de vida a longo prazo, de poder dar uma estabilidade financeira para mim e minha família, mas isso aí foi meu primeiro desejo quando eu entrei na academia (Thereza Santos, 26 anos, bacharelado em Serviço Social, Movimento Negro Unificado).

A dimensão comunitária é também um elemento a ser considerado na compreensão do ingresso dessas mulheres no ensino superior, sobretudo enquanto uma de suas motivações. Beatriz Nascimento, por exemplo, queria mudar os aspectos de sua comunidade sob a perspectiva da viabilização de direitos.

Eu pensava que mesmo não tendo em mente que iria estudar na UFRB, eu tinha vontade de escrever um livro, mas não era sobre minha comunidade, porque eu não considerava que minha comunidade seria um tema atraente para ser escrito [...] Então, eu tinha essa vontade, quando eu passei para estudar Ciências Sociais eu acreditava que seria agora o caminho para fazer isso e foi no mesmo tempo que já pensava disso que era um sonho, mas que tava bem distante escrever um livro, estava bem distante para mim, mas o tempo que passei foi que a gente estava pegando os relatos da comunidade sobre a história da comunidade. Então, fui vendo vários pontos da comunidade que seria importante ser tratado também. Quando fui para a universidade, foi para saber, ter conhecimento para fazer várias coisas na comunidade. Eu sonhava que estudando na UFRB depois da certificação a gente ia conseguir pegar as leis, fazer um monte de coisa, obrigar o governo e a prefeitura a fazer mudanças lá na forma de gestão com a comunidade, foi tudo sonho, porque até agora nunca tiveram essas coisas não. Pensava que a gente ia conseguir pegar nossa escola e ter mais autoridade sobre a escola que é um lugar que vem muita gente fora para trabalhar que às vezes trata as pessoas daqui como se não merecesse respeito. Tudo isso eu achava que agora estando na universidade que eu ia conseguir mudar, que agora recebendo a gente recebendo certificação a gente ia conseguir mudar alguma coisa, mas que, na verdade, quando a gente vai ver não é assim que funciona (Beatriz Nascimento, 36 anos, bacharelado em Ciências Sociais, Núcleo Akofena).

Por fim, para compreender o processo de ingresso das interlocutoras no ensino superior, faz-se necessário revisitar as razões e as formas de escolha que elas tiveram para a definição dos cursos.

Conforme Nunes (2016), a escolha dos cursos de graduação pelos estudantes é realizada a partir da afinidade que eles possuem com a área. Ao mesmo tempo, essa decisão é atravessada por dúvidas e desconhecimento. Durante as entrevistas, foi possível identificar que, além das dimensões abordadas pelo autor, outros elementos compõem essa decisão: as condições objetivas de ingresso e, mais especificamente, as notas de corte para aprovação; além da empregabilidade.

Eu não sabia o que era o Serviço Social, não tinha ideia, só sabia que tinha concurso, eu queria estar empregada, não escolhi o curso em sonho, sabe, nem desejo essa coisa que a gente vê na televisão que eu também acho ilusório, a gente que é pobre tem que fazer o que tem condição de fazer (Luiza Barros, 25 anos, bacharelado em Serviço Social, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

O curso de Museologia tinha a nota mais baixa. Então, eu teria mais chances de entrar na universidade através desse curso. E eu não gosto de exatas, aí vim para humanas. Quem sabe se eu tentasse outro curso de humanas até conseguisse, mas por foi mesmo pela chance de conseguir entrar [...] quando eu cheguei aqui na universidade dentro do curso de Museologia, eu tentei me achar, mais ou menos no quarto semestre, quando a ficha começou a cair me perguntei o que estava fazendo em Museologia? (Alzira Rufino, 32 anos, bacharelado em Museologia, Núcleo Akofena).

Quando eu escolhi, foi por nota de corte. Era um curso que não tinha a menor nota, mas não era maior, aí escolhi, não teve outra razão. Tinha bacharelado e licenciatura, eu não queria licenciatura, porque eu não quero nunca na minha vida ser professora, todo respeito às professoras e professores, mas não quero ser professora, aí preferi fazer o bacharelado (Beatriz Nascimento, 36 anos, bacharelado em Ciências Sociais, Núcleo Akofena).

Apesar da nota obtida no ENEM ser usada como fator na escolha do curso de graduação, pode-se reconhecer que, após o ingresso na universidade, as estuantes mobilizaram estratégias para acessar cursos com os quais possuíam maior afinidade e identificação. A exemplo, Lélia Gonzalez, após o primeiro semestre cursando bacharelado em Museologia, transferiu para a licenciatura em História.

Dentro desse contexto os cursinhos populares se mostraram como fator relevante no acesso das entrevistadas ao ensino superior. Parte delas, como no caso de Lélia Gonzalez e Thereza Santos, conheceram mais sobre a universidade e seus mecanismos de seleção e ingresso a partir desses espaços.

Eu lembro que eu fiz um vestibular da UFRB, ainda não tinha me formado. Na época, era um vestibular conjunto com a UFBA, não era ENEM. Aí fiz por saber como era, porque minha mãe ficava “vá fazer para saber como é”. Nesse período, eu comecei a fazer cursinho pré-vestibular, que era popular aqui da cidade, que a prefeitura disponibilizou desde o segundo ano, eu estudava pela manhã e à tarde fazia o cursinho (Lélia Gonzalez, 31 anos, licenciatura em História, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

Na verdade, foi o segundo ENEM que eu fiz, porque eu já tinha me formado, mas eu continuei fazendo cursinho. Eu não fui chamada na primeira chamada, fui chamada na segunda eu acho, fiquei na lista de espera, e continuei fazendo cursinho para tentar outras possibilidades se eu não passasse, inclusive, no cursinho público da própria UFRB (Thereza Santos, 26 anos, bacharelado em Serviço Social, Movimento Negro Unificado).

Os trâmites burocráticos são, de acordo com as interlocutoras, um desafio que compõe o acesso ao ensino superior. Elas apontam que tanto a documentação quanto a centralização da matrícula no município baiano de Cruz das Almas foram fatores que dificultaram o seu acesso, já que elas não possuíam familiaridade com a documentação solicitada e tinham dificuldades financeiras de se deslocar para a cidade, que não era aquela escolhida para estudar. Alzira Rufino relata que, para realizar a matrícula, necessitou recorrer às suas economias.

Para fazer minha matrícula, quebrei o minhaeiro [cofre] para tirar o dinheiro e pagar o transporte para ir em Cruz das Almas. Sem contar o processo que quase perco a inscrição, foi uma coisa mesmo divina e que colocou uma pessoa boa, porque as coisas assim que são muito burocráticas não dar segunda chance e dessa

vez conseguir segunda chance, na verdade eu já tinha passado, mas não sabia que tinha sido chamada para a matrícula para estudar. Para entrar no site quando se é leigo fica difícil (Alzira Rufino, 32 anos, bacharelado em Museologia, Núcleo Akofena).

Neste sentido, a partir dos relatos, percebe-se que, com a ampliação do acesso à educação, as jovens vêm construindo novos caminhos que diferem da trajetória familiar ou comunitária. Esses caminhos, entretanto, ainda apresentam obstáculos e questões a serem enfrentadas.

4.2 Saber-se negra: universidade e movimentos sociais

Ser negro é, além disso, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é torna-se negro (Souza, 2021, p. 115).

A construção da identidade negra ocorre a partir do reconhecimento e do rompimento com padrões estéticos e ideológicos que colocam os negros como “outros”.³⁰ Torna-se negro é, portanto, um processo individual, mas também social e possível a partir do processo de desconstrução e construção de narrativas coletivas.

Sob essa perspectiva, para tornar-se negro faz-se necessário romper as duas barreiras que a sociedade colonizada impõe às pessoas racializadas, quais sejam: branquear-se ou desaparecer. Tornar-se negro implica, portanto, mudar as estruturas de modo que ou eu não seja mais negado e colocado na zona do não ser (Fanon, 2020). Saber-se negro (a) é, assim,

viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetidas a exigências compelidas e expectativas alienadas. Mas é também, e, sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (Souza, 2021, p. 46).

As mulheres desta pesquisa pontuam que, desde a infância, já se sabiam negras. A respeito do tema, Lélia Gonzalez relata que desde muito pequena já sofria comentários estigmatizantes sobre seu fenótipo.

³⁰ Assim, foi no bojo do processo de colonização que se constituiu a branquitude. Os europeus, brancos, foram criando uma identidade comum que usou os africanos, negros, como contraste. A natureza desigual dessa relação permitiu que os brancos estipulassem e disseminassem o significado de si próprios e do outro por meio de projeções, exclusões, negações e atos de repressão (Bento, 2022, p. 29).

Desde quando estudava no ensino fundamental eu sabia que era preta, porque as pessoas falavam do meu cabelo, as pessoas falavam, os meninos nunca queriam a gente, então, é desse processo de torna-se negra que Neuza Santos vai falar que é um processo de identidade que começa desde sua existência, só que você só percebe quando acessa o conhecimento. Então, através do cotidiano, com os movimentos sociais, a gente começa a lembrar e rememorar as nossas agressões que o racismo nos colocou, porque assim, eu por ter os privilégios dos traços finos e meu cabelo não é crespo, mas indiscutivelmente eu sou uma mulher negra, meu tom de pele, o meu cabelo não é crespo, mas é um cabelo que denuncia por ser muito cheio, então, essas características sempre me colocaram nesse lugar da preterida, dessa coisa de não ser olhada, entende. Essas questões a gente só vai sacar lá quando a gente está com o texto na mão que começa a lembrar das violências raciais que a gente passa durante o processo da infância, nossa formação enquanto adolescente jovem na escola, dentre outras questões (Lélia Gonzalez, 31 anos, licenciatura em História, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

Todavia, é sobretudo a partir do ingresso na UFRB e, por conseguinte, nos movimentos sociais, que as questões relacionadas às identidades étnico-raciais começaram a se constituir enquanto objetivo de reflexão das entrevistadas. Assim, elas passaram a compreender que o significado social delas é perpassado por experimentações de violência racista, como o anulamento e silenciamento, ao mesmo tempo em que se trata também da busca por uma construção positiva.

Eu acho que a universidade e os movimentos em si fazem com que a gente se reconheça enquanto mulher preta. É sobre as formações, os espaços que a gente ocupa. Eu acho que o processo foi bem difícil, ele é bem difícil para gente se entender enquanto mulher preta. Quando eu comecei a me entender, foi no processo quando eu comecei a militar dentro do partido político e no Fórum de Juventude Negra. Foi aí que comecei a me entender [...] Quando entrei na universidade, eu já entrei nessa perspectiva de me entender enquanto mulher preta e de apreender também a me impor e saber me colocar nos lugares, mas, para isso, os movimentos me ajudaram muito a me colocar, a me entender, a me ver enquanto mulher preta, a me sentir mulher preta. Acho que foi para mim uma construção muito difícil, mas que me ajudou muito (Zélia Amador, 30 anos, licenciatura em História, Movimento Negro Unificado).

No Brasil, a identidade negra é atravessada pelo racismo e pelo mito da democracia racial, e “como qualquer processo identitário, ela se constrói no contato com o outro, no contraste com o outro, na negociação, na troca, no conflito e no diálogo” (Gomes, 2011, p. 149). Assim, o processo de formação dessa identidade não ocorre de maneira tranquila, uma vez que é realizado a partir da quebra de pensamentos enraizados desde a infância no meio familiar, escolar, religioso e midiático, por exemplo, revelando o discurso de ódio às características negras, que fomenta nas/os jovens negras e negros o desenvolvimento do auto-ódio e da baixa autoestima.

Dolorosa em alguma medida, eu sempre soube que era negra, mas quando você entende o que isso representa, desencadeia dores que você não entendia que aquilo existia. Então, em alguma medida isso me feriu, me deixou um pouco fragilizada, mas todo processo me fez ser quem eu sou hoje, alguém que se interessa em estudar sobre sua própria condição, de alguém compreende a importância de trazer essa memória, de como o passado reverbera no presente, de fazer pesquisas que podem contribuir para fomentar outras políticas públicas e sociais. Foram momentos importantes para forjar a profissional e pesquisadora que sou hoje, não vejo como sofrimento (Thereza Santos, 26 anos, bacharelado em Serviço Social, Movimento Negro Unificado).

Nota-se que as interlocutoras, quando compreendem os aspectos sociais da identidade negra, lutam pelo reconhecimento e pela autodefinição, pois além de criar uma narrativa positiva, elas rompem com os elementos que as aprisionam em imagens irreais, como abordado por Souza (2021) no início desta seção.

De acordo hooks (2023, p. 102), a mídia, enquanto reflexo da sociedade, exerce papel crucial na manutenção do sistema de dominação, colocando como verdade as representações estereotipadas e consideradas resultado de “algum defeito da vida negra”. Esse processo de criação de determinada verdade esconde a origem dessas representações estereotipadas, que são, na prática, construídas pela supremacia branca. Por esse motivo, o poder da autodefinição que as mulheres negras reivindicam é um ponto importante no rompimento dessas imagens negativas, apresentando-se como um mecanismo de resistência e de exercício do poder do livre pensamento (Collins, 2016).

Sobre autodefinição, Collins (2016, p. 103-104) conclui que

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

Dessa forma, a autodefinição torna-se crucial no processo de reconhecimento, já que, socialmente, essas mulheres são expostas a representações racistas, o que as afeta negativamente no que se refere a como os outros e elas mesmas se percebem. Assim, a aproximação com referências negras, sejam pesquisadoras ou membros dos movimentos sociais dos quais participavam, foi um elemento fundamental nessa construção, conforme sinalizam os relatos de Luiza Barros e Thereza Santos.

Eu saí do ensino médio e fui para a universidade e eu digo que sim, a universidade foi um espaço que me influenciou grandemente na minha identificação, no meu processo de identificação, de construção do amor-próprio, do afeto, porque me possibilitou conhecer teóricas negras e negros que falavam sobre isso. Antes eu sentia uma solidão, não tinha referências, no momento que eu começo a ler e vejo que já tem muitas pessoas negras falando sobre isso eu me identifico com essas pessoas e sei que posso buscar nesses escritos respostas para minhas questões e posso formular novas questões a partir disso e não ficar solitária em um ambiente que não me entendia (Luiza Barros, 25 anos, bacharelado em Serviço Social, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

Eu penso que quando eu entrei no MNU, eu já me compreendia enquanto uma mulher negra, eu acho que eu nunca tive dúvida, nunca foi um fator de dúvida, eu não me olhava e achava eu posso ser branca, sempre fui uma mulher negra sem dificuldade. Entretanto, eu não entendia o que isso representava meu corpo no mundo, não entendia a questão do meu corpo que as pessoas olhavam de determinada forma, porque algumas falas nas escolas estavam embebidas de racismo, porque eu exercia o auto ódio por conta de ser negra, de ter o cabelo crespo. Eu acho que ressignificou, porque a gente se torna negro, é bem essa máxima, os movimentos sociais, o MNU e também o MESS [Movimento de Estudantes de Serviço Social], porque a gente discutia essas questões dentro do MESS também, fomentávamos, era um movimento extremamente politizado em todas as esferas não só na questão estudantil, era nosso objeto de maior interesse no MESS, era um movimento de pessoas engajadas, estudiosos. Então, é muito por conta disso que aquelas indagações fizeram com que eu conseguisse me moldar enquanto mulher negra, teve uma importância gigantesca. O MNU você tem acesso a grandes personalidades da temática racial, as trocas que a gente tem coletivamente ou os contatos que a gente tem é surreal, você consegue trocar de uma forma interessante, ver a trajetória das pessoas e se espalhar. Eu digo que o MESS teve esse papel, porque ele foi minha casa e depois o MNU, mas ambos foram importantes (Thereza Santos, 26 anos, bacharelado em Serviço Social, Movimento Negro Unificado).

Essa construção ou fortalecimento identitário se deu também a partir da participação em discussões, sejam eventos organizados pela própria universidade, pelos estudantes ou pelos movimentos sociais.

A gente vive em uma sociedade que não discute sobre as coisas que a gente vive, a gente fica um pouco sem noção, antes mesmo de entrar na UFRB a minha visão enquanto mulher negra era uma, mas depois que a gente entra na universidade e começa a participar de movimentos e leva discussões e começa a discutir sobre essas questões a gente vê que tem muita coisa que a gente precisa saber sobre nós mesmos. Durante o tempo que eu estava na universidade, eu tive a oportunidade de participar de um seminário feito por estudantes da universidade. Eu estava como organizadora, a gente, mulheres, nos reunimos e fizemos o seminário, aí levamos a discussão sobre a mulher negra, acho que foi no evento de 25 de julho de mulheres negras, foi um evento muito bonito que deu a voz a muitas mulheres, foi bonito de participar. Então, a gente vê a necessidade de estar nessa discussão levando essa discussão para várias mulheres que precisam ser induzidas para falar sobre si. Eu mesma enquanto mulher negra no quesito mulher descobri a parte da importância de a gente ouvir outras mulheres, que é importante ouvir mulheres que passam por determinadas situações que muitas vezes são silenciadas (Alzira Rufino, 32 anos, bacharelado em Museologia, Núcleo Akofena).

Para Alzira Rufino e Beatriz Nascimento, a aproximação com os debates sobre as mulheres negras foi essencial para a autodefinição e que teve efeitos inclusive em sua estética, mais especificamente na realização de transição capilar.

Eu entrei na universidade já pensava em deixar meu cabelo crespo, mas tem aquela questão de que quando a gente vai sair do processo químico para o natural é um processo grande que mexe muito com o emocional [...] Cheguei aqui [UFRB] com mega hair depois para conseguir fazer o processo de transição tive que usar trança, depois consegui cortar o cabelo, foi tudo uma mistura, pois foi no mesmo tempo que consegui focar nas questões raciais foi o momento que consegui cortar o cabelo e também foram momentos que passei na universidade com colegas e professores, que me ajudaram a ser forte e segui, e foi o que me fez buscar mais ainda o Akofena (Alzira Rufino, 32 anos, bacharelado em Museologia, Núcleo Akofena).

Eu fui construindo minha vida na universidade e junto a esses movimentos sociais. Ao mesmo tempo, eu fui construindo a minha identidade, reconstruindo minha identidade. Eu era uma pessoa que alisava cabelo, a afirmação de ser uma pessoa preta, tipo se alguém me chamava de morena eu achava que era bem legal, se chamar de morena para disfarçar que eu era uma pessoa preta, uma mulher preta. E, assim, me entender também nesse lugar de mulher, como as coisas que para uma mulher negra da roça, para gente, tudo vai ser ainda mais difícil. E aí isso tudo fui construindo, desde a Universidade também participando do Akofena (Beatriz Nascimento, 36 anos, bacharelado em Ciências Sociais, Núcleo Akofena).

Como mencionado no capítulo 1, o cabelo é usado como alvo de ataques racistas, sendo um ponto sensível na trajetória de vida de muitas meninas negras, que crescem com comentários negativos relacionados a ele. A pressão para mudança estética sobre mulheres negras, como a textura dos cabelos, especificamente, dos cacheados e crespos, funciona como controle, segundo o qual quanto mais elas se afastam das características negras, mais elas serão “aceitas” socialmente, em razão do padrão de beleza estabelecido pela branquitude. Trata-se de uma forma de violência sobre esses corpos, que passam por uma dupla opressão: o sexismo e o racismo.

Ao mesmo tempo em que os rompimentos com padrões forjados a partir da branquitude masculina são desafiadores, a desconstrução desses padrões é um meio de combate à discriminação, uma vez que, mudando coletivamente como se é visto e como se vê o mundo, inicia-se a resistência. hooks (2019, p. 124) defende que “amar quem somos começa com a compreensão das forças que produziram qualquer hostilidade que sentimos em relação à negritude e a ser mulher, mas também significa aprender novas formas de pensar sobre nós mesmas”.

Dessa forma, os dois espaços aqui abordados, a universidade e os movimentos sociais, serviram enquanto suporte no acolhimento e no exercício da “rebeldia”, como mencionado

por Beatriz Nascimento, para quem esses lugares possibilitaram nomear desconfortos cotidianos, ou o racismo, que experimentou desde criança.

Eu fico vendo minha caminhada desde a adolescência, tipo eu sempre fui uma pessoa assim que eu não estava satisfeita com a situação que eu vivia, com o lugar que eu estava, eu não estava satisfeita, alguma coisa estava errada, eu estava incomodada, mas após estar na universidade, depois de muitas leituras, muito contato com outras pessoas que fui conseguir entender o que era que incomodava, porque eu não estava satisfeita. Trocar com as meninas do Akofena, a gente conversava sobre a questão de machismo e tal, eu acho que contribuiu muito, é uma virada que eu vou dando na minha identidade, que vou fazendo a cada parte que eu vou construindo dentro da universidade, a minha rebeldia. Desde criança eu era rebelde em casa, mas aí uma rebeldia que depois eu vou entender que para mim nunca estava bom, nunca ficava, nunca estava bom, porque não dava para ficar calada, mas aí eu fui entender depois da universidade, que eu poderia usar isso também como forma também de contribuir para minha comunidade, para gente sair dessa situação de menosprezo que a história da comunidade conta que as pessoas sempre viveram (Beatriz Nascimento, 36 anos, bacharelado em Ciências Sociais, Núcleo Akofena).

Mais do que isso, esses foram ambientes seguros para ela e para as outras mulheres que participaram desta pesquisa construir suas subjetividades, como apontado por Thereza Santos.

Apesar do Serviço Social ter tanta preocupação em entender como se deu a formação social brasileira, a exploração dos corpos, a luta de classes e a questão de método de análise de Marx, isso não está tão demarcado no ponto de vista no nosso processo formativo, que é de bases coloniais que o racismo se reverbera e permanece e se alimenta e realimenta ao longo da história. Mas, mesmo assim, esse processo formativo fez com que minha análise do mundo ficasse mais apurada para poder ver as expressões da questão social, para poder ver o que representa as opressões de raça, de classe e de gênero. Então, eu acho que afinou meu olhar a formação acadêmica, falando do projeto pedagógico que nós temos, fez com que, ao longo das discussões, os professores demarcavam em sala contribuíram muito para isso. Porém, outros espaços como eu falei antes que para mim são tão importantes quanto a sala de aula, como os grupos de pesquisa que discutiam sobre raça, sobre dissidência de gênero, sobre sexualidade e os eventos, as trocas dentro do espaço da universidade que, por ser uma universidade majoritariamente de pessoas negras, havia aquele trânsito que fazia com que você pudesse avaliar uma sociabilidade com elas, oportuniza você refletir sobre sua própria condição. O Movimento Negro, o MNU, tem um maior aprofundamento mesmo aí como ação política no campo da militância, todas essas questões acho que contribuíram para a percepção de raça que eu tenho hoje, foi um divisor de águas, eu acho que eu não teria essa perspectiva e em outras questões também, porque têm coisas que a gente vivência, que a gente consegue enxergar minimamente que a universidade te abre esse olhar e oportuniza criticar e fazer uma análise mais aprofundada, e isso, para mim, contribuiu muito (Thereza Santos, 26 anos, bacharelado em Serviço Social, Movimento Negro Unificado).

A UFRB é um espaço no qual a diversidade é considerada como fundamental. Contudo, ainda sim ela continua sendo um espaço vulnerável ao racismo e ao sexismo, como relatado por Luiza Barros:

Como pontos positivos eu posso falar sobre o perfil de estudantes do CAHL que a maioria são mulheres negras e, para mim, foi positivo que a gente seja maioria, que estejamos construindo narrativas ali. Mas isso não isentou do racismo. Obviamente, eu acho que seria muito pior em uma universidade majoritariamente branca, mas não dá para fugir do racismo em uma sociedade estruturalmente racista (Luiza Barros, 25 anos, bacharelado em Serviço Social, Coletivo Quilombo Educacional Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

Apesar disso, é preciso destacar que as experiências das entrevistadas estão marcadas em uma universidade majoritariamente negra, o que possibilita que as trajetórias tenham características diferentes se comparadas a instituições menos compromissadas com a diversidade e a diferença. De acordo Colen (2019), com quem concordamos, o projeto de universidade negra, ao qual a UFRB se propõe a adequar, possibilita refletir e criar novos modos de sociabilidade que visam combater as desigualdades, como racismo. Dessa maneira, novos meios de resistência emergem.

O fato da universidade ser composta por um alunado majoritariamente negro foi muito importante, porque eu saí de um colégio particular majoritariamente branco e entro em espaço majoritariamente negro, pelo menos os estudantes, então eu era muito parecida com minhas colegas, a gente se entendia, se compreendia, nossas experiências também se entrecortavam, várias opiniões diferentes, uma diversidade de territórios, de perfis, mas ainda assim muitos pontos em comuns que me faziam me sentir muito confortável em sala de aula e na universidade, muito diferente da escola (Luiza Barros, 25 anos, bacharelado em Serviço Social, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

Nesse contexto institucional, as interlocutoras constroem suas trajetórias acadêmicas e de militâncias, que serão abordadas nas próximas seções.

4.3 Caminhos na UFRB: trajetória acadêmica

A presente seção pretende apresentar e discutir as estratégias mobilizadas pelas interlocutoras da pesquisa para permanecer nos cursos de graduação.

Nesta pesquisa, considera-se o conceito de permanência no contexto universitário de acordo com Santos (2009, p. 77), que o entende “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”.

No seu estudo, a autora pontua que a permanência estudantil em instituições de ensino superior tem relação com questões materiais e simbólicas. Por material, Santos (2009) compreende elementos para subsistência, como recursos financeiros. A dimensão simbólica, por sua vez, diz respeito à relação de pertencimento que os indivíduos constroem dentro de um determinado espaço.

Sob essa perspectiva, a Política de Assistência Estudantil teve um papel significativo nas trajetórias das participantes da pesquisa. Como mencionado no segundo capítulo desta dissertação, a UFRB é uma das pioneiras na criação da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis vinculada às Ações Afirmativas, que busca garantir acesso, permanência, mas também realizar acompanhamento dos egressos a partir de ações, projetos e programas. Há, por exemplo, ações de destinação de bolsas que visam garantir que os estudantes tenham mais tempo de dedicação aos estudos, possibilitando, assim, a sua participação em grupos de pesquisa, extensão e estudo. Essa experiência que foi vivenciada por Lélia Gonzalez, que integrou o Programa de Educação Tutorial (PET).³¹

A Política de Assistência Estudantil, que, na verdade, é o Programa de Permanência da UFRB, não era mais a ideia da assistência estudantil, era da permanência qualificada, como os estudantes podem ingressar nos grupos de pesquisa, no sentido que esse dinheiro possibilita também um ensino, pesquisa e extensão, vinculado a isso. O PET, que fui integrante, era o PET Acesso e Permanência no Ensino Superior, possibilitou inclusive conhecer quase todo o Brasil apresentando trabalho e tendo contato com outros grupos do país. Fomos para diversos estados para apresentar trabalhos, escrevemos e a universidade tinha na época recursos para que a gente viajasse para apresentar trabalhos ao nível internacional, nacional e estadual. Então, você vê que a nossa trajetória, a minha trajetória, se não fossem as políticas públicas, ou seja, as Políticas de Ações Afirmativas, eu não teria a oportunidade de estar em uma permanência qualificada (Lélia Gonzalez, 31 anos, licenciatura em História, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

Além de acessarem, via bolsas, recursos da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, a maior parte das mulheres desta pesquisa participou de grupos de pesquisa e extensão,³² sendo essa uma estratégia de formação, mas, sobretudo, de viabilização material de sua permanência na universidade.

³¹ O PET é desenvolvido por grupos de estudantes, com tutoria de um docente, organizados a partir de formações em nível de graduação nas instituições de ensino superior do país orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da educação tutorial (Brasil, [s.d.], p. 01).

³² Zélia Amador foi a única que não participou desses grupos em razão do seu emprego, embora ela tenha relatado que havia interesse de sua parte em participar.

O grupo de Agroecologia fortaleceu na questão financeira, eu, D... e J..., a gente recebeu bolsa e ajudou nas nossas despesas na universidade (Alzira Rufino, 32 anos, bacharelado em Museologia, Núcleo Akofena).

Na graduação, logo no segundo semestre, eu lembro que passei no PIBIC e no PET, aí eu fiquei no PIBIC como voluntária e fiquei com a bolsa do PET e, no primeiro semestre, eu já era bolsista PROPAAE, porque tinha aquela coisa da questão da renda familiar: minha mãe tinha um salário-mínimo e ele era dividido por mim e por ela. Eu fazia algumas coisas por fora, sempre fiz unha, desde os 13 anos sempre fui manicure, porque os estudos eram um caminho, mas também queria ajudar ela [mãe] [...] o PET foi um dos mecanismos de minha permanência na universidade, porque sem ele eu não teria como permanecer no sentido de pagar as coisas, até mesmo ajudar minha mãe, com o dinheiro da bolsa do PET, que era 430 reais na época eu comprei televisão para minha casa, comprava bujão de gás. Então, assim, o dinheiro não era direcionado somente para livros, como as pessoas que têm condições, os filhos de pessoas que têm condições que pegam o dinheiro do doutorado, mestrado ou graduação e investem nas suas pesquisas. Nós, oriundos de camadas populares, esse dinheiro da bolsa é de permanência, além de ser uma ajuda para a família. Então, a universidade me possibilitou acessar o conhecimento e ajudar a minha mãe também com esse dinheiro. Eu ficava “meu Deus como eu consigo multiplicar o dinheiro de uma forma que é uma viagem”, porque eu tirava xerox, participava de muitas coisas e dava certo (Lélia Gonzalez, 31 anos, licenciatura em História, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

Apesar da UFRB ser direcionada à garantia e à efetividade da política mencionada acima, ela não consegue sanar todas as demandas que os estudantes apresentam, uma vez que eles estão inseridos em um contexto de desigualdades estruturais. Nesse sentido, a erradicação dessa desigualdade apenas seria possível a partir de profundas mudanças nas esferas política, econômica e social.

Sob esse entendimento, destaca-se que, no plano material, o contexto de crises política e econômica do país³³ influenciou as trajetórias das mulheres entrevistadas. Em muitos casos, o desemprego afetou os seus contextos familiares de modo que seus pais não puderam mais apoiá-las financeiramente. Porém, as discentes criaram estratégias individuais para minimizar os desafios econômicos, como a venda de produtos na cidade e na própria universidade e o acionamento de redes de apoio, sejam elas compostas por amigos e/ou por sua família extensa, como relataram Thereza Santos e Zélia Amador.

Quando eu fui morar lá no M... tinha um dia na semana, que tinha um barulho insuportável, muito alto, de passarinho, era uma exposição que tinha lá na frente na Associação, tinha um evento de passarinhos, na época eu e E... fazíamos caldo para poder vender, porque tinha um monte de homens que iam para esse local, aí levamos lanche, chocolate quente e um monte de coisa, e vendia na frente para conseguir uma grana. Então, era dessas estratégias que a gente utilizava, já que não tínhamos os pais para dar conta. Hoje, aconteceu o que eu te falei, fruto desse

³³ Entre 2014 e 2016, a renda per capita caiu 9,3% e o desemprego aumentou significativamente até atingir mais de 14 milhões de pessoas (13,8% da população economicamente ativa) em março de 2017. A inflação chegou a superar dois dígitos entre novembro de 2015 e fevereiro de 2016 (Brasil, 2018, p. 1).

esforço, que eu acho que não estou romantizando a situação, mas eu precisei para que eu estivesse com meu diploma, porque senão, eu não teria (Thereza Santos, 26 anos, bacharelado em Serviço Social, Movimento Negro Unificado).

Quando eu ingressei na universidade, eu trabalhava, não era de carteira assinada, mas eu trabalhava para o Estado, depois eu saí do trabalho, mas mesmo assim minha mãe continuou me ajudando. Nunca consegui uma bolsa da universidade, mas eu tenho uma rede que é minhas tias e minha família, também sempre me ajudam com alguma coisa (Zélia Amador, 30 anos, licenciatura em História, Movimento Negro Unificado).

No que diz respeito às dimensões simbólicas, as entrevistadas relatam a existência de um distanciamento entre as discussões realizadas em sala de aula e a sua história de vida e a sua realidade social, em sentido amplo. Diante dessa realidade, conforme relato de Beatriz Nascimento, elas passaram a buscar, dentro da própria universidade, disciplinas não obrigatórias que se vinculavam às suas concepções e interesses de formação.

Depois disso, vem o primeiro semestre na UFRB, as disciplinas não dão espaço para isso, somente diz que a gente não sabe nada que a gente precisa ser estudado, é os caras dizendo “se eu nasci pobre eu vou morrer pobre, não tem como sair do meu campo social, que é aquilo mesmo”. E aí, depois, quando vou pegar optativas, eu vou tomando esse rumo de pegar disciplinas que dialogam com a questão racial. Fui me aproximando de disciplinas que discutiam a questão racial ou de comunidades quilombolas, com professores que tinham estudo sobre a questão quilombola. Aí foi assim, dessa forma, mas, na hora, eu não estava pensando o que estava acontecendo. Eu estava escolhendo um caminho na universidade, porque poderia escolher outras coisas também (Beatriz Nascimento, 36 anos, bacharelado em Ciências Sociais, Núcleo Akofena).

Ainda nesse plano, as entrevistadas vivenciaram conflitos com os colegas de turma. As relações foram sinalizadas como conflituosas em razão de diferenças de geração, raça, gênero e classe, mas também em função de orientações e posicionamentos políticos. Luiza Barros menciona que, no início de sua formação, a turma a achava arrogante por se posicionar durante as aulas, embora essa percepção tenha mudado ao decorrer do tempo

Ao longo do curso fui percebendo várias potencialidades em outras colegas. A maioria da turma era negra e feminina e isso foi bastante positivo para minha experiência. Era uma turma diversa na idade, então tinha pessoas bem jovens, eu era uma das mais jovens, e tinham outras pessoas, mulheres mais velhas com filhos, outras realidades, então isso para mim foi muito rico para eu entender a diversidade e, inclusive, ter sensibilidade para a realidade de outras pessoas que a gente acaba perdendo ou não se atentando por não ser a nossa realidade. Aí eu comecei a me aproximar da discussão do etarismo. Essa realidade da turma, de ser uma turma trabalhadora, da noite, eu não trabalhava, então, assim, eu era uma das exceções, eu era bem nova e não trabalhava, pois tinha o apoio dos meus pais que eram muito presentes, mas tinha outras demandas coletivas que eu acabava me juntando, minha realidade não expressava a realidade da turma e, por muitas vezes, os professores não eram sensíveis pelo fato que era uma turma trabalhadora,

feminina e a maioria ser de mães e, assim, eu fui aprendendo a gostar do pessoal da turma e conhecendo as histórias delas. Comecei a ter a afeto por várias das minhas colegas (Luiza Barros, 25 anos, bacharelado em Serviço Social, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

As pessoas não estão acostumadas a considerarem a fala de mulheres negras, assim, são atribuídas a elas estigmas quando agem contrário ao modelo esperado. Conforme hooks (2021), a situação está ligada ao perfil de quem fala e não necessariamente ao conteúdo.

Não é de estranhar, então, que muitas pessoas brancas achem difícil “ouvir” uma mulher negra crítica falando de ideias e opiniões que ameacem seu sistema de crenças. No debate em sala de aula, alguém ressaltou que um homem branco poderoso dera uma palestra semelhante, mas não recebeu críticas verbais negativas nem desdenhosas. Não que os ouvintes tenham concordado com o que ele disse; eles acreditavam que ele tinha direito de expressar seu ponto de vista (hooks, 2021, p. 53)

Thereza Santos, é preciso destacar, percebeu que os conflitos vividos fizeram com que seus posicionamentos fossem mais delineados e fortalecidos.

Minha turma era majoritariamente de pessoas mais velhas, casadas e uma grande porcentagem era evangélica, tinham um pensamento muito conservador. Eu nunca fui muito conservadora, eu tento me distanciar disso. [...] Isso para mim foi uma relação conflituosa interessante, pois tinha a turma mais conservadora e eu estava indo em outra direção com os movimentos sociais e com o que eu pensava, foi um conflito interessante para que eu pudesse amadurecer e contribuir para liderar e criticar, criar diálogos conflitantes para poder chegar em algo coisa, isso para mim é tranquilo lidar (Thereza Santos, 26 anos, bacharelado em Serviço Social, Movimento Negro Unificado).

As participações em grupos de pesquisa foram, também no plano simbólico, essenciais no caminho delas dentro da universidade, pois, por sua dinâmica, pelos conhecimentos produzidos e pela possibilidade de se coletivizar, auxiliaram as entrevistadas na construção de uma relação de pertencimento com a universidade. Além da sociabilidade, essa vivência contribuiu em processos acadêmicos, como na construção do trabalho de conclusão de curso e no ingresso na pós-graduação.

Para mim, assim, teve muita influência na questão mesmo de construção dentro da universidade. Conhecer textos de autores negros, bibliografia negra e de mulheres, então o que me ajudou muito e até para conseguir chegar no resultado do meu TCC (Beatriz Nascimento, 36 anos, bacharelado em Ciências Sociais, Núcleo Akofena).

Os grupos de pesquisa foram essenciais para mim, porque sem eles eu não teria passado no mestrado. Inclusive, meu Currículo Lattes foi bastante enriquecido com essa vivência e no sentido de estar na pesquisa e fazer a pesquisa, metodologia como você pode atrelar às leituras, coisas que o currículo em sala de aula não dava

conta, muita bibliográfica importante, inclusive, muita bibliografia da América Latina. Nós tivemos a decolonialidade do saber, eu tive acesso a muitas mulheres escritoras, como Glória Anzaldúa. Inclusive, participei da escola internacional de ativismo negro, Black Feminism, que teve em 2017, que Angela Davis esteve em Cachoeira, e eu fui uma das organizadoras. Então, se pensar nesse grupo de pesquisa, eu tive oportunidade de conhecer pessoalmente Angela Davis, Kimberlé Crenshaw, que é uma das teóricas da interseccionalidade importante hoje no Brasil ou no mundo, assim, como Conceição Evaristo, conhecer e estar perto dela, assim. Intelectuais muito importantes e só essa vivência no grupo de pesquisa que me possibilitou essas conexões, fora também conhecer diversas pessoas do campo de estudo que eu tenho diálogo (Lélia Gonzalez, 31 anos, licenciatura em História, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

Isso me ensinou bastante coisa do que eu exerço agora, eu cheguei no TCC com uma base muito melhor, não cheguei perdida, já sabia mais ou menos o que fazer. Obviamente que tinha coisas que eu não sabia, porque não tinha tido uma grande experiência com pesquisa, como estou tendo agora no mestrado e, posteriormente, vou ter no doutorado. Mas não cheguei confusa, eu tinha uma base, já tinha uma experiência que me dava uma segurança para aprender a escrever o TCC, a escrever o projeto e, para mim, foi maravilhoso. Ajudou muito na escrita do projeto do mestrado (Luiza Barros, 25 anos, bacharelado em Serviço Social, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

Eu acho que eles ocuparam um papel muito importante na minha formação, porque o espaço da sala de aula é interessante para estudo, mas eu acho que todo lugar outro, como Centro Acadêmico, de eventos, o próprio espaço físico da universidade, é interessante para o processo formativo, porque na sala de aula só não se forma, sabe. Então, tinha texto, por exemplo, que a gente debatia na disciplina de Trabalho, Questão Social e Serviço Social, que era mercadoria de Marx e a gente conseguia, naquele intervalo, debater e estudar, só que no grupo a gente conseguia debater por duas semanas aquilo dali, aquilo para mim dava uma profundidade no debate, e hoje em dia eu não esqueço mais sobre isso, acabava que você faz com mais intensidade, eu acho. E você também vai se lapidando enquanto pesquisador, sobre o que é pesquisa, entende o que é escrever um artigo para submeter em tal coisa, sobre fazer um resumo de tal forma, acho que isso acaba aperfeiçoando academicamente e profissional também, acho que tem uma troca muito profunda e para mim foi muito bom assim [...] então, foi através do grupo que consegui mais ou menos recortar minha pesquisa que desmembrou minha pesquisa de TCC e acumulou para o projeto do mestrado (Thereza Santos, 26 anos, bacharelado em Serviço Social, Movimento Negro Unificado).

Salienta-se que os grupos de pesquisa que participavam geraram a identificação por conta das abordagens temáticas que eram raciais e de gênero, mas também por sua vinculação territorial.

Havia, por exemplo, uma relação estabelecida entre a comunidade quilombola localizada no Recôncavo e a UFRB, mais especificamente com o grupo de pesquisa que Alzira Rufino e Beatriz Nascimento integravam. Tratava-se da construção de uma cartografia do território, que fomentou debates sobre a própria história da formação da comunidade a partir da escuta dos mais velhos da comunidade. Embora não concluído, as informações do projeto auxiliaram no processo de certificação.

Para mim, foi de grande importância, porque chegar na universidade, as disciplinas que o curso oferece não são disciplinas que traziam muitas coisas do que eu buscava na universidade, porque eu buscava mais questão racial que eu sentia as coisas no meu dia a dia. Então, podendo ser membro desses grupos contribuiu em minha formação, posso dizer, acadêmica também, porque eu pude levar para a comunidade as questões que, apesar de não estarem na grade curricular, foi a universidade que acabou me favorecendo. O aprendizado que tive para buscar os direitos para a comunidade foi através desses grupos. Durante esse processo, teve a questão dos conflitos também, com a chegada da certificação, participar desses grupos de pesquisa me fez ter conhecimento de outras comunidades que sofriam com o mesmo processo. Então, eu via que não era uma coisa só ali da comunidade, que era um processo histórico social que aconteciam em vários locais, que não era específico. Esses grupos me fizeram ter conhecimento sobre isso, que não era nada particular. Quando a gente tenta levar direitos, sempre tem alguns grupos que querem derrubar aquelas questões que estamos defendendo, então, uma comunidade pequena formada por parentesco, essas coisas, os conflitos sempre chegam mais forte, então tendo conhecimento dessas outras comunidades quilombolas e ribeirinhas que passaram pelo mesmo processo, me ajudou a abrir meus olhos sobre essa questão (Alzira Rufino, 32 anos, bacharelado em Museologia, Núcleo Akofena).

Além da participação em grupos de pesquisa, as entrevistadas buscavam estabelecer vínculo com a universidade por meio de uma busca ativa e consequente aproximação com outros cursos de graduação que dialogassem com os seus interesses de formação.

Eu criei uma relação mais com o pessoal do curso de Ciências Sociais. Eu estava buscando uma discussão diferente da que era dada pelo meu curso, talvez não tenha tido essa aproximação todas com meus professores, é tanto que eu ficava sempre perguntando “Meu Deus, por que eu consigo projeto até de outros cursos e não de meu curso mesmo? Para receber bolsa”. Acho que era pelo que eu buscava, meio que deixei esquecido do que buscava no meu curso. Então, eu criei uma relação mais com os professores de Ciências Sociais, tanto que eu participava dos eventos de Ciências Sociais, era mais interessante, os eventos que falavam de negros e negras, de gênero e essas coisas. Era tanto, que as pessoas me viam achavam que eu era do curso de Ciências Sociais (Alzira Rufino, 32 anos, bacharelado em Museologia, Núcleo Akofena).

Eu me aproximei bastante da galera de História e de Ciências Sociais pela semelhança de discussões e interesse nas discussões que eles fazem, porque o Serviço Social ainda é uma profissão, uma categoria que falha muito em discutir classe, raça, gênero, sexualidade, diversidade e território, e essa é a discussão que eu me proponho a fazer dentro do Serviço Social. Então, eu saía para buscar essas referências em outros cursos, como História e Ciências Sociais, onde eu percebia que estavam mais presentes. Eu fiz disciplinas no curso de Ciências Sociais e foi muito rico para mim, porque me aproximei de outras áreas, não fiquei reclusa somente no Serviço Social, tive uma formação mais interdisciplinar; também dos eventos, dos movimentos sociais e isso acabou sendo muito positivo para mim (Luiza Barros, 25 anos, bacharelado em Serviço Social, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

As trajetórias acadêmicas das mulheres participantes desta pesquisa foram construídas em diálogo com a participação ativa no tripé ensino, pesquisa e extensão, o que fez com sua formação fosse marcada pela multidisciplinaridade. Além disso, os movimentos sociais

tiveram um papel crucial em seu percurso, abordagem a que nos dedicaremos na próxima seção.

4.4 Interloquções entre a trajetória de militância com a acadêmica

Nós, mulheres negras, estamos em movimento e lutando o tempo todo, desde que acordamos. Então, nossa trajetória acadêmica de mulher negra não está dissociada das ações políticas nos movimentos sociais. Nosso corpo é político o tempo todo. Então, independente da universidade, o diálogo com o Movimento Social, inclusive, com a cidade, de fazer política em outros aspectos é primordial, nós estamos o tempo todo fazendo isso, sabe, não tem como dissociar de outra política da vivência acadêmica para mulheres negras (Lélia Gonzalez, 31 anos, licenciatura em História, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

As trajetórias de militâncias de Alzira Rufino, Luiza Barros e Thereza Santos se iniciaram após a sua entrada na UFRB. Já as de Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez e Zélia Amador, começaram antes do ingresso na universidade, respectivamente, na Associação Comunitária, acompanhando as reuniões junto à sua mãe durante a infância; no Grêmio Estudantil, durante o Ensino Médio; e no Fórum da Juventude Negra, participando das mobilizações da sua cidade, ainda na adolescência. Com pontos de partida e momentos diversificados, as experiências dessas mulheres se conectam nos movimentos a partir das pautas, como a luta antirracista, o fortalecimento comunitário e o acesso à educação de qualidade.

Na universidade, eu pude entrar em contato com os Movimentos Sociais e isso aliado ao estudo em si, a formação crítica que recebi nos espaços universitários foi o ponto-chave, porque ali eu conheci pessoas que estavam lutando em prol de causas que tinham tudo a ver com minhas experiências. Eu entendi o que eu estava pensando individualmente, eu pensava na minha experiência, mas não tinha referência. A partir dessas experiências, eu pude pensar coletivamente e é isso que eu tenho feito até o momento [...] Minhas experiências foram experiências de uma mulher negra, de uma mulher negra da periferia, pobre em ambientes diversos, na escola, na igreja, em meu bairro, na rua, então, não tem como desconectar, foi a percepção da minha experiência das desigualdades que permeavam a minha experiência que me fizeram buscar um espaço para entender a minha vivência e esse espaço foi a universidade e o movimento social (Luiza Barros, 25 anos, bacharelado em Serviço Social, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

Como mencionado no início deste trabalho, as nossas interlocutoras participaram de mais de um movimento social durante a graduação. Zélia Amador pontua que isso ocorreu em razão da forte interlocação estabelecida entre os diferentes coletivos.

O movimento eu acho que vai puxando o outro, então você não consegue ficar só em um, meio que alguns acontecimentos na universidade te puxam a participar neles, a

se movimentar naquele espaço, porque você está vendo que aquilo não é da forma correta e está indo para o outro lado. Então, você se joga para poder dar uma linha naquilo, por isso você não consegue só participar de um movimento (Zélia Amador, 30 anos, licenciatura em História, Movimento Negro Unificado).

Essa participação em vários grupos proporcionou a elas a criação de uma visão transversal sobre as temáticas discutidas em cada coletivo, que eram próximas, mas assumiam diferentes acentuações e estratégias em cada contexto.

As suas participações nos movimentos sociais, após o ingresso na universidade, iniciaram-se a partir do contato com membros dos coletivos, como no caso de Thereza Santos, que inicialmente entrou no Movimento de Estudantes de Serviço Social (MESS) e no MNU, na metade da graduação.

O MESS eu conheci acho que na primeira semana que eu cheguei no CAHL, foi M... que fez o convite para a gente conhecer. Logo, no primeiro semestre eu ingressei, fiz parte da comissão eleitoral e comecei a participar das reuniões e atividades, depois formei a chapa e a partir daí eu não sei mais, fui até o final da minha graduação. No MNU foi mais a frente, já tinha um tempo que estava na universidade, confesso que o MNU eu tinha uma certa relutância por não compreender ainda a magnitude e a grandeza que tem o movimento, inclusive, dia 13 ressignificar o dia da abolição, que a gente considera um dia de luta contra o racismo e a discriminação racial, são marcadores dessa proporção a nível nacional que me fizeram gostar e continuar filiada, hoje eu ainda permaneço filiada ao MNU [...] eu já participava do MNU por um longo período, já participava das reuniões, das atividades, organizava e tudo mais, mas eu não queria me filiar naquele momento, porque significava um compromisso, tive uma certa resistência ainda para ter esse compromisso com o MNU que eu não conhecia com profundidade, depois que eu fui conhecendo com o tempo (Thereza Santos, 26 anos, bacharelado em Serviço Social, Movimento Negro Unificado).

Já Alzira Rufino e Beatriz Nascimento entram no Núcleo Akofena pelo convite de membros do grupo.

O que me motivou foi a necessidade de participar mesmo, de estar ali junto ao movimento, pela formação que eu queria, de uma formação do movimento negro. Eu queria ser uma militante, aí, quando eu chego na universidade, passei por algumas situações que me empurrou para ir para o movimento, quando você chega na sala de aula, percebe algumas coisas, algumas questões que você vê que envolve a questão racial, por parte dos professores e colegas também. E o CAHL [Centro de Artes, Humanidades e Letras] é referência dos militantes, de ter movimentos, na época era, então, eu já estava no processo de empoderamento e eu sabia que participar do grupo iria fortalecer (Alzira Rufino, 32 anos, bacharelado em Museologia, Núcleo Akofena).

O Akofena F... começou a participar das reuniões primeiro que eu, aí comecei também a ir, eram sempre textos de literatura negra e mulheres. Aí eu comecei também a me interessar e, às vezes, participava de eventos fora. O primeiro contato acho que foi esse, fui com F..., eu ouvia sempre muitas histórias que falavam sobre o pessoal do Akofena, tipo era o movimento negro da universidade, me interessei

também por isso, tive vontade de estar junto com movimento negro (Beatriz Nascimento, 36 anos, bacharelado em Ciências Sociais, Núcleo Akofena).

Com Zélia Amador já foi diferente, pois ela conheceu o MNU ainda na adolescência, quando militava em outro movimento. No entanto, ela apenas passou a participar do coletivo após o ingresso na UFRB.

Foi na universidade que entrei no MNU. Eu conheci o MNU quando tinha 13 anos, quando entrei na política dentro do município de Cruz das Almas, eu comecei a trabalhar na política em si e comecei a participar das conferências municipais da juventude. Foi daí que comecei a conhecer o MNU, que o MNU tinha poucos representantes na cidade, mas eu não conhecia bem a fundo, foi só quando eu adentrei na universidade. [...] Eu acho que depois que você entra na UFRB, consegue compreender com outra perspectiva e outra visão o que você conhecia, mas agora de outra forma. Também as pessoas te veem de outra forma, ainda tem isso, porque agora você é universitária. E fora que as pessoas que me formaram dentro da política quando eu entrei, elas estavam na universidade, então é como se fosse uma junção dos dois meios (Zélia Amador, 30 anos, licenciatura em História, Movimento Negro Unificado).

Lélia Gonzalez se aproximou primeiramente do Núcleo Akofena e, posteriormente, integrou o Coletivo Quilombo Educacional ONNIM.

Quem criou o ONNIM foram pessoas que eram do Akofena, então viemos dessa experiência [...] Então, assim, nós já tínhamos essa experiência, aí simplesmente nos juntamos com outras pessoas que tinham interesse em contribuir com isso, que foi J., C... que era estudante de Zootecnia, hoje é moradora da cidade e professora de química. Na verdade, o ONNIM criamos com essas novas pessoas, mas vinha com a nossa experiência de quilombos educacionais lá atrás (Lélia Gonzalez, 31 anos, licenciatura em História, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

Luiza Barros, por sua vez, conheceu o Coletivo Quilombo Educacional ONNIM um pouco antes de ingressar no ensino superior e logo passou a integrá-lo.

O movimento social que mais fui ativa foi o MESS (Movimento Estudantil de Serviço Social) e eu apenas ingressei porque estava fazendo graduação em Serviço Social. Uma coisa não ia existir sem a outra. Também no ONNIM foi essencial a universidade para minha participação no Quilombo Educacional, porque foi organizado por estudantes e eu me aproximei porque era estudante também [...] A partir da universidade, eu conheci esses movimentos sociais. Se não fosse ela, eu não teria acesso a esse tipo de grupo e de conhecimento (Luiza Barros, 25 anos, bacharelado em Serviço Social, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

De acordo com as entrevistadas, a participação em movimentos sociais impactou profundamente sua trajetória acadêmica.

Eu me formei na sala de aula, mas minha bagagem se deu dessas relações e leituras externas, porque, inclusive, as bases das minhas pesquisas são essas leituras e não frutos da sala de aula (Lélia Gonzalez, 31 anos, licenciatura em História, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

Como mencionado na seção anterior, os grupos de pesquisa e extensão interferiram no percurso e na permanência desses sujeitos na UFRB. Entretanto, os movimentos sociais também tiveram esse papel, sobretudo no aspecto simbólico. Conforme relatam as interlocutoras, a participação nos coletivos tornou suas vivências acadêmicas mais confortáveis, pois elas podiam conversar e participar de trocas com outros estudantes que possuíam experiências de vida semelhantes às suas, proporcionando um espaço de combate à solidão e identificação.

A gente passa uma solidão quando a gente está na universidade, é uma vida solitária, gastar muito tempo somente com os livros com aquele monte de teoria, mas quando a gente troca com pessoas que estão passando também pelas mesmas situações, a gente tipo não é de ver que os outros sofrendo que a gente se fortalece não, mas é de ver que é uma situação que não é somente para a gente que se dá daquela forma. Então, nos movimentos que participei, fica bem isso, foi lidar com pessoas que também passavam que entendiam minha situação de trabalhar e estudar ao mesmo tempo (Beatriz Nascimento, 36 anos, bacharelado em Ciências Sociais, Núcleo Akofena).

Exerceu muito impacto [o movimento social] no sentido que eu não estava só, eu fiz amizades e encontrei pessoas com quem eu poderia me confortar em momentos de dificuldades, que eu poderia rir, eu poderia viver experiências, eu não estava sozinha. Não estar em uma situação de solidão me ajudou muito para eu permanecer (Luiza Barros, 25 anos, bacharelado em Serviço Social, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

Se eu ficasse só na sala de aula, eu não iria permanecer naquele local [UFRB], então, assim, sem minhas ações no movimento estudantil, eu não teria como permanecer na universidade, porque só a sala de aula não iria me possibilitar a vontade de estar lá. Eu fui uma estudante que viveu a universidade plenamente (Lélia Gonzalez, 31 anos, licenciatura em História, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

Os movimentos sociais contribuíram para meu processo de afiliação, ao pertencimento mesmo, a fazer parte de algo que realmente me alimentava enquanto indivíduo, acho que nisso contribuíram muito, de laços afetivos com as pessoas, eu tenho amigos e companheiros mais próximos que foram de dentro desses movimentos sociais. Então, isso fez com que a estadia fosse menos pesada (Thereza Santos, 26 anos, bacharelado em Serviço Social, Movimento Negro Unificado).

Ter um espaço de confiança e segurança é essencial para o exercício do bem-estar, pois permite o diálogo e o desenvolvimento do afeto, o que possibilita que as pessoas conversem sobre a realidade de seus cotidianos. Trata-se, afinal, de um ato de resistência. No sistema

supremacista branco, as pessoas negras são convencidas que suas vidas são complexas demais para serem analisadas e faladas criticamente (hooks, 2019), operando a política do silenciamento, situação que dificulta nomear discriminações e dores, o que afeta a criação de estratégias de combate.

Sob essa perspectiva, e conforme hooks (2023, p. 23), “é importante que as pessoas negras conversem entre si, que conversemos com nossas amigadas e alianças, pois o ato de contar nossas histórias nos permite nomear nossa dor, nosso sofrimento, nos permite buscar a cura”. Todavia, não é fácil que isso seja realizado, já que, “quanto mais dolorosas as questões que confrontamos, maior a nossa falta de articulação”, mais difícil é fazer a etapa do falar (hooks, 2019, p. 32).

Os movimentos sociais assumiram, em muitos casos, um lugar de trocas fraternas para essas mulheres.

Nos dias que a gente se reunia para discutir os textos, eram momentos de irmandade, tudo aquilo, questões espirituais, social e racial eram discutidas nesse grupo de formação. Eu não vou dizer quem me formou foi as disciplinas do currículo da universidade, quem me formou assim no lado de gratidão foi o Akofena (Alzira Rufino, 32 anos, bacharelado em Museologia, Núcleo Akofena).

Enquanto os movimentos sociais foram apresentados como espaços de afeto e conforto, a universidade foi considerada um ambiente desafiador. Assim, a atuação junto aos coletivos era também uma estratégia para enfrentamento, busca de saídas e construção de saberes, com o objetivo de enfrentar esse desafio.

Eu acho que no MESS eu tive uma experiência de passar pelas chapas, pelas gestões. Foi interessante porque fui conhecendo e trocando com outras pessoas. Eu acho que consegui ter um amadurecimento maior de ter posicionamento mais firme, de compreender a dinâmica da universidade, as ofertas. Por exemplo, de disciplinas e como a gente pode entrar e disputar uma narrativa, um ponto de vista, uma importância, uma necessidade que era dos estudantes (Thereza Santos, 26 anos, bacharelado em Serviço Social, Movimento Negro Unificado).

São muitos os saberes construídos a partir da inserção em movimentos sociais. Para Lélia Gonzalez, por exemplo, o Akofena, primeiro movimento do qual ela participou após a entrada na UFRB, preparou-a para participar de eventos nacionais que possuíam um público grande e diverso vinculados ao seu grupo de pesquisa. Ela relata que, dentro do movimento, a discussão dos textos a ajudava a exercer a habilidade da fala sem medo de ser julgada, o que a auxiliou a criar autoconfiança.

A minha trajetória acadêmica não seria a mesma se que não tivesse dialogado com esses movimentos sociais. Talvez somente a sala de aula eu não seria esse resultado, eu lembro que fomos apresentar em Recife e foi um trabalho de grupos PETs e pelo fato de a gente ter esse diálogo com os movimentos sociais a gente não tinha vergonha de falar em público, não tinha medo de encarar as pessoas e falar. Eu acho que essa ideia do movimento social possibilitou que nesses espaços de que você vê muita gente branca, você via muita gente, possibilitou nossa ampliação de mundo, a minha ampliação de mundo, eu acho que minha formação se deu mais nesses ambientes (Lélia Gonzalez, 31 anos, licenciatura em História, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

Ao seu turno, Alzira Rufino, Beatriz Nascimento, Zélia Amador e Thereza Santos pontuam as oportunidades que tiveram dentro da universidade a partir da participação nos coletivos. Elas foram, por exemplo, convidadas a participar como palestrantes em eventos, a realizar oficinas e minicursos e a exercerem representação estudantil em Conselhos e Comissões.

Os movimentos as ajudaram a se entender enquanto parte da universidade, compreendendo-se como intelectuais, *status* historicamente reservado aos grupos hegemônicos. Sobre o tema, Kilomba (2019) destaca que agora o objeto vira sujeito e, nessa construção, o eu apagado da historiografia oficial passa a ser questionada e mudada. Portanto, os movimentos exerciam a função de instrumentalizar as mulheres negras a desvendar a rotina acadêmica, mas também a subverter a posição de subalternidade na qual, historicamente, foram colocadas.

A pesquisa de Caixeta (2016) sobre o movimento negro universitário convida a pensar nos coletivos negros enquanto quilombos afetivos, espaços de acolhimento e empoderamento. Essa definição corrobora com as impressões das interlocutoras deste trabalho. Sob essa perspectiva, os movimentos sociais se revelam enquanto elementos essenciais na construção da trajetória acadêmica e na formação da identidade racial e de gênero das mulheres negras participantes deste estudo.

Deve-se destacar, contudo, que a participação nos movimentos não apresenta somente pontos positivos. As interlocutoras da pesquisa vivenciaram, por exemplo, perseguição por docentes dentro de sala e o atraso na conclusão dos seus cursos de graduação. Uma das entrevistadas relatou também a relação entre a sua inserção nos movimentos e a experimentação de sentimentos de ansiedade e medo. Essa vivência, ela relata, a fazia revisitar episódios de racismo e sexismo por ela enfrentados durante sua vida, o que a fazia não sentir vontade de sair de casa e tampouco de ir à universidade.

Eu passei algumas situações na sala de aula com uma professora, no início foi com uma professora, mas depois que eu entrei no Movimento Negro [Akofena] eu senti

que fui desafiada por outros professores, por fazer parte desse movimento e por levar algumas questões raciais para a aula (Alzira Rufino, 32 anos, bacharelado em Museologia, Núcleo Akofena).

Por fim, destaca-se que a participação em movimentos sociais influenciou a formação profissional das participantes da pesquisa. Thereza Santos indica que, tanto o Movimento Estudantil quanto o MNU, a formaram para fazer uma leitura da realidade social, função que, *a priori*, pertencia apenas à universidade.

O movimento estudantil de Serviço Social acrescentou, em muitas partes, da visão crítica sobre o mundo, ele fomentou isso, foi um impulso. Eu já estava crescendo intelectualmente dentro da academia. O MNU foi me aproximando mais com propriedade sobre as ações que poderiam ser desenvolvidas, o marco político e pedagógico do enfrentamento às discriminações raciais. Então, essas duas coisas me mudaram como profissional que eu não consigo explicar; foi muito grande, porque você pode saber como faz um relatório, um estudo social, mas se você não consegue entender as particularidades que aquela pessoa vivencia dentro da singularidade não é só o processo de exploração de trabalho, também têm as questões permeadas de raça, racismo estrutural que fez com que aquela pessoa não acessasse determinados espaços. A questão de gênero permeia também a vulnerabilidade social está por múltiplos fatores. Tudo isso, acho que acrescentou para que eu pudesse ter um olhar com maior capilaridade sobre determinadas demandas para mim enquanto profissional (Thereza Santos, 26 anos, bacharelado em Serviço Social, Movimento Negro Unificado).

4.5 “A universidade é para todo mundo”: movimentos sociais e deslocamentos universitários

Eu acredito que os movimentos sociais são os protagonistas das lutas sociais e das conquistas que a gente vem tendo durante séculos. É uma intelectualidade que não deve ser ignorada. Muito pelo contrário, a universidade tem que incorporar essas intelectualidades e esses conhecimentos. Eu acredito que ainda não há um entrosamento tão bom entre a universidade e o movimento social, poderia ser melhor, mas o que temos hoje já é bastante positivo. A universidade se relacionando bem com os movimentos sociais conseguiria acessar espaços que hoje ela não acessa, ela é uma instituição elitista, branca e bastante seletiva, que não alcança pessoas que não têm acesso e oportunidade de estar nesses ambientes. É preciso travar muitas lutas e dificuldades, sendo uma pessoa negra e pobre, mãe de família, perfis diversos, precisam travar lutas grandes para estarem na universidade. Os movimentos sociais acessam pessoas de diversas classes, principalmente a classe trabalhadora, população negra, indígena, de uma forma muito mais eficaz e inclusiva, eu acredito que essa aliança seria muito eficaz, mas, atualmente, os movimentos sociais já vêm fazendo um trabalho muito eficaz para que jovens, adultos e idosos, acessem a universidade. Isso para mim é muito positivo, porque a gente vê o perfil da universidade mudando, obviamente é lento, mas ainda assim a gente vê pessoas negras, mães e mais velhas nela, isso se deve também aos movimentos sociais (Luiza Barros, 25 anos, bacharelado em Serviço Social, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

A universidade, ela tem um pouco de tudo, da galera racista, machista, ela é conservadora em muitos aspectos, então, construir a universidade é desconstruir todos esses estigmas, tudo isso, e construir nosso espaço, construir o que é para a gente. A universidade é para todo mundo, se ela é para todo mundo, ela não pode

ser conservadora, ela não pode ser racista, machista. Então, construir a universidade é isso, é construir nossos espaços, fazer com que a gente se sinta confortável naquilo que a gente está vivendo todos os dias, pensar em uma nova perspectiva para a gente e pensar nossa permanência dentro da universidade. Construir a universidade é isso, é construir os espaços para ser para gente, porque é a gente que sente nossas dores, é a gente que sente como aquilo nos afeta, não é quem está vindo de fora. Então, construir a universidade é isso, construir um espaço confortável (Zélia Amador, 30 anos, licenciatura em História, Movimento Negro Unificado).

A universidade ainda mantém características da sua criação, elementos da colonialidade que hierarquizam corpos, saberes, conhecimentos e culturas. Entretanto, como demonstrado ao longo desta dissertação, essas questões vêm sendo tensionadas pela presença, dentro das instituições, dos sujeitos que foram colocados na “zona do não ser”. Trata-se, portanto, não apenas de entrar no espaço acadêmico, mas também de questionar e propor novas formas de sociabilidade. Os movimentos sociais, nesse contexto, têm sido um ator político importante, pois congrega os indivíduos para pautas e lutas coletivas, provocando, assim, deslocamentos em práticas excludentes.

Nesta pesquisa, a partir das experiências de militâncias das mulheres negras, foi possível notar o papel dos movimentos sociais no fortalecimento das ações em prol do reconhecimento e garantia de direitos da população negra do território do Recôncavo da Bahia, como o direito à educação superior. Como relatado por Lélia Gonzalez, que menciona que sua participação era direcionada para afirmar a UFRB enquanto um espaço democrático.

Eu não gosto muito da política da representatividade, porque um indivíduo não se fala como um todo, mas a minha ação enquanto uma mulher que acreditava e acredito que a UFRB é do povo do Recôncavo e é para o povo do Recôncavo, minha luta foi muito nesse sentido. Eu estive nesses movimentos em prol de minha comunidade, pensar nos espaços e que eles fossem acolhedores e acolhedor que, inicialmente, para mim, não foi. Eu acredito na política de ações afirmativas até porque sou fruto dela. Então, a minha ação nesses movimentos foi por isso. Eu atuei em muitas coisas. Estive presente em várias ocupações, nós lutamos muito em relação às bolsas que atrasavam dos estudantes (Lélia Gonzalez, 31 anos, licenciatura em História, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

Esse exercício de democratização se revela, por exemplo, por meio de um cursinho preparatório para o ENEM: o Quilombo Educacional ONNIM, que vem formando pessoas do território do Recôncavo, especificamente, do município de Cachoeira, oferta conteúdos para realização do exame, oferecendo também informações sobre as etapas do processo seletivo.

Além disso, há um diálogo permanente entre os movimentos sociais e a UFRB, em especial em relação a temas no campo das ações afirmativas no ensino superior. Essa relação tem produzido resultados como, por exemplo, a previsão de reserva de vagas na

pós-graduação e a criação do Comitê de Acompanhamento de Políticas Afirmativas e Acesso à Reserva de Cotas (COPARC) para garantir a efetividade da política cotas, agenda histórica do MNU e do Akofena.

Temos cotas na pós-graduação. Foi uma demanda estudantil, uma demanda dos movimentos sociais da universidade no qual fiz parte. Assim como o Comitê de Aferição das Cotas também foi uma das pautas levantadas pelos movimentos, por nós do movimento estudantil, do Akofena, assim como a ampliação de vagas da Política de Ações Afirmativas, de Assistência, como a residência construída perto do Rômulo em São Félix (Lélia Gonzalez, 31 anos, licenciatura em História, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

Foi um período que eu não estava muito à frente disso, no entanto, os colegas que estavam há um tempo no MNU construíram diálogo com a reitoria e outros grupos dentro da Universidade sobre esse processo, até a banca de aferição com o Comitê de Acompanhamento de Políticas Afirmativas e Acesso à Reserva de Cotas (COPARC) foi uma grande conquista para a Universidade. Com o COPARC melhorou esse negócio de combate às fraudes. Já tinha sido muito debatido internamente, e construído diálogo com gestão mais para ter um posicionamento, e às vezes divulgado em redes sociais divulgando a questão das fraudes para que fomentasse em uma avaliação [...] eu não sei se foi o resultado disso, mas acho que contribuiu para que acontecesse [a criação da COPARC] (Thereza Santos, 26 anos, bacharelado em Serviço Social, Movimento Negro Unificado).

Aliados às atuações mencionadas acima, os movimentos estudantis sinalizam para a instituição a necessidade de ampliação e aprofundamento das políticas de assistência estudantil, inclusive sob a perspectiva de criação de novas estratégias que fomentem a permanência das pessoas negras (e demais minorias) na universidade:

Meu exemplo é o Quilombo Educacional ONNIM e o Movimento Estudantil de Serviço Social. O Movimento Estudantil tem feito um trabalho de base muito grande pelas lutas na educação, pelo acesso e permanência de populações diversas na universidade, de grupos dissidentes, e os Quilombos Educacionais são responsáveis por esses cursinhos, ou seja, um trabalho de base: vai até a comunidade e convida os jovens à universidade, apresenta a universidade para as comunidades que não têm tanto acesso e oportunidade de estar presente nelas e oferece meios de a população conseguir acessar. Isso aliado ao Movimento Estudantil que luta por bolsas de permanência, de alojamentos e outras condições objetivas dentro da universidade, faz com que sejam abertas às oportunidades e o seu perfil mude. Pessoas que não acessariam a universidade sem essas políticas e essas políticas só acontecem pelas lutas dos movimentos (Luiza Barros, 25 anos, bacharelado em Serviço Social, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

O movimento estudantil em si, tudo que ele faz é para ajudar os estudantes, para, de alguma forma, ajudar os estudantes em todos os aspectos desde o ingresso na universidade até sua saída [...] vou dar um exemplo do ônibus para Cruz das Almas: ele foi pautado pelo movimento estudantil que ia para cima na Câmara dos Vereadores e tal, em Cruz, e hoje tem carro pela manhã e noite, mas antes não tinha. Então, não foi para a gente só, foi para quem vai ingressar no próximo semestre e sucessivamente. Nunca foi só pessoal, era coletivo, acho que isso ajudou muito no

geral (Zélia Amador, 30 anos, licenciatura em História, Movimento Negro Unificado).

Elas explicitam, por exemplo, a necessidade de infraestrutura que garanta a acessibilidade de estudantes com deficiência.

Eu lembro muito das ocupações que a gente fez, eu lembro que antes de eu entrar no Akofena eles ocuparam a universidade, porque G... que é cadeirante, o elevador não funcionava, aí eles fecharam a universidade, porque tinha que consertar o elevador para G... que era uma estudante negra e cadeirante. Então, uma das primeiras lutas do Akofena foi a acessibilidade mesmo (Lélia Gonzalez, 31 anos, licenciatura em História, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).[

Trata-se de proposições que visam a mudança do perfil universitário, que permaneceu, por muito tempo, elitista, branco e sexista, baseado no discurso do mérito para entrada, desconsiderando toda a historiografia de formação social do país.

Os movimentos sociais também têm agido na direção da promoção da justiça epistêmica no espaço universitário por meio de ações de rompimento com os paradigmas eurocêntricos e por meio da afirmação da existência e da legitimidade de outras formas de saber que consideram raça, gênero e classe como fatores estruturantes da sociedade.

Outra questão que a universidade já vem com o movimento de pesquisa foi sobre políticas afirmativas, era uma pauta que o MNU trilhava de um longo caminho, inclusive o MNU nacionalmente foram um dos precursores para trazer essa pauta ao debate nacional. Então, isso já era uma parada forte. A questão do racismo, acho que poucas pessoas trabalhavam, e o MNU já tinha como seu interesse maior. Tinha poucos professores que debatiam, mas já tinha alguns intelectuais negros que trabalhavam sobre isso [...] no CAHL, especificamente, não era algo que estava desaparecido, no Serviço Social não era debatido com profundidade, mas a gente tinha ainda pessoas que debatiam sobre isso (Thereza Santos, 26 anos, bacharelado em Serviço Social, Movimento Negro Unificado).

Algumas demandas específicas têm encontrado atendimento, exemplificado pelo movimento estudantil que estimula discussões abrangentes em cursos de graduação, resultando em alterações na estrutura curricular. Um exemplo notável é observado no curso de História, no qual, por meio da colaboração entre o Centro Acadêmico e o colegiado, foram implementadas modificações no Projeto Pedagógico. Estas modificações incluíram a adição de disciplinas relacionadas à perspectiva afrodiaspórica à grade curricular, destacando a capacidade do movimento estudantil em influenciar positivamente a evolução do conteúdo acadêmico.

Então, desde a questão de infraestrutura até as questões mais acadêmicas, como a grade curricular, reforma curricular, inclusive, o CA de História conseguiu pautar isso e foi feita a reforma, nós acompanhamos esse processo todo [...] a gente conseguiu muita coisa no curso. Nós conseguimos institucionalizar a semana de história, o acesso ao arquivo público de Cachoeira, porque antes não conseguia acessar os estudantes, porque era fechado. Assim, foram ganhos que tivemos, e hoje as pessoas não têm nem dimensão, porque a história não foi contada (Lélia Gonzalez, 31 anos, licenciatura em História, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

Os movimentos sociais têm atuado também na aproximação entre experiência, prática e teoria. As interlocutoras do estudo relatam que os movimentos sociais já realizavam reflexões e práticas orientadas pela diversidade, sendo que muitas dessas experiências foram incorporadas em suas pesquisas e no próprio cotidiano em sala de aula.

Eu tive esse interesse em estudar diversidade e os movimentos sociais já discutiam isso de uma forma muito mais complexa, sabe, muito a frente do que eu sabia e eu tive acesso a esses conhecimentos que pude levar para a pesquisa dentro da universidade. Então, tudo tinha a ver. Eu estava levando para a universidade o que eu achava importante, eu estava discutindo raça, gênero, a experiência da mulher negra e ainda estou, e essa experiência que eu vivo dentro do movimento social (Luiza Barros, 25 anos, bacharelado em Serviço Social, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

Essa questão de estar dentro dos coletivos negros, o Coletivo Angela Davis, Akofena e o Movimento Estudantil, me fez acessar bibliografias as quais minha grade curricular não me possibilitaram, como acessar Guerreiro Ramos, Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez, pensar uma perspectiva de quilombo educacional na Steve Biko, na experiência que foi feita, entende. O Quilombo educacional a gente tinha o diálogo do Urubu, que companheiros nossos tinha participação em outros coletivos, fez com que a gente, a minha trajetória fosse de viver a universidade, no sentido mais amplo que eu digo, foi uma época muito importante (Lélia Gonzalez, 31 anos, licenciatura em História, Coletivo Quilombo Educacional ONNIM).

As discussões sobre a questão racial dos negros na sociedade, isso não é uma coisa que tá no currículo da universidade. Pelo menos no meu curso não tem essas discussões mais atualizadas em sala de aula na questão de discutir sobre a sociedade negra, racismo, das coisas que o negro enfrenta no dia a dia. Então, o movimento acabou contribuindo comigo nessa parte [...] na parte de buscar o que não estava no currículo, o que achava que estaria no meu curso. Aí, no movimento, encontro lá, a partir do momento que reservo um tempo para participar do movimento, eu acabo descobrindo, conhecendo as discussões, principalmente, porque no currículo do curso não tem a discussão sobre textos de autores negros e isso o movimento propiciou. São questões que acabam influenciando na carreira acadêmica, porque é um texto que não discute nada sobre questão racial e na sala de aula na discussão a gente pode levar um pouco desse conhecimento que a gente aprendeu dentro do movimento para a sala de aula, é uma coisa que a gente acaba que envolvendo ali (Alzira Rufino, 32 anos, bacharelado em Museologia, Núcleo Akofena).

Ainda é um desafio romper com as questões que estruturam as desigualdades, mas as coletividades têm atuado para subversão desse estado de coisas, ou para a transformação da

sociedade e de suas instituições, por meio do empoderando – aqui entendido como “uma postura de enfrentamento da opressão para eliminação da situação injusta e equalização de existências em sociedade”, não como transferência de poder de uma camada para outra (Berth, 2019, p. 19) – de seus integrantes.

Nesse contexto, evidencia-se que os movimentos sociais, ao engajar-se em um diálogo construtivo com a universidade, não apenas suscitam questionamentos, mas também promovem transformações significativas. Essas mudanças visam assegurar que os jovens negros e negras obtenham uma formação integral e íntegra³⁴, reconhecendo e valorizando seus pertencimentos, em vez de desconsiderá-los.

³⁴ A integridade está presente quando há congruência ou concordância entre o que pensamos, dizemos e fazemos. O sentido da raiz da palavra tem a ver com inteireza (hooks, 2020, p. 64).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a compreender e a analisar as trajetórias acadêmicas de mulheres negras integrantes de movimentos sociais egressas de cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Para a construção do presente trabalho, contamos com o apoio de seis entrevistadas: Alzira Rufino, Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez, Luiza Barros, Thereza Santos e Zélia Amador, que integraram três movimentos: o Núcleo Akofena, o Coletivo Quilombo Educacional ONNIM e o Movimento Negro Unificado.

A proposta metodológica seguiu a abordagem da pesquisa qualitativa e os dados aqui apresentados foram construídos a partir da realização de entrevistas semiestruturadas.

Na organização do trabalho, optamos por apresentar partes, eventos, marcos ou episódios das trajetórias dessas mulheres ao longo dos capítulos do trabalho, uma vez que, em consonância com Bourdieu (2006), entendemos que esses sucessivos acontecimentos as levaram ao ensino superior e aos movimentos sociais.

Iniciamos o trabalho apresentando suas histórias anteriores à entrada na universidade, em particular, seu percurso pela educação básica. Nesse ponto, notamos que o pertencimento de gênero e de raça exerceu profunda influência no espaço escolar, já que, em razão de suas identidades, as mulheres participantes da pesquisa foram tratadas de forma diferenciada quando comparadas a outros jovens. Sobretudo, observou-se que o racismo e o sexismo são marcas profundas em sua formação desde muito cedo. Elas, por exemplo, sofriam pelas relações hostis ou pela indiferença por parte do corpo docente e de seus pares.

Outra dimensão observada foi o fato de a trajetória das mulheres negras, na educação, possuir um aspecto coletivo, no qual as famílias exercem um papel importante para continuidade nos estudos, tanto na educação básica, quanto no ensino superior. Essa influência muitas vezes não ocorre por ações diretas vinculadas à educação formal, como idas às escolas, mas sim com apoio indireto, como auxílio financeiro, ainda que tímido, para cobrir as despesas básicas. Há, ainda, uma dimensão simbólica desse apoio que diz respeito ao incentivo e à construção da compreensão de que a entrada na universidade é um projeto compartilhado e, mais do que isso, ancestralmente sonhado.

No segundo capítulo, observamos que o ensino superior no Brasil não foi, em sua origem, pensado e construído para o acesso de todas as pessoas. Ao contrário, esse nível de educação tem um caráter excludente, sendo originalmente reservado à elite do país e, portanto, a homens brancos e ricos. Nesse tópico, buscamos demonstrar os mecanismos

históricos e contemporâneos de sustentação desse estado de coisas (Silva, 2018). Trata-se de marcos legais e legislações, mas também de elementos simbólicos que remetem a epistemicídios e ao constrangimento da presença de pessoas não pertencentes aos grupos hegemônicos.

Neste capítulo, realizamos a discussão sobre as iniciativas recentes de democratização do ensino superior no país, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Entendendo que as desigualdades sociais são marcadas pelo pertencimento à classe social e pelas dimensões de gênero e raça, analisamos as transformações no ensino superior a partir do início dos anos 2000 sob a perspectiva das Políticas de Ações Afirmativas.

Destaca-se que as conquistas para a população negra resultam de intensas lutas, nas quais os movimentos sociais, especialmente o movimento negro, desempenham um papel político crucial. Isso implica que, mesmo antes do reconhecimento oficial das desigualdades raciais pelo Estado, esses movimentos já denunciavam vigorosamente essa realidade, expondo as consequências prejudiciais decorrentes da negação sistemática de direitos. Como resultado, esses movimentos instaram o Estado a incorporar, em sua agenda política, medidas destinadas a erradicar as discriminações e a assegurar que as minorias impactadas por essas estruturas tivessem acesso a espaços previamente negados a elas (Gomes, 2017), como é o caso das instituições universitárias.

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia surgiu alinhada à perspectiva de democratização do ensino superior e, portanto, profundamente vinculada a essas políticas. Emergindo já com a aplicação da reserva de vagas para a população negra, o que implicou diretamente no ingresso das entrevistadas.

Como mencionado nas discussões anteriores, a partir deste direcionamento político, o perfil estudantil da instituição se destoa do histórico do nível superior de educação. Dessa forma, a UFRB se caracteriza como uma das universidades mais negras do país, construindo o que Colen (2019) nomeia de projeto de uma Universidade Negra. Além disso, ela vem transformando a realidade e a trajetória da população do Recôncavo, como mencionado pela nossa interlocutora Beatriz Nascimento.

O especial na UFRB é poder formar as pessoas daqui que decidem estudar e tenham consciência que aprenderam pouco e precisam aprender mais, que estão tendo oportunidade, porque a gente entra na biblioteca da UFRB e pode ter acesso a tantas teorias, ler tantas coisas, através de um professor e pesquisa pode ir a tantos lugares e conhecer tantas coisas. Eu acho que é especial na UFRB formar filhos de trabalhadores rurais em médicos, cientistas sociais, assistentes sociais e

físicos. Imagine a cara dos profissionais que a gente pode ter daqui a 10 anos? Na Bahia e no Brasil inteiro (Beatriz Nascimento, 36 anos, bacharelado em Ciências Sociais, Núcleo Akofena).

O ingresso no ensino superior representou, para as mulheres aqui mencionadas, um meio para a formação profissional e para sua ascensão social. Todavia, a permanência delas, como demonstrado anteriormente, apresentou-se como um desafio no qual os movimentos sociais atuaram enquanto um importante aliado.

No terceiro capítulo, dedicamo-nos a apresentar os movimentos sociais nos quais as entrevistadas se vincularam, bem como o meio pelo qual elas iniciaram sua participação neles. Foi possível observar o caráter educativo desses movimentos e atuação, neles, das mulheres negras, sobretudo no que se refere ao tensionamento das estruturas e às discussões realizadas naquele contexto.

Na esfera universitária, observa-se que o senso de pertencimento começa a se manifestar por meio da reflexão sobre como as trajetórias individuais foram influenciadas. Essa reflexão não apenas proporciona uma reconfiguração da autopercepção no mundo, mas também implica na quebra de estigmas e papéis socialmente impostos. Essa transformação tem origem, em parte, no envolvimento acadêmico, uma vez que os estudantes passam a interagir com colegas e professores negros/as, a se envolverem com autores e bibliografias críticas acerca da realidade da população negra no país e a estabelecerem contato direto com os movimentos sociais.

Destarte, conforme debate realizado no quarto capítulo desta dissertação, a aproximação com os movimentos sociais, em especial com o Movimento Negro, fez com que as entrevistadas se identificassem na autoafirmação enquanto mulheres negras, adquirindo consciência sobre os fatores sociais que essa identidade acarreta e construindo novas percepções sobre si, revertendo “a imagem negativa do corpo negro” (Gomes, 2019, p. 20). Nesse sentido, os coletivos se constituem como suporte para construção positiva das identidades compartilhadas pelas mulheres desta pesquisa.

Além de servirem como espaços propícios para a construção da identidade individual, os movimentos sociais representam, para as interlocutoras, ambientes dedicados à confrontação das desigualdades e à promoção de transformações não apenas na instituição à qual estão vinculadas, mas também na sociedade em um sentido mais abrangente. Nesse contexto, observa-se que a participação delas nos referidos movimentos não se limita apenas ao contato com os pares, mas é também motivada pelas situações de injustiça e violência que experimentaram ao longo de suas vidas. Sob essa perspectiva, essas mulheres enxergam os

movimentos como instrumentos de resistência e como meios eficazes para provocar alterações significativas na conjuntura social.

No que se refere à trajetória acadêmica das entrevistadas, foi possível verificar que a participação nos movimentos sociais possibilitou que elas criassem também vínculos e relações de afeto, contribuindo na identificação enquanto grupo naquele espaço. Da mesma forma, a participação em movimentos sociais também permitiu que elas desenvolvessem habilidades valorizadas no ensino superior, como determinadas formas de fala e de escrita.

Ademais, os movimentos atuaram enquanto atores políticos subsidiando deslocamentos nas práticas hegemônicas de formação do ensino superior. Dentre as mudanças observadas, encontram-se a realização de pesquisas ancoradas em teorias insurgentes, como o pensamento anticolonial e o feminismo negro, bem como a mudança do currículo de um curso de graduação.

A realização do presente estudo nos permite concluir que, ainda que timidamente, o ambiente universitário está passando por um processo de modificação em razão da chegada de sujeitos historicamente alijados desse espaço, resultado desse do sistema de reserva de vagas e de políticas de permanência. Se reconhecemos os avanços em uma perspectiva histórica, sabemos que há ainda um longo caminho a ser trilhado com vistas à efetiva democratização desse espaço. Na presente dissertação, os dados apresentados nos permitem concluir, em consonância com Arroyo (2003), Gomes (2017) e Gohn (1997, 2011), que os movimentos sociais, enquanto ator político e educador, constituem-se como imprescindíveis interlocutores para grupos minoritários.

REFERÊNCIAS

- AFRO & AFRICA. Akofena – Simbologia Adinkra. **Afro & Africa**, 2012. Disponível em: <https://claudio-zeiger.blogspot.com/2012/02/akofena-simbologia-adinkra.html>. Acesso em: 26 nov. 2023.
- AGÊNCIA SENADO. Congresso celebra 200 anos de Independência da Bahia. **Senado Notícias**, 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/06/29/congresso-celebra-200-anos-de-independencia-da-bahia>. Acesso em: 26 jan. 2024.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALCÂNTARA, Monaliza Silva de; SILVA JÚNIOR, Paulo Roberto da. Uma investigação sobre as trajetórias de mulheres negras na universidade pública. **Revista AMAzônica**, v. 25, n. 2, p. 127-163, jul./dez. 2020.
- ALMEIDA, Weder Bruno de; FIGUEIREDO, Ângela. Ações afirmativas e Ciências Sociais na UFRB: tensões e transformações na produção do conhecimento. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 10, n. 26, p. 17-40, set./dez, 2022.
- ALMEIDA, Giane Elisa Sales de; ALVES, Claudia Maria Costa. Educação escolar de mulheres negras: interdições históricas. **Revista Educação em Questão**, v. 41, n. 27, p. 81-106, jul./dez. 2011.
- ALMEIDA, Denise Mesquita de Melo. Entre ações coletivas e subjetividade: o caráter educativo dos movimentos sociais. **EccoS**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 141-156, jan./jun. 2009.
- ALONSO, Angela. As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate. **Lua Nova**, n. 76, p. 49-86, 2009.
- AMADO, João; COSTA, António Pedro; Crusoé, Nilma. A técnica da análise de conteúdo. In: AMADO, João (org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. p. 301-350.
- ANCESTRALIDADE. Biografias e trajetórias. **Ancestralidade**, 2023. Disponível em: <https://www.ancestralidades.org.br/biografias-e-trajetorias>. Acesso em: 05 ago. 2023.
- ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BESERRA, Bernadete de L.R.; LAVERGNE, Rémi Ferdinand. **Racismo e educação no Brasil**. Recife: Editora UFPE, 2018.
- BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.
- BITTENCOURT, Anne *et al.* A primeira da família: vivências de mulheres negras da Universidade Federal da Bahia. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 5, n. 3, p. 7-29, jul./set. 2019.

BOTONNI, Andrea; SARDANO, Edélsio de Jesus; COSTA FILHO, Galileu Bonifácio da. Uma breve história da universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. *In*: COLOMBO, Sonia Simões (org.). **Gestão universitária: os caminhos para a excelência**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 19-42.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 43-72.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 79-88.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In*: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 183-191.

BRASIL. Apresentação – PET. Ministério da Educação, [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet>. Acesso em: 05 fev. 2024.

BRASIL. Balanço e perspectivas econômicas: 2016-2018. **Ministério da Fazenda**, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/fazenda/pt-br/assuntos/balanco-e-perspectivas>. Acesso em: 17 dez. 2023.

BRASIL. A democratização e expansão da educação superior no país: 2003-2014. **Ministério da Educação**, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em: 14 set. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988.

BRUNO, Jéssica. Quilombo Educacional ONNIM. *Facebook*, 2018. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=1786268008132132&set=pcb.1786282064797393>. Acesso em: 15 set. 2023.

CAIXETA, Bianca Aparecida dos Santos. **Movimento negro universitário: um olhar decolonial sobre afetos, trajetórias e a organização política dos grupos/coletivos negros na Universidade de Brasília**. 2016. 97 f. Monografia (Graduação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

CARNEIRO, Aparecida Suelaine. **Mulheres e educação: gênero, raça e identidades**. 2015. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2015.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos avançados**, v. 17, n. 49, p. 117-132, 2003.

CARREIRA, Denise. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola**. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

CARVALHO, José Jorge de. Encontros de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. *In*: COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GOSFOGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 79-106.

COELHO, Beatriz. Entrevista: técnica de coleta de dados em pesquisa qualitativa. **Mettzer**, 2020. Disponível em: <https://blog.mettzer.com/entrevista-pesquisa-qualitativa/>. Acesso em: 26 nov. 2022.

COELHO, Beatriz. Como fazer análise de conteúdo no seu trabalho?. **Mettzer**, 2021. Disponível em: <https://blog.mettzer.com/analise-conteudo/>. Acesso em: 13 nov. 2023.

COLEN, Natália Silva. **Uma universidade negra é possível?: a criação da UFRB no contexto das políticas de ações afirmativas no Brasil**. 2019. 143f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

COLLINS, Patricia Hill. Epistemologia feminista negra. *In*: COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GOSFOGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 139-170.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 99-127, jan./abr. 2016.

CORBUCCI, Paulo Roberto. **Desafios da educação superior e desenvolvimento no Brasil**. IPEA: Brasília, 2007.

COSTA, Juliana dos Santos. **Da menina negra à mulher preta: educação e identidade**. 2021. 110 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2021.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FERNANDES, Diogo Linhares; SANTOS, Dyane Brito Reis. A (re) existência da política de ações afirmativas na UFRB diante das movimentações contrárias à educação. **Revista Latinoamericana de Estudios en Culturay Sociedad**, v. 4, n. 3, set./dez. 2018.

FILHO SANTOS, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FIGUEIREDO, Ângela. Descolonização do conhecimento no Século XXI. *In*: SANTIAGO, Ana Rita *et al.* (org.). **Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro**. 2. ed. Cruz das Almas: UFRB, 2019.

FIGUEIREDO, Ângela. Perspectivas e contribuições das organizações de mulheres negras e feministas negras contra o racismo e o sexismo na sociedade brasileira. **Revista Direito e Práxis**, v. 9, p. 1080-1099, 2018.

FRAGA, W. A. UFRB e o Recôncavo da Bahia. *In*: **UFRB 5 anos: caminhos, histórias e memórias**. Cruz das Almas: UFRB, 2010.

FRANÇA, Sebastião Fontineli. Uma visão geral sobre a educação brasileira. **Integração**, v. 1, p. 75-87, 2008.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-513, mai./ago. 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política e Sociedade**, v. 10, n. 18, abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, n. 9, p. 38-47, 2002.

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. Novos limites dos 20 municípios do Recôncavo são fechados com consenso. **SEI**, 2023. Disponível em: https://sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1692:novos-limites-do-s-20-municipios-do-reconcavo-sao-fechados-com-consenso&catid=10&Itemid=101&lang=pt. Acesso em: 15 out. 2023.

GOSS, Karine Pereira; PRUDENCIO, Kelly. O conceito de movimentos sociais revisitado. **Em tese: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1, p. 75-91, jan./jul. 2004.

GRUGINSKIE, Claudete Lampert. **Universidade pública e sujeito político**: olhares dos estudantes engajados em movimentos sociais. 2015. 238 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Raça e pobreza no Brasil**. In: Classe, raças e democracia. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Editora 34, 2002. p. 47-77.

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 1, p. 7-17, 2018.

HOOKS, bell. **Irmãs do inhamé**: mulheres negras e autorrecuperação. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2023.

HOOKS, bell. Ensino 3 Conversa sobre raça e racismo. In: **Ensinando a comunidade**. São Paulo: Elefante Editora, 2021.

HOOKS, bell. Ensino 5 Integralidade. In: **Ensinando Pensamento Crítico**: Sabedoria Prática. São Paulo: Elefante Editora, 2020.

HOOKS, bell. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

IBGE. **Educação 2022 PNAD contínua**. IBGE: Rio de Janeiro, 2022.

JESUS, Rodrigo Ednilson. Trajetórias de Vida Antes, Durante e Após a Universidade: Os Desafios de Chegar, Permanecer e Concluir com Qualidade. *In*: JESUS, Rodrigo Ednilson (org.). **Reafirmando Direitos**: Trajetórias de Estudantes Cotistas Negros(as) no Ensino Superior Brasileiro. Belo Horizonte: Ações Afirmativas no Ensino Superior, 2019. p. 171-218.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Trad. de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LADEIRA, Priscila Daniele. **Histórias cruzadas**: tramas de vida de estudantes negras graduandas da Universidade Federal de Viçosa. 2019. 136f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2019.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude: projetos de vida e ensino médio. **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out./dez. 2011.

LITERAFRO. Autoras. **Literafro**, 2019. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras>. Acesso em: 05 ago. 2023.

LUGONES María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez. 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

MARCON, Telmo; DARON, Vanderléia Leodete Pulga. Universidade e movimentos sociais. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 11, n. 1, p. 62-82, 2004.

MARINHO, Marco Antonio Couto. Trajetórias de vida: um conceito em construção. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, v. 13, n. 17, p. 25-49, 2017.

MARTINS, Edna; GERALDO, Aparecida das Graças. A influência da família no processo de escolarização e superação do preconceito racial: um estudo com universitários negros. **Revista Psicologia Política**, v. 13, n. 26, p. 55-73, abr. 2013.

MEDEIROS NETA, Olívia. *et al.* Organização e estrutura da educação profissional no Brasil: da Reforma de Capanema às leis de equivalência. **Holos**, v. 4, n. 34, p. 223-243, 2018.

MELUCCI, Alberto. Teoría de la acción colectiva. *In*: **Acción colectiva, vida cotidiana y democracia**. México: Centro de Estudios Sociológicos, 2010. p. 25-54.

MELUCCI, Alberto. Um objetivo para os movimentos sociais?. **Lua Nova**, n. 17, p. 49-66, jun. 1989.

MIRANDA, Vinícius de Lacerda. **A Relação entre o ensino superior público e as desigualdades sociais**: reflexões a partir da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 2021. 184 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2021.

MUNOZ, Bruna Lanzoni; OLIVEIRA, Gisela Lays dos Santos; SANTOS, Alessandro de Oliveira dos. Mulheres negras acadêmicas: preconceito, discriminação e estratégias de

enfrentamento em uma universidade pública do Brasil. **Interfaces Brasil/Canadá**, v. 18, n. 3, p. 28-41, 2018.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. O Movimento Negro Unificado. **MNU**, 2020. Disponível em: <https://mnu.org.br/mnu-3/>. Acesso em: 31 jan. 2024.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO RECÔNCAVO. Formação negra do MNU Recôncavo. **Instagram MNU Recôncavo**, 2019a. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B4MsA7HJAgs/>. Acesso em: 29 nov. 2023.

MNU RECÔNCAVO. Ato público contra o racismo. **Instagram MNU Recôncavo**, 2019b. Disponível em: https://www.instagram.com/p/B5XwOKQJpU_/. Acesso em: 29 nov. 2013.

MNU RECÔNCAVO. 40 anos MNU. **Instagram MNU Recôncavo**, 2018. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BITWyswBm8n/>. Acesso em: 29 nov. 2023.

MNU RECÔNCAVO. Quem somos. **MNU Recôncavo**, 2017. Disponível em: <https://reconcavomnu.wixsite.com/oficial/pagina-inicial>. Acesso em: 29 nov. 2023.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. *In*: RATTI, Alex. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Instituto Kuanza, 2006. p. 117-125.

NOGUERA, Renato. Infância em afroperspectiva: articulações entre Sankofa, Ndaw e Terrixistir. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 3, p. 53-70, mai./out. 2019.

NOGUEIRA, Maria Alice. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. 1-13, 2021.

NOGUEIRA, Maria Alice. A categoria “família” na pesquisa em sociologia da educação: notas preliminares sobre um processo de desenvolvimento. **Revista Inter-Iegre**, v. 9, p. 156-166, 2011.

NÚCLEO AKOFENA. I Seminário de Políticas de Ações Afirmativas na Pós-Graduação. **Facebook Akofena**, 2017a. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=403021598701727&set=pb.100069816700499.-2207520000&type=3>. Acesso em: 28 nov. 2023.

NÚCLEO AKOFENA. Grupo de Estudo. **Facebook Akofena**, 2017b. Disponível em: <https://www.facebook.com/nnne.akofena/photos/pb.100069816700499.-2207520000/647065012142834/?type=3>. Acesso em: 28 nov. 2023.

NÚCLEO AKOFENA. EnegreceCine. **Facebook Akofena**, 2015. Disponível em: <https://www.facebook.com/nnne.akofena/photos/pb.100069816700499.-2207520000/416624538520217/?type=3>. Acesso em: 28 nov. 2023.

NÚCLEO AKOFENA. Carta de Princípios. **Núcleo Akofena**, 2011. Disponível em: <https://akofena.blogspot.com/p/carta-de-principios.html>. Acesso em: 27 nov. 2023.

NUNES, Roseli Souza dos Reis. **A permanência dos estudantes que ingressaram por ação afirmativa**: a assistência estudantil em foco. 2016. 189f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

PAULA, Maria de Fátima de. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação**, v. 14, n. 1, p. 71-84, mar. 2009.

PINHO, Angela. Mulheres negras são hoje maior grupo nas universidades públicas do país. **Portal Geledés**, 2021. Disponível em: https://www.geledes.org.br/mulheres-negras-sao-hoje-maior-grupo-nas-universidades-publicas-s-do-pais/?gclid=Cj0KCCQjwldKmBhCCARIsAP-0rfwQu9yCIIdjzN0KvB68nRisycD9OWbqE_Qvfa5h4__k0jaEMDmIXJzwaAnR0EALw_wcB. Acesso em: 13 ago. 2023.

OBSERVATÓRIO DO TRABALHO. Consultas – Territórios de Identidade. **Governo do Estado da Bahia**, 2010. Disponível em: <https://geo.dieese.org.br/bahia/territorios.php#:~:text=CONSULTAS%20%2D%20TERRIT%C3%93RIOS%20DE%20IDENTIDADE,Estado%20da%20Bahia%20em%202010>. Acesso em: 26 jan. 2024.

OLIVEIRA, Rosiane Trabuco de *et al.* Nean Oju Obá: enfrentamentos e aquilombamento de estudantes negras e negros da Universidade Federal da Paraíba. **Cadernos de Campo**, v. 31, n. 2, p.1-14, 2022.

OLIVEIRA, Valéria Cristina de; VIANA, Mariana Marilack Gomes; LIMA, Luciana Conceição de. O ingresso de cotistas negros e indígenas em universidades federais e estaduais no Brasil: uma descrição a partir do censo da educação superior. *In*: JESUS, Rodrigo Ednilson de (org.). **Reafirmando direitos: trajetórias de estudantes cotistas negros(as) no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Ações Afirmativas no Ensino Superior, 2019. p. 135-170.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura; SOUSA, Maria Paula Meneses Santos. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

QUILOMBO EDUCACIONAL ONNIM. Aula inaugural do Quilombo Educacional ONNIM. **Instagram Quilombo Educacional ONNIM**, 2019. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Bv5AgGnp2n8/>. Acesso em: 25 nov. 2023.

QUILOMBO EDUCACIONAL ONNIM. ONNIM. **Instagram Quilombo Educacional ONNIM**, 2018. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BnFM4oEnZO7/>. Acesso em: 25 nov. 2023.

QUILOMBO EDUCACIONAL ONNIM. Escolas Culturais. **Instagram Quilombo Educacional ONNIM**, 2018a. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BnEWFA8nZSL/>. Acesso em: 25 nov. 2023.

QUILOMBO EDUCACIONAL ONNIM. I Encontro de Coletivos da resistência: Saberes e fazeres de Luta. **Instagram Quilombo Educacional ONNIM**, 2018b. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Bn99PFRh2ch/>. Acesso em: 25 nov. 2023.

REIS, Marilise Luiza Martins dos. Vozes e políticas da diáspora na América Latina e Caribe: A Red de Mujeres Afrolatinoamericanas, Afrocaribeñas y de la diáspora como movimiento transnacional afrodiaspórico. **Revista Brasileira do Caribe**, v. XI, n. 22, p. 101-131, jan./jun. 2011.

RATTS, Alex. Encruzilhadas por todo percurso: individualidade e coletividade no movimento negro de base acadêmica. *In*: PEREIRA, Amauri Mendes; SILVA, Joselina da. (Org.).

Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil. Belo Horizonte: Nandyala Livros, 2009. p. 81-108.

RODRIGUES, Cristiano Santos; PRADO, Marco Aurélio Maximo. Movimento de Mulheres Negras: trajetória política, práticas mobilizatórias e articulações com o Estado brasileiro. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 3, p. 445-456, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia; MADSEN, Nina. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: BARSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jacqueline (org). **O progresso das mulheres no Brasil 2003–2010**. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: pontos para reflexão. In: MANDARINO, Ana Cristina de Souza; GOMBERG, Estélio (org.). **Racismos: olhares plurais**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SANTIAGO, Adrey. Thereza Santos sobre a situação da Mulher Negra no Brasil. **TraduAgindo**, 2021. Disponível em: <https://traduagindo.com/2021/12/14/thereza-santos-mulher-negra-no-brasil/>. Acesso em: 05 ago. 2023.

SANTOS, José Raimundo de Jesus. **Juventude, universidade e conhecimento:** o agir prático das juventudes nos fazeres da universidade. 2016. 274f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SANTOS, Mariza Fernandes dos. **Movimento Negro e relações raciais no espaço acadêmico:** trajetórias socioespaciais de estudantes negros e negras na UFG. 2016. 156f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

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) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SCHOLZ, Danielle Celi dos Santos; SILVEIRA, Marta Irís Carmargo Messia da; SILVEIRA, Paulo Roberto. As práticas racistas no espaço escolar: a influência na saúde mental das crianças negras. **Identidade!**, v. 19, n. 2, pp. 61-74, jul./dez. 2014.

SILVA, Kelly da. **Trajelórias de professoras negras:** educação, gênero e raça. 2020. 218f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

SILVA, Jorge Antonio Santos; SILVA, Ozana Rebouças. Políticas públicas de educação superior e desenvolvimento local: as transformações no município de Cachoeira (BA) após a implantação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Redes**, v. 24, n. 2, p. 209-232, mai./ago. 2019.

SILVA, Nádia Maria Cardoso da. Universidade no Brasil: colonialismo, colonialidade e descolonização numa perspectiva negra. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 3, n. 3, p. 233-257, out. 2017/ jan. 2018.

SILVA, Márcia Regina Santos da. **A política pública de expansão do ensino superior:** aspectos do REUNI na UFRB. 2015. 102f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SILVA, Maria Aparecida Lima. **Permanência e pós-permanência no ensino superior**: um estudo sobre a vida universitária através do Programa Conexão de Saberes. 2013. 140f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SOUSA, Mariana Alves de. **Jovens negras e a sala de aula**: caminhos para promover o reconhecimento da negritude feminina por meio do ensino de Sociologia. 2020. 196f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

SOUZA, Adelzita Valéria Pacheco de; NAIFF, Luciene Alves Miguez. Os desafios da mulher negra na educação: um olhar para o preconceito na educação básica. **Revista Educação & Ensino**, v. 7, n. 1, jan./jun. 2023.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TOLENTINO, Luana. **Sobrevivendo ao racismo**: memórias, cartas e o cotidiano da discriminação no Brasil. Campinas: Papyrus 7 Mares, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Cortes no orçamento asfixiam Instituições Federais de Ensino. **UFG**, 2022. Disponível em: <https://www.ufg.br/n/161107-cortes-no-orcamento-asfixiam-instituicoes-federais-de-ensino>. Acesso em: 27 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. Municípios dos Campi. **UFRB**, 2023. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/portal/component/content/article?id=994>. Acesso em: 15 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. Apresentação. **UFRB**, 2022. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/portal/apresentacao#logo>. Acesso em: 21 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Catálogo UFRB**. Cruz das Almas: Assessoria de Comunicação da UFRB, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. Em seus 12 anos, UFRB comemora maioria negra e pobre no ensino superior. **UFRB**, 2017. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/portal/noticias/4800-em-seus-12-anos-ufrb-comemora-maioria-negra-e-pobre-no-ensino-superior>. Acesso em: 07 jan. 2024.

VALVERDE, Danielle Oliveira; STOCCO, Lauro. Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação. **Estudos Feministas**, v. 17, n. 3, p. 909-920, set./dez. 2009.

VARGAS, Juliana Ribeiro de. Mais educadas do que instruídas: recortes sobre a escolarização feminina. **Revista Diversidade e Educação**, v. 6, n. 2, p. 18-25, jul./dez. 2018.

VEIGA, Cynthia Greive. Discriminação social e desigualdade escolar na história política da educação brasileira (1822-2016): alguns apontamentos. **História e Educação**, v. 21, n. 53, p. 158-181, set./dez. 2017.

VIANA, Maria José Braga. Práticas socializadoras em famílias populares e a longevidade escolar dos filhos. **Educação em Revista**, v. 28, n. 01, p. 421-440, mar. 2012.

VIANA, Giomar; LIMA, Jandir Ferrera de. Capital humano e crescimento econômico. **Interações**, v. 11, n. 2, p. 137-148, jul./dez. 2010.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimento de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. **Revista da ABPN**, v. 1, n. 1, mar./jun. 2010.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista

I – IDENTIFICAÇÃO DAS SUJEITAS DA PESQUISA

1. Poderia se apresentar, por favor, informando nome, naturalidade, idade, curso e ano de ingresso e conclusão da graduação?
2. Como você se identifica do ponto de pertencimento racial e de gênero?
3. Você pode me contar como é sua composição familiar e qual a relação de sua família com a educação? Qual a escolaridade dos seus pais? Você tem irmãos? Qual a escolarização deles? Como foi considerado o seu ingresso na universidade em sua família?
4. Como é a sua situação econômica e a da sua família? Ela influenciou na sua trajetória escolar? Se sim, como?

II – PERCURSO ACADÊMICO DE MULHERES NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR

1. Como foi o seu processo de ingresso no ensino superior? Você ingressou na universidade na primeira tentativa?
2. Por que escolheu determinado curso de graduação?
3. Como conheceu a UFRB? Você ingressou por meio do Sistema de Reserva de Vagas (cotas)?
4. Você pode me contar qual seu desejo e objetivo de vida quando escolheu estudar na UFRB?
5. Você fez parte de grupos de pesquisa, extensão ou estudo durante a graduação? Se sim, quais eram as temáticas abordadas? Como foi o seu processo de inserção nesses grupos? Qual a motivação? Qual o lugar ocupado por eles na sua formação?
6. Você avalia que a sua trajetória acadêmica teve interferência na sua participação em movimentos sociais? Se sim, como?
7. Você acha que os anos que estudou na UFRB influenciaram seu modo de pensar sobre as questões étnico-raciais e de gênero? Se sim, como?
8. Houve discussão sobre gênero e raça no decorrer do curso? Se sim, qual foi o espaço de discussão que ocorreu (sala de aula, seminário de disciplina, evento organizado pela UFRB)?

III – MOVIMENTOS SOCIAIS E TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE MULHERES NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR

1. Você teve alguma experiência de militância anterior ao seu ingresso na UFRB? Se sim, qual?
2. De qual/quais movimento/s social/is você fez parte durante o período de graduação?
3. Você pode me contar como conheceu o movimento social/ação coletiva que participou?
4. O que te motivou ou chamou a sua atenção para ingressar no grupo?
5. Como era a sua participação nesse/s movimento/s?
6. Quais eram as pautas de lutas levantadas pelo coletivo que participava? Quais ações eram realizadas?
7. Você considera que seus pertencimentos identitários (raça, gênero e/ou classe) foram influenciados na sua inserção em movimentos sociais e ações coletivas? Se sim, por favor, explique-me.
8. Como você significa sua experiência na universidade e em movimentos sociais, simultaneamente?
9. Você avalia que a sua participação em movimentos sociais interferiu na sua trajetória acadêmica? Se sim, como?
10. As pautas discutidas nos espaços propiciados pelos movimentos sociais em que participava eram abordadas ou eram reconhecidas dentro na universidade (centro, curso, sala de aula, setores ou outro espaço institucional)? Se sim, como? Quais eram os diálogos?
11. Houve alguma atividade/ação de movimentos sociais dos quais você participava que gerou mudança na UFRB (macro ou micro)? Ou que tinha como proposta discutir melhorias para os discentes? Se sim, poderia falar de que forma isso aconteceu?
12. Você pode me contar como foi o processo de reconhecimento de identidade enquanto mulher negra? A UFRB e/ou o movimento social do qual participou teve interferência nesse processo?
13. O movimento social exerceu impacto para sua permanência dentro da UFRB? Se sim, como?
14. A partir de sua trajetória de militância, de que forma você percebe que o diálogo entre o movimento social do qual participou e a UFRB pode contribuir ou já contribuiu na trajetória de outros estudantes negros e negras?

IV – OUTRAS QUESTÕES

1. Como era sua relação com as pessoas na universidade (professores, técnicos, colegas de turma, membros do movimento estudantil)?
2. Como foi ser uma mulher negra na UFRB? E no seu curso?
3. Você sofreu discriminação por ser mulher negra dentro do curso? Se sim, gostaria de compartilhar a situação? Você já presenciou algum caso de discriminação durante seu período de estudo na instituição?
4. Você já pensou em desistir do curso? Se sim, por quê? O que te fez mudar de ideia?
5. Considerando sua trajetória na universidade pública, quais fragilidades você percebe? E quais possíveis possibilidades de superação?
6. Seria possível me contar como foi sua trajetória na educação básica?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Individual (TCLE)

Este é um convite para você participar voluntariamente, sem remuneração, da pesquisa: **EM MOVIMENTO:** trajetórias de mulheres negras egressas da graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, que tem como pesquisadora responsável Bárbara Bruna Moreira Ramalho e como pesquisadora co-responsável Taís Lima Costa. Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG.

Tendo como objetivo compreender e analisar as trajetórias acadêmicas de mulheres negras integrantes de movimentos sociais egressas de cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), a pesquisa pretende contribuir para (I) ampliar as discussões sobre trajetória acadêmica e de militância de mulheres negras; (II) refletir sobre os deslocamentos produzidos pelas experiências de militância das mulheres negras em concepções e práticas hegemônicas da UFRB.

Neste sentido, caso decida participar, você vai passar por uma entrevista semiestruturada com duração de até 60 minutos. A entrevista semiestruturada consiste em um roteiro com perguntas organizadas em eixos de interesse, sendo permitido, durante o diálogo, o aparecimento de novas questões, tanto por parte da entrevistadora quanto da entrevistada.

A entrevista, se você permitir, será gravada e, posteriormente, transcrita integralmente. Ficando garantido a você o acesso ao material transcrito e o direito ao veto de parte ou de toda a transcrição a qualquer momento da pesquisa. As entrevistas serão realizadas pela plataforma *Google Meet* ou de forma presencial, conforme sua disponibilidade e preferência.

Participante e Pesquisador – Página 1/4

Os horários para os encontros serão combinados, respeitando sua disponibilidade e preferência. A sua participação no estudo não lhe causará nenhuma despesa, mas, caso isso ocorra, todos os gastos serão ressarcidos.

Sobre o resultado do trabalho, ele será devolvido a cada uma das participantes. Esse material será devidamente arquivado e, no caso dos arquivos eletrônicos armazenados, ficando sob a guarda da pesquisadora e mestranda Taís Lima Costa por 5 (cinco) anos. Após

esse período, todo o material coletado será destruído.

Participante e Pesquisador- Página 2/4

Gostaríamos de esclarecer que o uso do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa e que sua identidade, nome, e dados pessoais serão preservados. Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações ligadas à pesquisa, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar.

Pode acontecer algum desconforto durante a realização das entrevistas. Se houver qualquer situação de constrangimento de qualquer natureza, você tem o direito de se recusar a responder as perguntas ou de interromper a entrevista.

Durante todo o período da pesquisa, você poderá tirar suas dúvidas ligando para os telefones e contatos que deixamos abaixo. Estamos disponíveis para qualquer esclarecimento no decorrer da pesquisa.

A fim de buscar informações sobre a ética da pesquisa, se assim julgar necessário, o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG também pode ser contatado pelo endereço eletrônico coep@prpq.ufmg.br ou pelo telefone (31) 3409-4592.

Você também tem o direito de retirar seu consentimento de participação no estudo em qualquer fase da pesquisa, sem que isso lhe acarrete quaisquer tipos de prejuízo a sua vida pessoal ou profissional.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e, a outra, com a pesquisadora Taís Lima Costa.

Pesquisadora Responsável: Profª. Dra. / Orientadora Bárbara Bruna Moreira Ramalho, vinculada ao Departamento de Administração Escolar/ Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: bbramalho@gmail.com

Pesquisadora Co-responsável: Taís Lima Costa/ Mestranda em Educação: Conhecimento e Inclusão Social pela Universidade Federal de Minas Gerais. Contato: (75) 981714176. E-mail: taislima@ufmg.br

Dados do Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/UFMG: Endereço- Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha, Belo

Horizonte- MG. CEP.: 31270-901 Telefax: (31) 3409-4592 - E-mail: coep@prpq.ufmg.

Participante e Pesquisador- Página 3/4

Diante dos esclarecimentos prestados e da garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade, e que os dados de identificação e outros pessoais não relacionados à pesquisa serão tratados de forma confidencial, aceito participar da investigação intitulada “**EM MOVIMENTO:** trajetórias de mulheres negras egressas da graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia”, na condição de voluntária.

Local e Data

Assinatura da participante

Como pesquisadora responsável pelo estudo: “**EM MOVIMENTO:** trajetórias de mulheres negras egressas da graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia”, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodológicos e respeitar os direitos que foram esclarecidos e assegurados à participante deste estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a sua identidade.

Assinatura da Participante

Prof^ª. Dra. Orientadora Bárbara Bruna Moreira Ramalho

Mestranda Taís Lima Costa

Participante e Pesquisador- Página 4/4